

**DANIELA VEIGA PASCOAL**

**Contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento  
crítico e criativo em crianças em idade pré-escolar**



**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2024**

**DANIELA VEIGA PASCOAL**

**Contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento  
crítico e criativo em crianças em idade pré-escolar**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Caeiro Martins Guerreiro

Professora Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico



**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2024**

# **Contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças em idade pré-escolar**

## **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

(Daniela Veiga Pascoal)

Copyright © - Daniela Veiga Pascoal. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“Educar [...] não pode ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho, sem se perder em labirintos”

Fabre, 2011

## Agradecimentos

Crescer dói.... É capaz de alargar a alma até ao limite para nos fazer superar situações, outrora nunca pensadas. Tudo vem no seu devido tempo, e o crescimento é a mais pura prova de uma conquista. É deixar o passado e construir um presente onde a magia do futuro possa ser bem recebida.

Este Relatório compõe um pedaço desse mesmo presente que fui construindo, abrindo portas a um futuro de sonho. Porque, tal como Fernando Pessoa, “tenho em mim todos os sonhos do mundo”. Mas eles só ganharam vida, cor e forma, devido a algumas pessoas, que passo a referir, que iluminaram o meu caminho de forças.

Em primeiro lugar, os meus pais, que moldaram as asas que me permitiram voar em busca dos meus sonhos. A ti, mãe, que és casa e conforto. A ti, pai, que és determinação e aventura.

À minha irmã por me dar o exemplo genuíno de garra e coragem. Ao meu irmão por acreditar e nunca baixar os braços à pessoa que me tornei. Ao meu cunhado por me ter ensinado a “curtir a vida”. À minha cunhada por semear no meu coração a beleza da educação de infância. E a todos os meus sobrinhos, a minha força da natureza, a minha autenticidade, a minha luz.

Aos meus avós, tantos os presentes fisicamente, como aqueles que se elevaram a anjos, a vocês, muito obrigada por me protegerem e contribuírem vivamente para a minha educação.

Às minhas orientadoras por me guiarem pelo melhor caminho a seguir na construção desta última etapa académica. Aos professores e educadoras cooperantes com os quais fui contactando ao longo do meu trajeto académico e me deliciaram com a essência da infância.

Aos amigos que foram e são casa e abrigo no Algarve. Aos amigos que se tornaram família, e que num carrossel me preencheram de aventuras sentidas, de abraços quentes, e de gargalhadas ilimitadas. Ao quarteto fantástico, pela amizade, companheirismo e amor.

Às amigas da terrinha por serem de sempre e para sempre, e me apoiarem incondicionalmente, seja com os seus conhecimentos linguísticos ou artísticos, a 367 km de distância.

À Feminis Ferventis – Tuna Académica Feminina da Universidade do Algarve, um obrigada de coração. Por me oferecerem um palco de sonhos sem fim, durante estes incríveis 5 anos académicos. Por me mostrarem o real significado de resiliência, de superação e de transformação. Por me acolherem de fresquinho e nunca terem desistido de mim. Graças a vocês, hoje posso dizer, com toda a sinceridade, que “No Algarve um dia fui feliz”.

Para finalizar, obrigada a todos(as) que cruzaram o meu caminho, por me ensinarem que:

“Só se vê bem com o coração... O essencial é invisível aos olhos”

Antoine de Saint – Exupéry

## Resumo

O presente Relatório foi efetuado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), com o intuito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar. O estudo foi concretizado no ano letivo 2023-2024, num jardim de infância de uma instituição privada, na localidade de Faro, o qual contou com uma amostra de 22 crianças, com cinco anos de idade.

O objetivo da investigação rondou a perceção dos contributos que a exploração pedagógica de diferentes áreas artísticas pode ter no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, competências estas cada vez mais fundamentais para agir num mundo coberto de incerteza e transformação.

O mesmo estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, composta pela recolha de dados a partir de observações participantes e não participantes, notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, produções desenvolvidas pelos participantes, e entrevistas semiestruturadas tanto à educadora cooperante, como ao grupo de crianças.

Os procedimentos metodológicos são constituídos por seis situações de aprendizagem, diferenciadas por áreas artísticas, onde a estimulação da criatividade e imaginação, a sensibilização cultural, a observação e reflexão, a autonomia e iniciativa, a comunicação e o trabalho em equipa, são os pilares a incidir.

Dessas intervenções, existe uma fase de diagnóstico e uma avaliação que permitem comparar resultados que, ao longo de todo o estudo, ressaltam um progressivo desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças participantes, através de estímulos relacionados com arte, visíveis em comentários espontâneos, sugestões e iniciativas, criações, e em diálogos e observações gradualmente mais cuidados.

**Palavras – chave:** Educação artística, pensamento crítico, pensamento criativo, educador.

## **Abstract**

The present Report was carried out as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II (PES II), with the aim of obtaining a master's degree in Preschool Education. The study was conducted during the 2023-2024 academic year in a kindergarten of a private institution in Faro, involving a sample of 22 children, aged five.

The research aimed to understand the contributions that the pedagogical exploration of different artistic areas can have on the development of critical and creative thinking, skills that are increasingly essential for navigating a world filled with uncertainty and transformation.

This study employs a qualitative methodology, comprising data collection through participant and non-participant observations, field notes, photographic and audiovisual recordings, productions developed by the participants, and semi-structured interviews with both the cooperating educator and the group of children.

The methodological procedures consist of 6 learning situations, differentiated by artistic areas, focusing on the stimulation of creativity and imagination, cultural awareness, observation and reflection, autonomy and initiative, communication, and teamwork.

From these interventions, there is a diagnostic phase and an evaluation that allow for the comparison of results, which, throughout the study, highlight a progressive development of the critical and creative thinking of the participating children. This development is visible through art-related stimuli, manifested in spontaneous comments, suggestions and initiatives, creations, and in gradually more thoughtful dialogues and observations.

**Keywords:** Art education, critical thinking, creative thinking, educator.

## Índice geral

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	iii
<b>Abstract</b> .....	iv
<b>Índice de tabelas</b> .....	vii
<b>Índice de figuras</b> .....	viii
<b>Índice de apêndices</b> .....	ix
<b>Siglas e abreviaturas</b> .....	x
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico</b> .....	5
<b>1. A educação artística no desenvolvimento infantil</b> .....	5
<b>1.1. O lugar da arte no mundo da educação</b> .....	6
<b>1.2. Formação integral das crianças</b> .....	9
<b>2. Do pensamento à ação</b> .....	11
<b>2.1. Pensar para conhecer</b> .....	13
<b>2.2. Da curiosidade à criatividade: construção do pensamento divergente</b> ...	15
<b>3. A educação e o educador no desabrochar da criticidade e criatividade das crianças em idade pré-escolar</b> .....	19
<b>Capítulo II – Metodologia</b> .....	24
<b>1. Natureza do estudo</b> .....	24
<b>2. Questão orientadora do estudo</b> .....	25
<b>3. Objetivos</b> .....	25
<b>4. Participantes no estudo</b> .....	25
<b>5. Procedimentos metodológicos</b> .....	26
<b>5.1. Condições éticas</b> .....	26
<b>5.2. Situações de aprendizagem</b> .....	26
<b>5.2.1. Diagnóstico</b> .....	27
<b>5.2.2. Retratos enfeitados</b> .....	28
<b>5.2.3. O que é uma galeria?</b> .....	38
<b>5.2.4. A magia da escultura</b> .....	42
<b>5.2.5. Dramatizando a arte</b> .....	46
<b>5.2.6. Avaliação</b> .....	52
<b>5.3. Entrevista semiestruturada à educadora cooperante</b> .....	57
<b>5.4. Entrevista semiestruturada ao grupo de crianças</b> .....	58
<b>Capítulo III – Análise interpretativa dos dados</b> .....	59

<b>1. Indicadores de avaliação.....</b>	<b>59</b>
<b>1.1. A vivência artística dos participantes .....</b>	<b>59</b>
<b>1.2. O desenvolvimento do pensamento crítico .....</b>	<b>62</b>
<b>1.3. O desenvolvimento do pensamento criativo .....</b>	<b>64</b>
<b>Conclusões .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>70</b>

## Índice de tabelas

<b>Tabela 2.1.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na dinamização de um teatro de sombras chinesas</i> .....	27
<b>Tabela 2.2.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na exploração do livro “O Museu”</i> .....	28
<b>Tabela 2.3.</b> <i>Evidências de aprendizagem da exploração do livro “O Museu”</i> .....	29
<b>Tabela 2.4.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visualização e interpretação de quadros de pintores</i> .....	30
<b>Tabela 2.5.</b> <i>Evidências de aprendizagem da visualização e análise de retratos de pintores</i> .....	31
<b>Tabela 2.6.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na criação de retratos com base na técnica de pintores</i> .....	32
<b>Tabela 2.7.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca dos retratos produzidos</i> .....	33
<b>Tabela 2.8.</b> <i>Evidências de aprendizagem no decorrer do diálogo reflexivo sobre os retratos produzidos</i> .....	34
<b>Tabela 2.9.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca de diferentes técnicas artísticas</i> .....	36
<b>Tabela 2.10.</b> <i>Evidências de aprendizagem acerca do reportório artístico dos participantes</i> .....	37
<b>Tabela 2.11.</b> <i>Curiosidades autonomamente expressas</i> .....	38
<b>Tabela 2.12.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visita à galeria GAMA RAMA</i> .....	38
<b>Tabela 2.13.</b> <i>Evidências de aprendizagem da visita à galeria GAMA RAMA</i> .....	40
<b>Tabela 2.14.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visualização e interpretação de esculturas portuguesas</i> .....	42
<b>Tabela 2.15.</b> <i>Evidências de aprendizagem da visualização e análise de esculturas portuguesas célebres</i> .....	43
<b>Tabela 2.16.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na construção de esculturas</i> ..	45
<b>Tabela 2.17.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo introdutório acerca do teatro</i> .....	46
<b>Tabela 2.18.</b> <i>Evidências de aprendizagem relatadas no diálogo introdutório acerca da dramatização</i> .....	47
<b>Tabela 2.19.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver no jogo da mímica</i> .....	48
<b>Tabela 2.20.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na representação da peça de teatro</i> .....	49
<b>Tabela 2.21.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca da peça de teatro representada</i> .....	51
<b>Tabela 2.22.</b> <i>Evidências de aprendizagem relativas ao diálogo reflexivo da peça de teatro representada</i> .....	51
<b>Tabela 2.23.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na leitura do livro “Um inverno perfeito”</i> .....	53
<b>Tabela 2.24.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na caça ao tesouro das personagens do livro “Um inverno perfeito”</i> .....	53
<b>Tabela 2.25.</b> <i>Objetivos de aprendizagem a desenvolver na criação do 2º teatro de sombras chinesas</i> .....	55
<b>Tabela 3.1.</b> <i>Indicadores de avaliação respeitantes ao pensamento crítico e ao pensamento criativo</i> .....	59

## Índice de figuras

<b>Figura 2.1.</b> Livro "O Museu".	29
<b>Figura 2.2.</b> Ilustração de um quadro do livro "O Museu".	29
<b>Figura 2.3.</b> Organização do ambiente educativo.	33
<b>Figura 2.4.</b> Diálogo reflexivo em grande grupo.	34
<b>Figura 2.5.</b> Retrato inspirado em René Magritte, Van Gogh e Frida Kahlo.	35
<b>Figura 2.6.</b> Retrato inspirado em Joan Miró e Frida Kahlo.	35
<b>Figura 2.7.</b> Retrato inspirado em Joan Miró.	35
<b>Figura 2.8.</b> Retrato inspirado em Frida Kahlo.	35
<b>Figura 2.9.</b> Retrato inspirado num videojogo.	35
<b>Figura 2.10.</b> Retrato inspirado em Joan Miró e Van Gogh.	35
<b>Figura 2.11.</b> Antes e após a reflexão do esquema corporal produzido nos retratos.	36
<b>Figura 2.12.</b> Técnica da pintura com esponja.	37
<b>Figura 2.13.</b> Pintura de rua presente na entrada da galeria.	39
<b>Figura 2.14.</b> Observação de uma exposição com técnica de tapeçaria.	39
<b>Figura 2.15.</b> Observação, escolha e reflexão de um quadro.	39
<b>Figura 2.16.</b> Observação do estúdio de um artista.	39
<b>Figura 2.17.</b> Pintura com analogia às formas geométricas.	40
<b>Figura 2.18.</b> Pintura com presença de letras.	40
<b>Figura 2.19.</b> Pintura assemelhada a um cérebro humano.	40
<b>Figura 2.20.</b> Pintura com recurso aos conceitos de "banana" e "caixa".	41
<b>Figura 2.21.</b> Pintura com analogia a "minhocas".	41
<b>Figura 2.22.</b> Vídeo da galeria montada pelas crianças.	42
<b>Figura 2.23.</b> Obra de Jackson Pollock.	43
<b>Figura 2.24.</b> Pintura com pincel da escultura construída.	45
<b>Figura 2.25.</b> Resultado da escultura.	45
<b>Figura 2.26.</b> Manipulação e exploração da pasta de moldar.	45
<b>Figura 2.27.</b> Técnica de pintura dripping, com precisão de movimento.	46
<b>Figura 2.28.</b> Técnica de pintura dripping, com libertação de movimento.	46
<b>Figura 2.29.</b> Representação mímica da profissão de bailarina.	49
<b>Figura 2.30.</b> Representação mímica de um sapo.	49
<b>Figura 2.31.</b> Representação mímica em dupla.	49
<b>Figura 2.32.</b> Organização do ambiente educativo.	54
<b>Figura 2.33.</b> Descoberta da personagem morcego dentro do túnel.	54
<b>Figura 2.34.</b> Descoberta da personagem ouriço debaixo do cone.	54
<b>Figura 2.35.</b> Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 1.	55
<b>Figura 2.36.</b> Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 2.	55
<b>Figura 2.37.</b> Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 3.	56
<b>Figura 2.38.</b> Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 4.	56
<b>Figura 2.39.</b> Exploração das sombras com o corpo.	56

## Índice de apêndices

<b>Apêndice I</b> – Autorização de recolha de imagem e vídeo .....	73
<b>Apêndice II</b> – Consentimento informado aos encarregados de educação .....	74
<b>Apêndice III</b> – Características biográficas de artistas seleccionados .....	75
<b>Apêndice IV</b> – Guião da peça de teatro natalícia .....	77
<b>Apêndice V</b> – Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante .....	79
<b>Apêndice VI</b> – Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante .....	81
<b>Apêndice VII</b> – Grelha de categorização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante .....	87
<b>Apêndice VIII</b> – Guião da entrevista semiestruturada às crianças .....	89
<b>Apêndice IX</b> – Transcrição da entrevista semiestruturada às crianças .....	90
<b>Apêndice X</b> – Grelha de categorização da entrevista semiestruturada às crianças .....	106

## **Siglas e abreviaturas**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

## Introdução

O século XXI “emerge num contexto de um mundo globalizado”, conhecido pelo seu alto poder de informação e conhecimento (Oliveira, 2015, p. 31). Neste seguimento, a mesma autora cita Santos (2000) ao proferir que “temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (p. 41).

A incerteza, neste ambiente social, passa a ser a certeza mais concreta que o ser humano pode garantir. De acordo com Godinho & Brito (2010), as transformações comunicacionais participam, indiscutivelmente, para um alargado leque de conhecimento cultural e visual e, conseqüentemente, sendo tão abrangente e próximo a um *click*, tornam-se limitadoras em função das leis de mercado e de consumo. Ou seja, embora exista uma grande diversidade opcional de contacto com múltiplas culturas, sejam mais populares ou eruditas, os efeitos da comercialização filtram aquelas que mais populares e ligeiras existem.

É neste sentido que a educação ganha relevo na vida do ser humano, proporcionando uma ampla gama de cenários e oportunidades face a todos os ambientes culturais existentes, contornando a tendência popular e ligeira priorizada (Godinho & Brito, 2010).

Como o ser humano é inerentemente social é, pois, o principal transformador do mundo que por ele também é transformado, constituindo-se um ciclo recíproco e interativo (Elias, 2005).

Deste modo, Oliveira (2023) ressalta que, mais do que recuperar “uma educação para o mundo” (p. 11), é fulcral introduzir no contexto educativo uma base “para o conhecimento, para a compreensão humana e para os problemas que hoje atingem as sociedades, dotando as crianças de competências essenciais que visem o carácter técnico, pessoal e relacional” (p. 11), num “encontro [...] consigo mesmas, com o outro e com o mundo” (p. 21), apoiadas num pensamento reflexivo, esclarecido e crítico.

Mas o que é pensar criticamente? Se todo o ser humano nasce com a inata capacidade racional, não será de igual modo ingénito a capacidade crítica do pensamento?

A resposta é, efetivamente, negativa. Num século onde a mudança é inalcançável aos olhos humanos, onde a informação assalta de rompante os sentidos, é indispensável pensar para além da competência nativa, e sim desenvolver e aprender a usufruir desta

faculdade, compreendida numa “elaboração e estruturação da mente de modo complexo e superior” (Jesus Marchão, 2016, p. 49).

Como defende Mirzoeff, (1998), “ver é muito mais do que acreditar”<sup>1</sup> (p. 3). Com tanta informação banalmente existente, não basta acreditar no que ela nos transmite, é preciso desconstruí-la até à raiz, ou seja, observar, questionar, analisar, refletir, consciencializar com os próprios olhos e pensamento. Por conseguinte, todas estas ferramentas fazem parte de um sentido crítico que “permite ver para além do óbvio [e] busca o desejo de ver mais do que lhe é dado a ver, [...] busca sentido e reflexão incluindo atenção e a sensibilidade, [...] desconfia, reelabora, reconfigura” (Oliveira, 2015, p. 32).

Oliveira (2015) comenta que “sem uma forma de pensamento crítico que proceda do esforço e trabalho de cada um, [os indivíduos] são sempre vulneráveis na sua identidade” (pp. 82 – 83). Isto é, quanto mais uso se fizer, progressivamente, do pensamento de um modo criticista, quanto mais se aprender a pensar, maior será a extensão do conhecimento, da autonomia e da resolução de problemas, ferramentas estas dominantes no que diz respeito a transformações.

Ora, para as transformações, efetivamente, se concretizarem, algo tem de ser gerado. Transformação exige mudança, e mudança caminha lado a lado com a diferença. Posto isto, mais do que pensar criticamente e desconstruir o que o mundo altamente globalizado oferece, é importante manipular as descodificações estabelecidas e gerar cenários. Assim, torna-se possível adaptar a “um mundo complexo e em constante agitação” (Oliveira, 2023, p. 11).

É aqui que o pensamento criativo se destaca pela sua potencial capacidade de “abrir novas possibilidades para pensar de maneira díspar” (Elias, 2005, p. 81). Oliveira (2015) explicita que pensar criativamente é trilhar um novo caminho único e próprio “ultrapassando os moldes do convencional” (p. 71), e adiciona, citando Michalko (2002) que “é ver o que ninguém mais vê; é pensar naquilo que ninguém pensou, o que envolve fluidez de ideias, fazer novas combinações, articular o que não está articulado, pesquisar outros mundos”.

Embora o pensamento crítico desconstrua, e o pensamento criativo construa, ambos estão intimamente associados quando, globalmente, são desenvolvidos em prol de

---

<sup>1</sup> Citação traduzida para idioma português.

uma sociedade complexa e mutante. Para criar é preciso conhecer, e para conhecer é necessário pensar profundamente, ou seja, de forma crítica. Sejam pequenas ou grandes modificações, o processo é o eleito.

A cultura que, ao se apropriar dela e conhecê-la, permite ao ser humano descobrir uma identidade individual, é considerada uma condição, um fim em si mesma (Ferreira, 2007). Mas mais do que conhecê-la, há que expressá-la, entrando aqui a arte como consequência da condição cultural. Arte é cultura, mas a cultura só se propaga efetivamente através de uma comunidade.

Toda a forma de produzir e conhecer arte é estruturada pelos pilares acima indicados: o pensamento crítico e o pensamento criativo.

Oliveira (2015) caracteriza a arte pela sua “experimentação, abertura à diferença, à multiplicidade de meios e processos criativos e liberdade de experimentações” (p. 32). Nesta linha de pensamento, já Ferreira (2007) havia anunciado que “toda a forma de arte é consequência de um modo de pensar o mundo em evolução, gerando a sua própria dinâmica, [...] é, por excelência, o veículo das ideias e o registo de um povo” (p. 107). Desta forma, este último autor declara que a arte acaba por ser um modelo revolucionário que vai ao encontro da contemporaneidade, situando-se “na vanguarda de um tempo social e político” (p. 60).

Neste panorama cultural, onde não há tempo para parar, olhar ao redor, refletir e consciencializar, onde os ecrãs comandam e criam seres humanos frustrados e dependentes, onde “os homens [...] enfiam-se em comboios rápidos, mas já nem sabem aquilo que procuram” (Saint-Exupéry, 2016, p. 77), nasceu este estudo investigativo, de natureza qualitativa, que visa compreender os contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo de crianças em idade pré-escolar.

É necessário preparar as crianças para o mundo real, não para o imediatismo dos ecrãs. É crucial ensinar valores essenciais à vida em sociedade, onde as *soft skills* do passado são, atualmente, as *hard skills* do futuro.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano de estudos do último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e de constantes observações diretas, conduzidas por intervenções de aprendizagem e recolha de dados obtidos, efetuadas numa sala de jardim de infância, com vinte e duas crianças de cinco

anos, o presente estudo prendeu-se na seguinte questão-problema: de que forma a exploração pedagógica das diferentes áreas artísticas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo de uma criança?

A pertinência da investigação passa pela percepção de como o contacto com diferentes áreas e linguagens artísticas, e a criação de espaços reflexivos e diálogos acerca das descobertas e observações realizadas, podem permitir o desenvolvimento de uma literacia artística e de um pensamento alargado, diversificado, crítico e criativo.

Tal como defendido por Godinho & Brito (2010), todas as situações de aprendizagem desta investigação envolvem uma íntima correlação entre os principais pilares da experiência artística: a execução (aplicação de técnicas), a criação (construção de algo novo), e a apreciação (contacto com obras artísticas), uma vez que é “na vivência desta tripla experiência artística, [que] diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11).

Posto isto, o estudo apresentado está organizado em três capítulos, compostos por uma primeira fase teórica da temática a investigar, seguida de dois capítulos práticos, onde estão expostos os processos metodológicos e respetivas situações de aprendizagem desenvolvidas, e a interpretação e análise das informações alcançadas. Para finalizar o documento, encontram-se as considerações finais recolhidas de todo o estudo, seguidas das referências bibliográficas que assentam a veracidade da investigação e, posteriormente, os apêndices que pormenorizam visualmente as intervenções práticas tratadas.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1. A educação artística no desenvolvimento infantil

O relevo da educação artística no que diz respeito ao desenvolvimento humano e, por sua vez, nos primeiros anos de vida, é altamente denunciado pelo Presidente da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), Luís Ribeiro, e destacado na obra de Oliveira (2023), quando expressa que “a expressão artística deve ocorrer desde muito cedo, não apenas na expressão duma visão pessoal do mundo, mas igualmente na dimensão de apreciação estética e artística” (p. 8). Esta apropriação progressiva de uma literacia artística não só permite a construção e solidificação da personalidade da criança, como também lhe permite participar, reinventar o mundo que a rodeia, e ser livre, numa constante aprendizagem interpretativa do contexto em que vive (Oliveira, 2023).

De um modo geral, Oliveira (2023) caracteriza a educação artística como um “solo possível e passível de múltiplas vivências, estímulos e interrogações” (p. 19), onde é permitido tanto errar como triunfar de um modo livre e exploratório do mundo cultural. Desta forma, a educação artística é, de acordo com Oliveira (2018), a maior impulsionadora cultural, uma vez que, e citando Baudrillard (1998), “não é possível escaparmos à nossa própria cultura” (p. 264).

No mesmo seguimento, encontra-se a grande relação entre a educação artística e o desenvolvimento da criança, uma vez que é nela que se pode descobrir e desenvolver “uma visão ampla, integradora e compreensiva, dos fenómenos humanos, naturais e culturais” (Oliveira, 2023, p. 19).

Torna-se, pois, imperativo viabilizar a educação artística como parte integrante da vida de uma sociedade inserida num meio sociocultural. Interpretar e criar, compreender e experimentar são, portanto, os grandes alicerces do processo criativo e sua finalidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) corroboram as perspetivas acima levantadas, na medida em que reforçam que, para além da construção da identidade pessoal, social e cultural, o domínio da educação artística também promove “oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc.” (Silva et al, 2016, p. 48).

Todos os benefícios descritos da educação artística leva a crer que deve ser valorizada em contexto educativo e fora dele, devido à íntima ligação prestada entre a

educação e a cultura. Mas será este o estado atual que a sociedade vive? Será a arte uma aposta efetiva e verdadeira no meio educativo e social?

A célebre obra de *O principzinho* descreve o lugar da arte no mundo, não só educativo, como cultural, a qual é subjugada a uma prisão de explicações.

Mostrei a minha obra-prima aos crescidos e perguntei se o desenho lhes metia medo. Responderam-me: ‘Mas porque é que um chapéu nos meteria medo?’. O meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia a digerir um elefante. [...] Os crescidos aconselharam-me a pôr de lado os desenhos de jiboias, abertas ou fechadas, e a interessar-me antes pela geografia, pela história, pelo cálculo e pela gramática. E foi assim que desisti, aos seis anos de idade, de uma magnífica carreira de pintor.

Saint-Exupéry, 2016, pp. 7 – 8

Acorrentada numa visão díspar da realidade social, a arte e a sua história, apesar das suas perspetivas evolutivas, é ainda colocada a um canto no mundo. O próximo subcapítulo assim o analisará.

### **1.1. O lugar da arte no mundo da educação**

A história da arte na educação conta com uma panóplia de transformações, desde a sua separação à inserção no meio educativo, tal como é conhecida nos tempos hodiernos.

Até meados da década de 70 do século XX, em Portugal, a arte no mundo educativo era alvo de condicionalidades políticas, sociais e económicas, sendo considerada bastante subdesenvolvida, uma vez que incorporava somente o desenho e o canto coral. Antes disso, era total a desagregação desta área na educação. Após a Revolução dos Cravos, a educação sofreu uma nova reviravolta denominada “Educação pela Arte”, democratizando a educação artística em Portugal, numa aposta pela formação de professores e não apenas de artistas (Teixeira, 2012).

A educação, até então, carecia da área artista, cingindo-se ao seu perfil “disciplinador e doutrinador [...], com normas e conteúdos sistematizados a fim de serem mecanicamente aplicados” (Elias, 2005, p. 61).

Porém, olhando para este passado não tão longínquo quanto isso, e comparando-o à atualidade, não se estará a repetir e a perpetuar o mesmo espaço oferecido à arte no mundo da educação?

Por um lado, Sani & Rubio (2014) conferem um visível contraste entre um passado artístico irracional, definido por “simples desenhos sem reprodução com sentido”, e um presente perspectivado por uma conduta da expressão artística impactante ao nível da imaginação e da criatividade das crianças, penetrando no seu interior, ao criar um elo entre dois mundos distintos, mas indissociáveis: o lúdico e a realidade. Mas, em contrapartida, terá mudado assim tanto o caráter normativo e metódico da educação, no século XXI?

Oliveira (2023) atenta na carência de tempo para pesquisa, reflexão e inovação dos educadores e professores, que se encontram extremamente “enredados em burocracias que extrapolam a ação educativa” (p. 18). Deste modo, esta realidade pode orientar a educação para um conjunto de competências inertes, arredadas de potencialidades críticas, inovadoras e criativas.

Neste sentido, apesar de a arte, teoricamente, já se encontrar inserida nos parâmetros educativos, a forma como é manipulada e as razões que a sustentam não vão, de todo, ao encontro das suas potencialidades. Diversas vezes esta área é aproveitada para concretizar festividades, ou mesmo para decorar as paredes internas de uma instituição, não existindo intencionalidade pedagógica no decorrer do seu processo. Com estes exemplos proferidos, Oliveira (2018) refere que não se está a educar o sentido estético, o olhar atento e crítico, não se fundamentam estratégias artísticas, não se criam momentos de apreciação da arte e da cultura que a envolve, não existe “uma intenção clara de promoção do desenvolvimento da criança, enquanto ‘ser’ criativo, flexível, crítico e autónomo” (p. 264).

Mas que mudanças operar, com vista à supressão da lacuna existente entre a teoria e a prática da expressão artística na Educação Pré-Escolar? Oliveira (2018) levanta esta questão, lançando imediatamente a sua resposta. A verdade é que responder a esta inquirição seria demasiado antagónico, pois estaria a limitar algo que não o é. A arte, sendo um universo de linguagens e potencialidades, deve, sim, acompanhar a realidade que hoje tanto se projeta em ilimitadas e imprevisíveis possibilidades.

No mesmo seguimento, Oliveira (2018) acredita que “será a partir da construção de novos equilíbrios entre um processo radicado na reflexão crítica e uma ação consciente, construtiva e inovadora que as alterações educativas se poderão fazer sentir” (p. 266).

Talvez o facto de a arte ser considerada um “exercício do imprevisível”, como anuncia Ferreira (2007, p. 63), possa provocar tanta inquietação ao ser humano, a qual possa incitar, ilusoriamente, uma perspetiva antiarte nos indivíduos. No entanto, não deixa de ser, claramente, ilusória, pois é impossível praticar uma cultura sem a expressar, sendo que para a expressar é necessário conhecer, e para a conhecer é indispensável descobrir a identidade única de cada ser humano. Ora, a arte torna-se, portanto, o lugar de (re)encontro de cada personalidade, assumindo “modelos de identidade e comportamento, [...] ajudando o indivíduo a compreender o presente e a criar alternativas para o futuro” (Oliveira, 2018, p. 265).

Ferreira (2007) ainda declara, explicitando esta persistente ilusão antiarte, que:

Trata-se [...] de se pensar na cultura enquanto ato de libertação, enquanto suporte primeiro e último de toda a criação artística. Com ou sem cultura artística, a cultura em si mesma é condição, enquanto a arte é uma consequência. E a escola [...] possivelmente um caminho (p. 63).

A educação, após todas as veracidades acima descritas acerca da arte, obriga a uma mudança extrema, desvalorizando a crença de padrões estandardizados que se perpetuam de geração em geração. Assim, Oliveira (2015) salienta a importância de reconhecer a educação como sendo “um conceito mutante que parte de uma complexidade de verdades apresentadas pelo mundo moderno e contemporâneo e que visa preparar [a criança] para a sua integração na sociedade” (pp. 67 – 68).

Paiva (2020, p. 41) traz consigo um exemplo bastante significativo e ilustrativo de toda a incrível aceleração do mundo atual, com uma simples pesquisa da autoria do Fórum Económico Mundial, onde expressa que 65% dos alunos que nos dias que correm embarcam no 1º Ciclo do Ensino Básico, possivelmente trabalharão em profissões ainda desconhecidas. Quando se menos espera, já uma nova profissão foi criada, decorrente de uma inovação tecnológica manifestada. Há dez anos não havia cargos profissionais que hoje conhecemos, então, pensando de forma diretamente proporcional ao avanço científico-tecnológico, daqui a cinco anos existirão muitas mais profissões, até à data

completamente desconhecidas. Consequentemente, Paiva (2020) deixa uma questão pertinente de ser refletida: “como vamos preparar [...] jovens para um mundo que também [...] não conhecemos?” (p. 41).

Até que ponto nos deixaremos envolver pela incerteza certa deste mundo em detrimento do conhecimento já instalado e que teima em se petrificar?

## **1.2. Formação integral das crianças**

Nos capítulos anteriores já foi possível desvendar as competências inerentes ao impulsionamento da arte no mundo educativo. Já se criou uma conjuntura intimamente ligada entre arte, educação e realidade social. Então, não será este o caminho a seguir numa reestruturação da educação e consequente formação integral das crianças?

De acordo com o psicologista Harvard Howard Gardner, todos os indivíduos possuem um leque de múltiplas inteligências (linguística, musical, matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal), as quais são consideradas “mais ou menos independentes entre si e nenhuma é mais importante, embora algumas sejam ‘dominantes’ e outras estejam ‘adormecidas’” (Robinson, 2010, p. 53).

A educação deve, pois, tratar todas as possibilidades de inteligência de forma equitativa, uma vez que todas elas fazem parte integrante da formação integral de cada criança, desprestigiando fatores economicistas e estatísticos que, claramente, se encontram numa proporção inversa à qualidade da educação (Oliveira, 2015). Não é um número que avalia a capacidade de uma criança, não é uma meta estipulada globalmente que indica o seu desenvolvimento, não é ensinar a ler e a escrever a uma criança de cinco anos que vai pintar o seu futuro de sucesso. Não é, também, a desvalorização da arte, por não existir verbas monetárias, que impede a sua prática e conhecimento em tantas visões alternativas sustentáveis e interligadas a outras áreas.

Caso se conserve esta posição, a criança estará sempre à mercê do que o adulto lhe possa inculcar e dos cenários que lhe pretenda transpor, num enviesamento do conhecimento e de uma aprendizagem dirigida e limitada, recaindo drasticamente num défice de imaginação e criatividade, e comprometendo todas as inteligências que a criança poderia vir a dominar, mas que ficarão adormecidas no seu desenvolvimento integral.

A verdade é que muitos indivíduos acreditam que a criatividade somente beneficia a arte, enquanto é ela que permite a maior ou a menor eficácia na resolução de problemas ao longo da vida.

A criança não é um mero “produtor espontâneo”, é sim um “sujeito criativo, influenciado pela cultura” e por todo o património humanístico que a define e que dele usufrui (Oliveira, 2018, p. 265).

A criança que frequenta o jardim de infância centra a sua vontade expressiva em cenários sensoriais e manipulativos dos materiais artísticos e, posteriormente, vai alcançando no seu repertório elementos mais expressivos e representativos desses mesmos materiais. Isto é, a criança em fase pré-escolar apropria-se, naturalmente, da expressividade que a arte e as suas linguagens lhe faz sentir, pois “é [na] comparação à vida, onde se inclui a comparação ao seu próprio corpo e às emoções, que se desenvolve o imaginário, [...] os significados da criança e que se edificam a compreensão e o conhecimento artístico do adulto” (Godinho & Brito, 2010, p. 15).

Posto isto, e como já verificado nos subcapítulos anteriores, as práticas artísticas têm, efetivamente, uma grande influencia na globalidade de todas as inteligências múltiplas. Com elas, e segundo Oliveira (2018), é consensual o desenvolvimento de alargadas competências como “a expressão e representação de ideias e emoções, a perceção visual, a criatividade, [...] a relação interpessoal, a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico” (p. 271). São sim, estas as competências a fortalecer para apoiar a formação integral de cada criança.

Oliveira (2015) exemplifica que observar e refletir sobre imagens, obras de arte, objetos artísticos, é permitir “abrir os referenciais artísticos” das crianças, e desenvolver-lhes a autonomia e o sentido crítico (p. 32).

O contacto precoce com obras de arte propicia a “aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos” (Godinho & Brito, 2010, p. 99). Consequentemente, a criança aproxima-se de uma experiência significativa a nível emotivo, confrontando-se com os próprios sentimentos e emoções suscitados pelas obras de arte de forma imediata e intuitiva. A experiência pessoal acaba por também influenciar os efeitos deste contacto, mas sobretudo e, progressivamente, a criança vai sendo capaz de apreciar e aceitar “a transformação deliberada da realidade e das normas instituídas”, uma vez que a arte, ou a obra de arte, não é nada mais nada menos que uma

extensão da realidade, de liberdades sociais e políticas, de cada ser humano (Godinho & Brito, 2010, p. 104).

Em suma, Godinho & Brito (2010) refletem numa basilar frase todo o entendimento até aqui validado: “a riqueza destes contextos de experiência estética, cultural e artística estão na base de um desenvolvimento global equilibrado e é fundamental para o sucesso nas aprendizagens futuras” (p. 64).

## **2. Do pensamento à ação**

Sabe-se que a imutabilidade dos conteúdos educativos objetivados para a educação artística é uma realidade recorrente, e que tal está, notoriamente, descentrado do atual paradigma cultural e social. Contudo, verifica-se, também, a sua urgente transformação, com o intuito de reconstruir uma sociedade capaz de se preparar para as mudanças que o futuro lhe reserva, sendo o olhar crítico, atento, observador, ambicioso e, sobretudo, resiliente, as competências que Paiva (2020) descreve como sendo a chave para a ação.

Ou seja, para agir deliberadamente sobre o mundo é necessariamente importante pensar, mas acima de tudo, saber e manipular conscientemente esta faculdade humana.

Contextualizando a temática, Paiva (2020) remete para o significado termológico de ‘pensar’, organizado nas seguintes ações cognitivas: “formar ideias, refletir, raciocinar, tencionar, ter no pensamento, imaginar, julgar, planejar, tratar convenientemente, organizar opinião ou formular juízo” (p. 19).

Desta definição, é possível inferir que o pensamento é altamente plástico que possibilita um mundo alterativo de cenários e ações. Mas saber utilizá-lo é, pois, o grande objetivo a ser conquistado.

Saber pensar está intimamente ligado ao direito humano de liberdade, uma vez que alguém que pense e, acima de tudo, saiba usufruir desta faculdade, tende a agir livremente, de acordo com os seus princípios preestabelecidos. Portanto, o indivíduo que escolha a capacidade livre do pensamento para si, contrastará imediatamente com outra pessoa que reja a sua ação pura e simplesmente conforme as crenças e padrões já estabelecidos por outrem, escasseando de conhecimento (Paiva, 2020, p. 22).

Consequentemente, ainda segundo Paiva (2020, p. 22), “é necessário ter a capacidade de, com as informações que temos, pensarmos por nós próprios e tomarmos

decisões”, pois só desenvolvendo esta adaptabilidade cognitiva é que realmente o sujeito é capaz de se soltar/libertar das armaduras do senso comum.

Libertando-se cognitivamente, o indivíduo pode transformar o mundo num lugar diferente e evoluído, tal como este tem vindo tanto a exigir. Esta transformação envolve uma ação à priori pensada, mas à posteriori criativa. Assim dizendo, há que construir um conjunto de estruturas sólidas de reflexão e expressão, em primeiro lugar, “a fim de que a liberdade seja ampla e fundadora” (Ferreira, 2007, p. 46), pronta para viajar pelo processo criativo.

O célebre psicólogo russo Vygotsky (2009), na sua obra *A imaginação e a arte na infância*, analisa o comportamento humano como tendo uma grande predisposição reprodutora do mundo já estipulado, refletindo a sua atividade em normas predeterminadas e experiências passadas, uma vez que isso o possibilita “conhecer o mundo que o rodeia, criando e promovendo hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas” (p. 10).

Por sua vez, este conhecido psicólogo, refere que o ser humano é, igualmente, adaptativo, moldando-se conforme novos acontecimentos vão surgindo. Isto é, o ser humano é capaz de não só preservar as suas marcas vividas, como utilizá-las para se adaptar a diferentes e novos meios, através da sua inata atividade criativa que “cria novas imagens, novas ações”, através do poder imaginativo (Vygotsky, 2009, p. 11).

Numa frase prática, Vygotsky (2009) justifica a correspondência entre estas duas capacidades humanas, afirmando que “se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente” (p. 11).

São, portanto, os anseios, as necessidades, o desejo de mudar, esta ordem motora humana, mas também, os conhecimentos até então adquiridos e repensados, que estabelecem os primórdios da imaginação e de todo o processo criativo, que orienta a ação (Vygotsky, 2009).

A criança entra neste meio, onde se inserem as predisposições inatas do ser humano já mencionadas, como a grande protagonista. Quem nunca foi abordado por infinitas perguntas e “porquês” de uma criança? Quem nunca observou a evidente curiosidade que uma criança se alimenta diariamente?

Paiva (2020) confirma as questões retóricas acima levantadas, na medida em que a criança “é sinónimo de ser capaz de encontrar soluções para alguns problemas” (p. 20). A criança nasce naturalmente curiosa, equiparando-se a um cientista, “com uma capacidade inata para explorar o ambiente” (p. 20).

O grande problema é que, muitas vezes, à medida que a criança vai crescendo no meio educativo, incorre-se numa associação de que “ensinar e aprender são antónimos de criatividade” (Paiva, 2020, p. 21). Ou seja, o facto de se interiorizar a faculdade do pensamento numa escolarização do mesmo, exclui a possibilidade de uma criança anteriormente à sua escolarização obrigatória não ser portadora da mesma capacidade, premissa esta redondamente falaciosa. Paiva, na mesma obra já referida, admite que “desafiá-las a pensar e a encontrar soluções para os seus problemas não é escolarizar” (p. 21). É, sim, oferecer estímulos e relações entre elas próprias e o conhecimento.

Ora, esta associação errónea comentada, acaba por ir ao encontro de outra que até ao momento já foi discutida: a ilusão de que *pensar a arte e pensar a escola* são duas realidades distintas, tal como refere Ferreira (2007). Se *pensar a arte é pensar a cultura*, e sendo a escola um lugar reflexo do mundo cultural, então não será esta uma inferência incoerente? O contexto educativo não é puramente um meio quantificável, onde reinam intermitentemente três a quatro áreas curriculares, onde o seu fim é ilustrado por uma numeração avaliativa precisa. É, pois, neste sentido, que se entoa “o princípio de uma inquestionável transcendência entre a arte e a vida” (Ferreira, 2007, p. 63).

De um modo geral, “o modo como olhamos para nós próprios e para o mundo define quem somos e quem poderemos ser” (Robinson, 2010, p. 85), estando o segredo na plasticidade da mente e na capacidade de adaptabilidade e mudança.

No fundo, tal como descreve Paiva (2020), “educar é ensinar a pensar” (p. 23).

## **2.1. Pensar para conhecer**

“Procuro despir-me do que aprendi, / Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram [...] / Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, / Desembrulhar-me e ser eu” (Pessoa, 2015).

A acelerada produção e oferta de informação exige, cada vez mais, uma grande capacidade de filtrar e assimilar o conhecimento. Aliás, a informação existente já é de tal forma exorbitante e acessível que, se os jovens não forem capazes de agir autónoma e

reflexivamente nesse ambiente, dificilmente transformarão as informações filtradas em conhecimento inovador (Paiva, 2020).

Robinson (2010) elucida a importância de, neste mundo impossivelmente imutável, se questionar constantemente tudo o que possa ser tomado por garantido ou definitivo. Tudo o que hoje se julga conhecer, o amanhã poderá fazer esquecer, então, caso não haja esta preocupação por problematizar e analisar, incorrer-se-á no erro de tornar superficial todo o conhecimento que se vá adquirindo.

Paiva (2020) aponta novamente para o facto de que “o pensamento é avaliador da realidade, ou seja, pensar significa avaliar o peso de alguma coisa e envolve as faculdades da percepção e da cognição” (p. 21).

Ferreira (2007) assume que pensar é sempre uma interrogação face a uma incógnita sempre em transformação, onde as soluções são exteriores a qualquer criação, medidas estas também sempre mutantes. Neste caso, questionar é a primeira ação que deve fazer parte do comportamento diário do ser humano, para que a sociedade se desenvolva num sentido crescente e inovador.

Direcionando o assunto para o desenvolvimento humano, facilmente é possível detetar a altura onde a problematização, as constantes questões e procuras pelo conhecimento, se encontram num plano principal. É, pois, na infância.

Neste sentido, a chave para conhecer e, conseqüentemente, agir em pleno século XXI, passa pela defesa e prática de uma pedagogia de infância centrada na escuta e respeito pelas necessidades e interesses das crianças, aceitando-as como seres repletos de competências e de agência sobre o que as envolve culturalmente (Oliveira – Formosinho 2007). Como exprime Jesus Marchão (2016), as crianças são “o ponto de partida e o ponto de chegada” (p. 50).

Para agir deliberada e conscientemente, a criança tem de passar por um processo de conhecimento do mundo que a rodeia que, embora não sendo estanque quanto ao seu futuro, este mesmo deve se formar à volta de um conjunto de escolhas e não de um mero destino ao acaso. Deste modo, Jesus Marchão (2016) considera que a criança, ao longo da sua estadia cultural, deve absorver ferramentas universais a quaisquer cenários passíveis de se concretizar, adotando, progressivamente, uma posição emancipatória, uma

atitude exploratória e aberta ao mundo, autonomia e iniciativa própria. Enquanto isso, os adultos devem procurar alimentar, incansavelmente, a curiosidade infantil.

É, portanto, na utilização e manipulação consciente do pensamento crítico “que se consegue decidir aquilo que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar” (Jesus Marchão, 2016, p. 51).

No entanto, Paiva (2020) alerta para o facto de que, para além de saber pensar e ensinar a criança a fazê-lo, é igualmente fundamental evitar o pensamento acelerado, que tanto o mundo altamente movimentado tende a promover sobre a humanidade. Numa correria diária contra o tempo, muitas vezes o ser humano cai na tentação de escapar à dita *perda de tempo*, despromovendo todo o conhecimento que poderia ser aprofundado, numa poupança de horas produtivas em outros ramos da sua vida, no fundo, ilusórias.

“Ser crítico ajuda a encontrar um sinal no ruído”, refere Peter Diamandis, mencionado na obra de Paiva (2020, p. 43).

Ensinar a pensar de forma criticista às crianças é, sem dúvida, um grande desafio no século XXI, mas pior seria permanecer na retaguarda de um mundo prestes a mudar dia após dia. A exigência de tentar vale, sem sombra de dúvidas, o propósito, pois nessa tentativa podemos encontrar em nós mesmos e com o mundo.

## **2.2. Da curiosidade à criatividade: construção do pensamento divergente**

Após todo o processo explicitado no subcapítulo anterior relativo à ordem do pensamento para conhecer o mundo vigente, torna-se imperativo passar à seguinte fase, que se resume na ação deliberada de determinado pensamento estruturado.

É através do simples ato de brincar livre que a criança desenvolve as capacidades neurológicas associadas à faculdade do pensamento, entre as mencionadas, a imaginação. Paiva (2020) está de acordo com Vygotsky (2009) quando comenta que “é esta que nos dá as possibilidades e potencialidades para seguir novos caminhos na vida adulta” (p. 19). Uma mente que imagina e cria, é uma mente em constante ação de descoberta e busca por soluções, ou seja, é uma mente de um cidadão futuramente autónomo e independente.

A imaginação é definida por Robinson (2010), como a “capacidade de trazer à mente coisas que não estão ao alcance dos sentidos” (p. 66), sendo, por sua vez, a criatividade o processo prático que Paiva (2020) define como a “habilidade para lidar com situações novas e descobrir, criar e inventar soluções originais, úteis, para problemas já

existentes” (p. 102). Deste modo, pode-se entender a criatividade como sendo a materialização da imaginação.

Dir-se-á, então, que um indivíduo criativo é alguém capaz de usufruir da faculdade de pensar autonomamente e flexível, projetando-a em ações originais. Aliás, este processo que trabalha a imaginação, a capacidade de criar de forma original, fluida e flexível, de resolver problemas, de organizar e estruturar os conhecimentos já adquiridos e os transformar em grandes inovações, é designado por pensamento divergente (Paiva, 2020).

Neste sentido, toda a atividade criadora é consequência da criação de algo novo, partindo sempre da ordem do pensamento. Vygotsky (2009) circunscreve esta atividade como fazendo parte de uma manifestação, seja interior ou exterior, do ser humano.

Em primeira instância é de notar que toda esta atividade advém de impressões da realidade, numa combinação de elementos simples, complexos e definições já existentes, por mais mitológica que possa parecer a projeção da imaginação. Como confirma Vygotsky (2009), tem de existir, em todo o caso, uma inspiração, e, embora nem sempre pareça à primeira vista, tudo o que é novidade tem um traço da realidade já existente. Ou seja, “todo o inventor [...] é sempre produto da sua época e do seu ambiente.[...] Nenhuma descoberta ou invenção científica aparece antes de estarem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento” (Vygotsky, 2009, pp. 35 - 36). O mesmo é verificável, por exemplo, em obras artísticas de célebres pintores ou escritores, que refletem os comportamentos sociais e políticos da sua época, embora, contudo, tal não implique que muitas dessas obras não possam ser intemporais.

Ora, a atividade criadora começa com a identificação de elementos aleatórios e misturados da realidade observados pelo ser humano, os quais sofrerão uma fragmentação e reelaboração no pensamento, regressando, através da capacidade imaginativa, à realidade, trazendo consigo combinações mais complexas e transformadoras dessa mesma realidade.

Além do mais, esta atividade combinatória e criadora “não surge de súbito, mas lenta e gradualmente, ascendendo de formas elementares e simples a outras mais complicadas” (Vygotsky, 2009, p. 15). Com o passar do tempo este processo torna-se parte indissociável do desenvolvimento humano, devido às experiências e vivências que se vão acumulando.

Até ao momento, só se tem mencionado o ser humano por uma única e exclusiva razão: é a imaginação, e conseqüentemente a criatividade, que difere o ser humano de todas as restantes espécies da Terra (Robinson, 2010). É, portanto, uma capacidade inata da humanidade que se desenvolve mediante as motivações e estímulos que cada indivíduo é sujeito ao longo da sua vida (Paiva, 2020).

Tal como Paiva (2020) refere, é possível validar o facto de a imaginação ser umas das ferramentas mais poderosas do ser humano, visto que através dela “podemos viajar pelo passado, apreciar o presente e divagar pelo futuro” (p. 99). Na verdade, assim como Saint-Exupéry (2016) refere na sua obra de *O Príncipezinho*, “o essencial é invisível aos olhos”.

Por vezes, tende-se a inferir que a criação somente pertence aos grandes e célebres nomes que por aí vagueiam por todo o mundo. No entanto, Vygotsky (2009) indica um grande sábio russo, que refere que “do mesmo modo que a eletricidade se manifesta e age não só na magnificência da tempestade ou no brilho ofuscante do relâmpago, mas também na pequena lâmpada de uma lanterna de bolso” (p. 12), é igualmente considerada uma criação, independentemente das suas dimensões ou influencia sobre o plano real.

Considerando, então, a criação como tudo o que ultrapassa o panorama rotineiro e propicia uma mudança, por mais mínima que possa aparentar, é possível inferir que os processos criadores vigoram desde a 1ª infância, partindo da atividade do brincar (Vygotsky, 2009). Embora, em grande parte, sejam imitações da sua realidade pessoal, a criança impinge uma grande atividade criadora, dando ênfase à sua performance. “A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua atividade imaginativa” (Vygotsky, 2009, p. 14). Este exagero e transfiguração da realidade, como Vygotsky (2009) destaca, “tem uma raiz interna profunda, deve-se em grande parte à influência que o nosso sentimento interior exerce sobre as impressões exteriores” (p. 31). Mais uma vez se trata da ordem motora inata do ser humano para criar.

Com a perspetiva acima apresentada, entende-se que a imaginação, para além da faculdade do raciocínio, depende também do estado emocional do ser humano. Ela formula imagens interiores que respondem aos sentimentos e emoções sentidas em determinados momentos (Vygotsky, 2009). Por exemplo, o medo pode amplificar histórias e imagens de um futuro irrealista, enquanto a alegria alarga o horizonte da mente criativa.

Contudo, esta influência das emoções sobre a imaginação é circular, na medida em que a imaginação também as influencia. Vygotsky (2009) exemplifica que esta influência é explicada pelo facto de as obras de arte, muitas vezes, causarem impressões imensamente profundas e reais, apesar de serem reproduções da imaginação dos seus respetivos autores. Da fantasia interior é possível materializar exteriormente ilimitados sentimentos e emoções.

Apesar de todas estas sucessivas influências na ação da imaginação criadora, o caso torna-se particularmente diferente quando se fala da imaginação infantil. Agindo de acordo com as possibilidades materiais, sociais, ambientais e económicas que o meio pode oferecer, cada infância acaba por ser única, cingindo-se à sua época e ao nível de desenvolvimento que determinada criança atravessa em dado momento (Vygotsky, 2009).

Geralmente, depreende-se que a criança tem uma imaginação bastante rica, até mais do que a de um adulto, uma vez que vivem num confronto positivo entre a fantasia e a realidade. Porém, Vygotsky (2009) refuta esta hipótese, uma vez que o que difere a criança do adulto, não é, pois, a sua riqueza imaginativa, mas sim a liberdade com que a manuseia, acreditando e apostando veementemente na sua fantasia. Este autor apresenta o cenário real de que os interesses das crianças são mais simples e elementares, pois ainda não adquiriram a complexidade inerente do mundo exterior, que só é atingida com a maturidade e acumulação de vivências.

Para além do mais, estudos comprovam que o desenvolvimento do intelecto e da razão na criança começa circunstancialmente mais tarde, contrariamente à predisposição inata criativa (Vygotsky, 2009). Desta forma, e uma vez que a imaginação também joga associada à razão, estreitamente, o carácter combinatório de imagens da criança é inferior ao do adulto.

Somente no que diz respeito à ligação da imaginação com o estado emocional é que as crianças se encontram em consonância com os adultos, embora, à medida que o estado adulto vai sendo atingido, seja característico o decréscimo da imaginação criativa, embora nunca se aniquilando, pois, “a maioria entra pouco a pouco na prosa da vida quotidiana, enterra sonhos juvenis, fazem do amor uma quimera, etc.” (Ribot, citado por Vygotsky, 2009, p. 41).

No que diz respeito ao contexto educativo de aprendizagem, o processo criativo vai muito mais além da construção de algo novo, promovendo um desenvolvimento pleno

e integrado, “formado por uma consciência crítica de si, do outro e do meio” (Paiva, 2020, p. 100). Como confirma Robinson (2010), “a mais elevada forma de inteligência é pensar criativamente” (p. 64).

Infelizmente, a criatividade, independentemente do seu domínio, não pode ser expressa e desenvolvida, enquanto o contexto educativo não se adaptar às inerentes e radicais capacidades que o processo criativo cinge. A ordem e a disciplina extrema são contrárias à produção criativa. Assim, Paiva (2020) reforça a evidência de que “valorizar e encorajar a diferença ajuda a promover crianças mais criativas, desinibidas, com aceitação do erro, mas sem medo dele” (p. 106), construindo uma ponte equilibrada entre a expansão e o limite.

É, portanto, fundamental que as crianças de hoje saibam o quão importante e libertadora a imaginação e todo o pensamento divergente a ela associado podem ser, construindo barreiras que impeçam a tendência de uma quebra futura da atividade criadora.

“Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo” (Rodari, reproduzido por Paiva, 2020, p. 103).

### **3. A educação e o educador no desabrochar da criticidade e criatividade das crianças em idade pré-escolar**

Quando se transmite arte às crianças, jovens e adultos, é necessário correlacionar intimamente a proximidade entre escola, arte e sociedade, como pertencente a este todo.

Consoante Oliveira (2015), esta transmissão deve-se enquadrar no princípio panorâmico atual, caracteristicamente transformador e inovador, determinando uma ponte entre a teoria e a prática, isto é, partindo do seu fundamento, para perceber o que se espera aprender e o que seja desenvolvido posteriormente. Como Ferreira (2007) acrescenta, “para além dos mecanismos de transmissão de conhecimentos, questionar a arte é uma forma de ensinar” (pp. 56 – 57), numa atitude dialética compreendida entre *o produzir e o demonstrar*.

Contudo, e como já discutido neste capítulo, a área artística surge desvalorizada por quem a pratica, estando, como acentua Oliveira (2015), “aprisionada por um conjunto de preconceitos, num existir fechado e circular” (p. 66), e carecendo de uma profundidade pedagógica. A mesma autora (2015) infere que esta problematização advém do facto de

os próprios docentes não se sentirem devidamente preparados profissionalmente para implementar esta área artística no seu todo, uma vez que a sua formação académica não vai ao encontro das necessidades da atualidade, gerando, conseqüentemente, esta “bola de neve” aparentemente interminável.

As Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística (2007) sugerem uma urgente qualificação de recursos humanos prontos a enviar pela educação artística, por mais global que seja a sua pegada neste meio, dedicando mais áreas de crédito à aquisição das linguagens, aperfeiçoamento de literacias artísticas, conhecimento histórico e teórico e competências de análise crítica.

A arte não é somente para artistas. É para todos os indivíduos, independentemente dos caminhos escolhidos. É ela a ferramenta fulcral para construir e reconhecer a identidade de cada ser humano. É ela a expressividade da cultura que caracteriza cada indivíduo.

A formação da docência não se pode cingir simplesmente a determinados conteúdos circunscritos a uma área do saber específica e isolada. Deve, como referenciado por Oliveira (2015), valorizar a “transversalidade de diferentes áreas do saber” (pp. 69 – 70), facilitando a elaboração e estruturação de projetos interdisciplinares, manipulando a complexidade global e as problemáticas multidimensionais pelas quais o mundo exterior atravessa a longa escala. Caso contrário, esta mesma autora (2015) indaga que o meio educativo será um lugar de “adestramento de criatividade, centrado apenas no manuseamento de materiais e métodos reprodutivos” (p. 72).

Sem uma forma de pensamento crítico que proceda do esforço e trabalho de cada um, os estudantes são sempre vulneráveis na sua identidade. [...] A construção da identidade não se edifica por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

(Oliveira, 2015, pp. 82 – 83)

No entanto, há que considerar a grande dificuldade em gerir a arte num meio culturalmente mutante, amplo e indefinido, onde a formação dos docentes foi construída num tempo brutalmente diferente. De tal modo, torna-se imperativo recorrer a estratégias base em conformidade com o tempo contemporâneo, que se apliquem universalmente.

Neste sentido, o docente da atualidade é muito mais do que um transmissor de informação. É um educador na sua mais ampla definição, que influencia e é influenciado pelo meio, sendo a formação do caráter, o comportamento, a capacidade individual de autonomia e iniciativa, a motivação e a responsabilidade, essas mesmas bases universais que se edificam numa pirâmide acima de quaisquer aspetos cognitivos memoristas (Oliveira, 2015).

Ou seja, o adulto docente é uma referência moral que guia a criança, num cruzamento entre a realidade e os seus interesses, dando-lhe espaço, segundo Ferreira (2007), para construir a sua identidade e estruturas criativas, sem se circundar única e exclusivamente à imitação da sua referência.

A escola deve, pois, ser um “espaço privilegiado que permita o desenvolvimento do ato de criação no sentido de uma instrumentação crítica”, onde se ensina e aprende circularmente, partindo da reflexão (Ferreira, 2007, p. 50).

Para tal, a docência deve contornar a sua carência formativa comparativamente às necessidades reais, e procurar respostas a novas e constantes inquietações. Além do mais, os docentes, devem começar a encarar a área artística com seriedade e compromisso, tal como todas as outras, pois esta, como conferem Godinho & Brito (2010) não é um simples espaço de “exploração ou de catarse expressiva”, mas sim “um espaço de aprendizagens concretas e específicas” (p. 15).

O educador, constituindo os pilares da criticidade e da criatividade nas crianças, deve adotar, em concordância com Jesus Marchão (2016), uma posição de escuta ativa e constante observação e reflexão no decorrer de projetos formativos e coerentemente necessários a todo o desenvolvimento integral das crianças (cognitivo, intelectual, social, expressivo e comunicativo), propondo desafios estimulantes sobre uma perspetiva crítica, criativa, reflexiva e afetiva, onde as crianças tenham espaço para pensar, sentir e criar.

No seguimento de uma escuta ativa vem a posição do questionamento focalizado no *como* e *porque* das coisas, que se perpetuando numa rotina, conjuntamente com o contacto com diferentes recursos e materiais técnicos e artísticos, vão qualificando, progressivamente, o pensamento das crianças, a sua autonomia e resolução de problemas (Jesus Marchão, 2016).

Destacando este contacto com diferentes recursos, inclusive diversificadas linguagens e modalidades artísticas, ainda se acrescenta a relevância em desenvolver ações que potenciem a sensibilização patrimonial, como o contacto com estas formas de arte em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos). Godinho (2023) aponta para o facto de estas ações permitirem “dar sentido ao mundo que nos rodeia e desenvolver competências de observação, investigação, relações interpessoais, juízo crítico, juízo estético” (p. 31).

Godinho & Brito (2010) ressaltam também a importância da repetição na aprendizagem artística, a qual será gradualmente mais consistente, pois permitirá “a reinstalação cerebral anterior e a consolidação de aprendizagens” (p. 13). Os mesmos autores, na mesma obra, aconselham o trabalho articulado com as famílias, visto que, para além desta consolidação, as aprendizagens serão seguramente mais eficazes e alargadas. Como Oliveira (2023) aponta, “é fundamental que se trabalhem saberes relevantes para as crianças, que a vida não fique do lado de fora da porta da escola” (p. 22), permeando uma aprendizagem em consonância com a sua aplicação na vida.

No subcapítulo anterior, verificou-se a ideia de que quanto maior e mais rica for a experiência humana, mais abundante serão as ferramentas capazes de influenciar a imaginação. Esta componente social que abarca a acumulação de vivências pode e deve ser praticada incansavelmente pelo educador, uma vez que a criança “quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha [...], tanto mais [...] produtiva será [...] a atividade da sua imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 18).

O documento orientador do educador de infância – as OCEPE – aborda muitas outras competências a inserir no caminho pedagógico traçado por cada educador. Para além do fazer, do experimentar, do executar, do criar, salienta-se a importância de apreciar, observar e dialogar sobre as produções, expressadas pelos elementos formais da comunicação visual (cor, textura, formas geométricas, linhas, tonalidades, figura humana, proporção) (Silva et al, 2016).

É este diálogo que constituirá na criança um “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” (Silva et al, 2016, p. 49).

A chave deste subcapítulo encontra-se, então, em transformar “o processo de ensino-aprendizagem num processo de ‘diálogo’ com a realidade social” (Oliveira, 2015, p. 72).

## Capítulo II – Metodologia

### 1. Natureza do estudo

“Nos projetos de pesquisa em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo” (Aires, 2015, p. 4). Neste seguimento, este capítulo destina-se ao formato prático da investigação, tendo sido determinada consoante uma relação coerente com a parte teórica desenvolvida no capítulo I, fornecendo credibilidade ao estudo.

A metodologia premiada neste projeto desenvolveu-se com base numa constante observação-ação e interpretação de situações interativas e dinâmicas do contexto real das crianças, utilizando um método indutivo nos resultados factuais. Deste modo, o estudo equivale a uma metodologia qualitativa, na medida em que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (Vilelas, 2022, p. 199). O mesmo autor corrobora que “o ambiente natural é a fonte direta para a recolha de dados, e o pesquisador é o instrumento chave. [...] A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social” (2022, p. 199).

É de salientar que a pesquisa qualitativa apresenta, igualmente, um eixo descritivo, seja ele em formato de comentários, narrativas, entrevistas ou observações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Porém, e tendo em conta toda a complexidade que envolve as infinitas realidades humanas, a metodologia qualitativa é caracterizada também por uma determinada flexibilidade. Tal foi altamente verificado no decorrer da intervenção metodológica em análise, essencialmente no que diz respeito aos diferentes níveis de envolvimento e ações por parte dos participantes, o que mais à frente será apresentado com mais detalhe.

De acordo com Vilelas (2022), dentro deste paradigma holístico e interpretativo, a metodologia qualitativa é de carácter compreensivo de indivíduos ou de fenómenos quotidianos. Consequentemente, as ferramentas de recolha de dados optadas para o desenvolvimento da investigação foram as seguintes: observação não participante e participante, notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, produções desenvolvidas pelas crianças nas diferentes situações de aprendizagem, e entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e ao grupo de crianças participantes no estudo.

## **2. Questão orientadora do estudo**

O estudo move-se de acordo com uma análise, a nível expressivo, crítico e criativo das crianças participantes, tendo por base o contacto com diferentes linguagens e áreas artísticas. Como tal, a questão orientadora desta investigação é a seguinte:

*De que forma a exploração pedagógica de diferentes áreas artísticas (pintura, escultura, teatro) contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?*

## **3. Objetivos**

Após o delineamento do objetivo principal do estudo, que visa perceber os contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças de idade pré-escolar, foram detalhados os objetivos específicos apresentados imediatamente abaixo:

- Explorar diferentes técnicas artísticas (pontilhismo, pincelada fina, pintura com esponja, *dripping*, modelagem);
- Promover a criatividade e imaginação;
- Desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão num contexto artístico e cultural;
- Estimular hábitos culturais;
- Comunicar de acordo com uma visão crítica;
- Aprimorar competências de comunicação;
- Fortalecer competências associadas à autonomia, independência, respeito, trabalho em equipa.

## **4. Participantes no estudo**

A realidade contextual da presente investigação insere-se numa sala de atividades, correspondente à valência de jardim de infância, de uma instituição privada, localizada na cidade de Faro.

O estudo evidencia a participação do grupo de crianças dessa sala de atividades, constituída por vinte e duas crianças, das quais dez são do sexo feminino e doze do sexo masculino. Trata-se de um grupo homogéneo a nível de idades, correspondendo a crianças nascidas ao longo do ano civil de 2018, completando no presente ano civil seis anos de idade, embora no momento da realização do estudo a maioria tivesse ainda cinco anos. Por sua vez, o grupo caracteriza-se por uma heterogeneidade a nível de nacionalidades,

incorporando dezanove crianças portuguesas, duas brasileiras e uma romena. É de salientar que na sua constituição existe uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Embora o enfoque sejam as crianças, a educadora cooperante tem um papel relevante no decurso do estudo, na medida em que a colaboração ativa e a recolha de informações fulcrais, nomeadamente através de uma entrevista semiestruturada, enriqueceram todo o processo desenvolvido.

## **5. Procedimentos metodológicos**

### **5.1. Condições éticas**

As condições éticas fixadas em estudos investigativos passam pela segurança e confidencialidade garantidas aos participantes a estudar. Estes procedimentos não só viabilizam a essência do estudo, dando a conhecer o seu conteúdo, como também estabelecem normas de conduta passíveis de ser consentidas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Antes dos procedimentos metodológicos terem sido colocados em prática, foi construído e divulgado um documento aos encarregados de educação de cada criança, que propunha um pedido de autorização para fotografias e recolha de imagens em vídeo no decorrer das diversas situações de aprendizagem (apêndice I), meramente para fins académicos.

Por sua vez, também foi elaborado outro documento destinado a um consentimento informado (apêndice II) aos encarregados de educação acerca da temática do estudo a investigar e informações adicionais referentes à segurança da identidade de cada participante.

### **5.2. Situações de aprendizagem**

Este subcapítulo apresenta, de forma organizada e cronológica, o processo de ações introduzidas no contexto educativo em análise, com vista ao desenvolvimento dos procedimentos que permitissem alcançar os objetivos patentes do estudo.

De um modo global e preciso, foram planificadas variadas situações de aprendizagem, que implicam o contacto recorrente com diferentes áreas artísticas, e pormenores alusivos às mesmas. Destacam-se áreas como a literatura, a pintura, a fotografia, a escultura, os novos *media*, as artes plásticas e o teatro, abrindo um grande

leque de experiências, que vão desde as artes visuais às performativas. Partindo delas, são detalhados também momentos de potencial crítico e criativo por parte dos participantes na investigação. É na base da observação, das sensações, da interpretação, da experimentação, da construção e da partilha reflexiva que se regulamenta este mesmo subcapítulo.

### 5.2.1. Diagnóstico

Esta primeira atividade visou a recolha de informação que possibilitasse um diagnóstico acerca dos interesses, capacidades, motivações e conhecimentos das crianças acerca do tópico que se pretendia estudar, de modo a ser possível delinear, a partir daqui as estratégias de aprendizagem que mais se adequassem ao grupo, no âmbito do estudo.

**Tabela 2.1.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na dinamização de um teatro de sombras chinesas.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Dinamização de um teatro de sombras chinesas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a expressão e comunicação;</li><li>• Aprimorar a concentração e o vocabulário;</li><li>• Desenvolver a imaginação e criatividade;</li><li>• Conhecer e usufruir de diferentes métodos artísticos;</li><li>• Conhecer as fases de sucessão de uma história (início, desenvolvimento, fim).</li></ul>

Após a dinamização do teatro de sombras chinesas, com recurso à obra literária intitulada de “O ladrão de folhas”, de Alice Hemming e Nicola Slater, foram lançadas duas propostas às crianças, divididas por grupos de quatro elementos: recontar a história introduzida e/ou inventar outra, tendo como ponto de partida as personagens já criadas em fantoches. Em ambos os casos, o grande objetivo passaria pela exploração das técnicas que integram o teatro de sombras chinesas.

Através da observação direta, verificou-se que o grupo apresentou alguma dificuldade na realização destas atividades, embora se mantivesse o apoio e motivação do adulto no auxílio de conduta de momentos da história (ex.: O esquilo está à procura de quê? O que se está a passar com o pássaro?).

Pensa-se que as dificuldades observadas no grupo podem estar relacionadas com o facto de esta técnica teatral ser uma novidade para o grupo de participantes, o que pode tê-los levado a focar-se na exploração sensorial dos materiais dispostos, interagindo, maioritariamente, de forma individual com os mesmos. Tendo em conta as características da faixa etária do grupo de crianças, é natural também, face à novidade, que tendam a explorar através dos sentidos. Por outro lado, a exposição face aos colegas pode ser, também, fator de impedimento na concretização dos desafios lançados.

Posto todas as situações descritas, surgiram as seguintes situações de aprendizagem, com o intuito de atingir conclusões acerca dos contributos exclusivos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças de idade pré-escolar.

### 5.2.2. Retratos enfeitados

**Tabela 2.2.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na exploração do livro “O Museu”.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Exploração do recurso literário “O Museu”, de Susan Verde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o gosto pela literatura;</li> <li>• Educar o olhar pela observação e reflexão;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

A ferramenta introdutória de todo o estudo, o livro intitulado de “O Museu”, foi escolhida com o propósito de iniciar esta aventura investigativa com base na visão da arte como promotora de inovação, imaginação e sentimentos, sendo este carácter expressivo da arte o maior desafio do grupo participante. Para além do mais, é uma obra que incentiva à reflexão do que se observa, e a partir dela se sente, ou seja, encoraja a pensar com o apoio de um olhar atento e crítico.

De uma forma introdutória, foi explorado o título do livro e definições e significados da palavra “museu”. À medida que se vivia os momentos da história, foram sendo colocadas questões que apelassem à observação direta, aos sentimentos e emoções, e aos movimentos característicos da obra (figura 2.1).

“Quando se encontra diante de um quadro em branco, ela é levada a criar e a expressar-se” (Verde, 2014). Imaginando ser a personagem principal da história, foi solicitado ao grupo de crianças que fechassem os olhos e imaginassem as possibilidades para si existentes, as quais preencheriam a tal tela branca.

**Tabela 2.3.**

*Evidências de aprendizagem da exploração do livro "O Museu".*

		<b>Comentários</b>
<b>Análise do título</b>	O que é um museu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É onde estão coisas para vermos, como o museu dos dinossauros”</li> <li>• “É um sítio com quadros de pintores”</li> <li>• “A Anne Frank também é um museu”</li> </ul>
<b>Exploração de um quadro do livro (figura 2.2)</b>	O que é que o senhor do quadro está a fazer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Está com medo”</li> <li>• “Está assustado”</li> </ul>
<b>Imaginação do preenchimento da tela em branco</b>	O que podemos fazer numa tela em branco?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Gato”</li> <li>• “Árvore”</li> <li>• “Estrela”</li> <li>• “Nuvens e sol”</li> <li>• “Pessoa”</li> </ul>

**Figura 2.1.** Livro "O Museu".



**Figura 2.2.** Ilustração de um quadro do livro "O Museu".



Numa breve síntese, constata-se que algumas crianças, decorrente da sua experiência pessoal, apresentam uma certa noção do conceito de museu aproximada da sua realidade, apesar da descrição não ser completamente objetiva e abrangente.

Relativamente à exploração das obras artísticas inseridas no livro, como forma de expressão de sensações, poucos foram os participantes que projetaram refletidamente as emoções despertadas e as conseguiram expressar verbalmente.

Contudo, no último exercício solicitado, referenciado na tabela acima, verificou-se facilidade em imaginar, verbalizando-a. Com o intuito de construir uma ponte para a situação de aprendizagem seguinte, deu-se ênfase à última proposta – “pessoa” -, a qual os participantes nomearam várias pessoas possíveis de recriar, entre elas, “nós”, transferindo o pensamento para o autorretrato, a “mãe” e o “pai”, e, finalmente, os “amigos”, tendo sido esta última sugestão o tal fio condutor.

**Tabela 2.4.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visualização e interpretação de quadros de pintores.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Visualização e interpretação de quadros de pintores célebres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório artístico;</li> <li>• Educar o olhar pela observação e reflexão;</li> <li>• Dialogar acerca de elementos expressivos da comunicação visual;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

Nesta fase investigativa, a arte surgiu da projeção de obras de alguns pintores, essencialmente de retratos e autorretratos. Entre Joan Miró, Van Gogh, René Magritte, Frida Kahlo e Alexandre Vihls, foram analisadas algumas das técnicas e elementos dominantes nos quadros, e procedeu-se inclusive à interpretação dos mesmos, recorrendo à imaginação e criatividade. Foi, de igual modo, solicitado às crianças que percecionassem os sentimentos despoletados por cada obra artística, onde, atendendo a alguns elementos expressivos da comunicação visual, como as cores, as formas, as proporções, identificassem possíveis emoções sentidas (tristeza, alegria, calma).

É importante realçar que as técnicas e elementos característicos de cada pintor, predominantemente referidos, foram a abundância de formas geométricas e cores vivas em Joan Miró, o pontilhismo e a pincelada fina em Vicent Van Gogh, o surrealismo em René Magritte, os elementos naturais impecavelmente distintos em Frida Kahlo, e a utilização da pintura para além das limitações de um quadro, como é o caso de Alexandre Vihls. Construindo a ponte para a perceção dos elementos da figura humana, que serão


discutidos nas situações de aprendizagem seguintes, também foi visualizado, de forma sucinta, o quadro célebre de Leonardo da Vinci, a Mona Lisa.

No apêndice III encontra-se uma breve descrição de aspetos relevantes da biografia dos artistas selecionados.

**Tabela 2.5.**

*Evidências de aprendizagem da visualização e análise de retratos de pintores.*

<b>Pintores</b>	<b>Nome da obra</b>	<b>Imagem</b>	<b>Comentários interpretativos</b>
Joan Miró	“Retrato II”		“Parece um boneco de neve” Identificação da forma geométrica abundante – o círculo
Vicent Van Gogh	“Autorretrato”		“É o Van Gogh!” Partilha de que o pintor não tem uma orelha
René Magritte	“O Filho do Homem” “A arte de viver”		“É uma pessoa” “Um sol” “Mas porque é que ele tem a cara assim?” Maioritariamente, sensações de estranheza face à diferença
Frida Kahlo	“Autorretrato com colar de espinhos”		“Eu tenho um livro da Frida Kahlo!” Apreciações positivas face à obra, identificando os elementos da natureza e as variadas cores como causa da positiva admiração
Alexandre Vihls	“Mural”		Reconhecimento da época representada – a pandemia Familiaridade com a arte grafitada

Leonardo da Vinci	“Mona Lisa”		“Ela não tem sobrancelhas” Reconhecimento e identificação da obra somente por um participante
-------------------	-------------	---	--

De um modo geral, os quadros apresentados foram uma completa novidade para o grupo, embora, em determinados casos, as vivências individuais tenham sido alvo de uma rica partilha de curiosidades.

Os momentos mais desafiantes para o grupo foram aqueles que implicavam a verbalização das razões assentes no juízo de valor dado à observação feita, e a descrição de sentimentos despertados pelos quadros. Porém, foi considerável o envolvimento das crianças nesta descoberta pelo desconhecido, traduzindo-se em curiosidade, através do constante questionamento e comparações com a realidade que lhes é familiar, a partir de uma exposição objetiva.

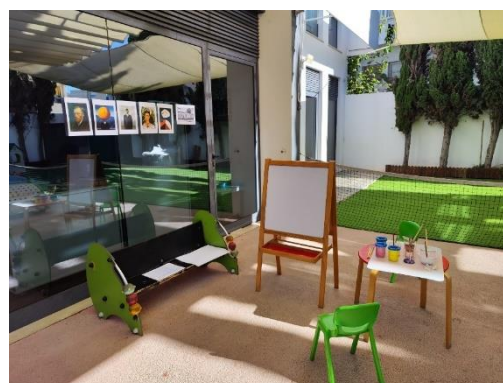
**Tabela 2.6.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na criação de retratos com base na técnica de pintores.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Criação dos retratos, com inspiração nas técnicas dos pintores visualizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Estimular a motricidade e perceção visual;</li> <li>• Encorajar a expressividade artística como forma de comunicação;</li> <li>• Utilizar elementos expressivos da comunicação visual;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Desenvolver competências de autonomia e livre escolha.</li> </ul>

Numa primeira etapa, foi solicitado a cada participante a escolha livre de um colega para ser o seu modelo artístico. Após esta fase, num cavalete, e tendo à disposição tintas, pincéis e imagens dos quadros anteriormente visualizados, foi iniciada a construção do retrato do colega, considerando as suas características pessoais e as técnicas abundantes dos célebres pintores (figura 2.3).

**Figura 2.3.** Organização do ambiente educativo.



Ao longo da criação das produções, a observação não participante foi predominante, tornando possível a observação de um ambiente mais livre e espontâneo de comentários. As crianças autonomamente foram expondo as razões que sustentavam as suas produções, existindo, notoriamente, uma variedade de condutas. Neste sentido, partindo de uma ação direta da arte, as crianças demonstraram uma maior segurança para expor a sua opinião e criar algo, com recurso a métodos diferentes já apreendidos, tendo sido os retratos surrealistas os grandes protagonistas das novas construções. O facto de terem o colega como base do processo, também possibilitou o trabalho em equipa, em determinadas ocasiões, tornando ainda mais significativa toda a situação de aprendizagem.

Por outro lado, tendo um duplo desafio de observação, ou seja, o facto de ter de observar conjuntamente as características do colega escolhido e as técnicas dos pintores, originou dissociações nas criações, onde foi perceptível um maior enfoque na reprodução dos quadros expostos, em oposição às referências dos colegas. De tal forma, houve a necessidade de refletir criticamente em equipa o processo e o seu resultado.

**Tabela 2.7.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca dos retratos produzidos.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Diálogo reflexivo acerca dos retratos produzidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar o olhar pela observação e reflexão;</li> <li>• Refletir sobre os elementos expressivos da comunicação visual;</li> <li>• Estimular o pensamento crítico;</li> </ul>

- Potencializar capacidades de exposição pessoal;
- Aperfeiçoar competências comunicativas orais;

Numa reflexão conjunta, em grande grupo (figura 2.4), o diálogo foi organizado da seguinte forma: 1º o autor da produção a ser discutida refere o que desenvolveu e as razões que a fundamenta; 2º existe uma partilha e análise conjunta de possíveis observações para além das já referidas pelo próprio autor, promovendo um potencial trabalho em equipa.

**Figura 2.4.** *Diálogo reflexivo em grande grupo.*



Todas as produções foram expostas e apreciadas, com o intuito de priorizar cada criança e suas competências.

**Tabela 2.8.**

*Evidências de aprendizagem no decorrer do diálogo reflexivo sobre os retratos produzidos.*

### **Comentários**

“Cabeça de limão” (figura 2.5) – referência a René Magritte

“A blusa tem pontinhos” (figura 2.5) – pontilhismo de Van Gogh

“São macacos ao lado” (figura 2.5) – elementos da natureza presentes em Frida Kahlo

“A relva tem retângulos e círculos” (figura 2.6) – utilização de formas geométricas de Joan Miró

“No fundo tem um incêndio” (figura 2.6) – comparação com os elementos naturais de Frida Kahlo

“O pescoço é retangular” (figura 2.7) – referência a Joan Miró

“Ela tem asas de borboleta” (figura 2.8) – referência aos animais expressos em Frida Kahlo

“O meu não tem mãos nem pés porque é um desenho do Minecraft” (figura 2.9)

“A cara e o corpo parece igual ao do Miró” (figura 2.10)

**Figura 2.5.** Retrato inspirado em René Magritte, Van Gogh e Frida Kahlo.



**Figura 2.6.** Retrato inspirado em Joan Miró e Frida Kahlo.



**Figura 2.8.** Retrato inspirado em Frida Kahlo.



**Figura 2.7.** Retrato inspirado em Joan Miró.



**Figura 2.10.** Retrato inspirado em Joan Miró e Van Gogh.



**Figura 2.9.** Retrato inspirado num videojogo.



Comparativamente à reflexão inicial dos quadros projetados, neste diálogo foi sentido, por parte das crianças, uma maior capacidade de exprimir as suas observações para além das suas próprias produções, inclusive, a competência de ir mais além da visão, justificando o seu olhar, de acordo com o que apreenderam até ao momento.

Numa segunda instância, também foi verificado que, por vezes, embora seja libertador criar, o rigor pode ser desviado para segundo plano. Uma vez que se tratava de um retrato de uma figura humana em específico, e verificando a faixa etária a incidir o estudo, era importante ter em conta o esquema corporal base a ela associado – rosto, tronco e membros. Deste modo, o olhar foi cuidadosamente redobrado, e facilmente identificaram as faltas, de forma autónoma, dando, posteriormente, seguimento a uma oportunidade de reconstruírem as suas produções, com maior rigor e cuidado (figura 2.11).

**Figura 2.11.** *Antes e após a reflexão do esquema corporal produzido nos retratos.*



**Tabela 2.9.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca de diferentes técnicas artísticas.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Retrato em formato de fotografia Técnica da pintura com esponja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório artístico;</li> <li>• Encorajar a expressividade artística como forma de comunicação.</li> </ul>

Após muitos momentos criados à volta da pintura, essencialmente, com recurso ao pincel, ferramenta esta de grande familiaridade por parte das crianças do grupo, houve

a necessidade de criar outro ambiente propício a novas criações, através de diferentes técnicas artísticas.

Neste seguimento, num diálogo condutor, foi feita uma ligação entre o retrato produzido, pela pintura e a fotografia. Sendo que, geralmente os pintores possuem o seu autorretrato, e visto que também as crianças foram pintores por uns dias, era igualmente importante terem o seu. Para tal, cada criança, e dentro do contexto temático da sala de atividades no presente ano letivo – escola de feitiçaria -, vestiu um fato de feiticeiro e fizeram uma sessão de fotografias, para posterior mural de aniversários. Para preencher a moldura em volta das fotografias, foi também orientada uma conversa com o intuito de perceber as diferentes técnicas de pintura, para além da utilização do pincel.

**Tabela 2.10.**

*Evidências de aprendizagem acerca do reportório artístico dos participantes.*

<b>Comentários</b>	
De que formas podemos ter um retrato?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A pintar”</li> <li>• “Tirar uma fotografia!”</li> </ul>
Com que mais instrumentos podemos pintar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mãos”</li> <li>• “Dedos”</li> <li>• “Folhas”</li> <li>• “Esponjas”</li> </ul>

Partindo das propostas apresentadas pelos participantes, a técnica da pintura com esponja (figura 2.12) foi a eleita para decorar as molduras para as fotografias.

As evidências de aprendizagem mostraram que, apesar de o pincel ser maioritariamente a ferramenta utilizada pelo grupo, também conhecem diferentes materiais propícios à criação artística, apresentando, relativamente, um reportório artístico equilibrado.

A próxima tabela anuncia alguns dos comentários feitos por várias crianças ao longo da intervenção investigativa “retratos enfeitados”, os quais traduzem o grande envolvimento e curiosidade face à temática em estudo.

**Figura 2.12.** *Técnica da pintura com esponja.*



**Tabela 2.11.**

*Curiosidades autonomamente expressas.*

<b>Comentários</b>
“Fiz uma cara de maçã em casa com o pai”
“Tive a ver a história da Frida com a mãe”
“Sabias que o pintor da Mona Lisa é o Leonardo da Vinci?”
“A Frida Kahlo pintou o seu pé”
“O meu pai diz que há um filme chamado “o museu da noite””

### **5.2.3. O que é uma galeria?**

**Tabela 2.12.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visita à galeria GAMA RAMA.*

<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Visita a uma galeria de arte	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliar o reportório artístico;</li><li>• Proporcionar o contacto com a arte em diferentes espaços educativos;</li><li>• Educar o olhar pela observação e reflexão;</li><li>• Desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e respeito pelo património cultural;</li><li>• Potenciar o gosto estético;</li><li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li><li>• Estimular a perceção visual;</li><li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li></ul>

Depois da intensiva exploração da pintura e tudo o que a envolve, foi organizada uma visita a uma galeria, designada de “GAMA RAMA”, onde se pudesse contactar diretamente com diferentes estilos e formas artísticas.

Contextualizando esta situação de aprendizagem, foi feita uma abordagem através do diálogo, onde foi discutido o conceito de galeria, e o que poderia ser feito com os retratos já então produzidos. De um modo geral, as crianças demonstraram ter uma noção evidente do que retrata uma galeria, propondo seguir por esse rumo com as suas obras de arte.

O roteiro da visita à galeria começou com a observação e interpretação subjetiva de uma pintura de rua (figura 2.13), exposta na parede exterior da galeria, seguindo-se a contemplação de quadros em exposição, construídos através de fotografias articuladas pela técnica da tapeçaria (figura 2.14). No seu interior, também foi possível visitar o estúdio do artista Tom Leamon, onde os materiais, os quadros e as esculturas (cérebro, esqueleto, estrutura abstrata com paus de madeira) estavam expostos (figura 2.16). Para finalizar, ainda foi solicitado um exercício às crianças que implicava uma observação atenta na escolha autónoma de um quadro do artista, com posterior interpretação e justificação da opção (figura 2.15).

Mais tarde, e de modo a consolidar a nova experiência, criou-se na sala de atividades um lugar de partilha e exposição de opiniões acerca da visita.

**Figura 2.13.** Pintura de rua presente na entrada da galeria.



**Figura 2.14.** Observação de uma exposição com técnica de tapeçaria.



**Figura 2.16.** Observação do estúdio de um artista.



**Figura 2.15.** Observação, escolha e reflexão de um quadro.



**Tabela 2.13.**

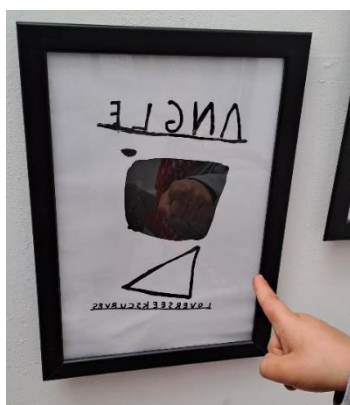
*Evidências de aprendizagem da visita à galeria GAMA RAMA.*

<b>Comentários</b>	
<b>Interpretação da arte de rua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É uma senhora a dormir e tem um umbigo”</li> <li>• “Papagaio”</li> <li>• “Robô”</li> <li>• “Bebé”</li> <li>• “Tem um arco-íris”</li> <li>• “Aquilo é um barco”</li> </ul>
<b>Exercício de observação e escolha autónoma de um quadro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tem formas geométricas” (figura 2.17)</li> <li>• “Tem muitas letras” (figura 2.18)</li> <li>• “Parece um cérebro” (figura 2.19)</li> <li>• “A banana é para meter dentro da caixa” (figura 2.20)</li> <li>• “São minhocas” (figura 2.21)</li> </ul>
<b>Reflexão pós visita</b>	<p>“O que vimos?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Vimos várias formas de fazer quadros”</li> <li>• “Tinha quadros, um esqueleto, taças, um cérebro, letras”</li> </ul> <p>“Gostaram? Porquê?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não gostei, porque tinha poucos quadros”</li> <li>• Gostei, acho interessante saber, tinha muitas letras”</li> </ul>

**Figura 2.17.** *Pintura assemelhada a um cérebro humano.*



**Figura 2.18.** *Pintura com analogia às formas geométricas.*



**Figura 2.19.** *Pintura com presença de letras.*



**Figura 2.20.** Pintura com recurso aos conceitos de "banana" e "caixa".



**Figura 2.21.** Pintura com analogia a "minhocas".



Tendo sido a 1ª experiência numa galeria de arte para a esmagadora maioria das crianças, foi considerável o entusiasmo e empenho na descoberta de novas aprendizagens. Por exemplo, na visita ao estúdio do artista, o olhar das crianças foi invadido por uma notória luz de admiração face à novidade, pelo que a observação foi o comportamento que reinou neste momento.

No que diz respeito à capacidade de observar e interpretar diferentes cenários criativos para uma mesma imagem, como na interpretação da arte de rua, o grupo demonstrou competências imaginativas bastante ricas e criativas.

Porém, constatou-se que grande parte dos participantes possui alguns entraves em expressar juízos de valor estético em obras artísticas mais abstratas, uma vez que para si lhes transmite sensações de estranheza. Esta reflexão corresponde, essencialmente, ao exercício final solicitado na galeria, pois as crianças foram escolhendo os quadros que, na sua perspetiva, apresentassem imagens quotidianas e que lhes motivam, geralmente, em outras atividades do dia-a-dia, como por exemplo, quadros ilustrados com letras, remetendo para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ou quadros abstratos assemelhados a cérebros humanos, inserindo-se na área do conhecimento do mundo. Mais uma vez, a justificação da escolha foi um grande desafio de ser comunicada, contudo, a imaginação e criatividade foram, sem dúvida, alargadas a outros horizontes pessoais.

O gosto estético é algo que é treinado ao longo da vida, consoante as experiências mais ou menos ricas que se vão cruzando, e visto ter sido uma novidade para as crianças, é natural que tais comportamentos se observem recorrentemente.

Focando a reflexão final de toda a viagem, traduzida num pequeno diálogo interativo, foi verificado um fácil apanhado das vivências observadas e sentidas, inclusive ainda foram mencionados objetos observados que não foram destacados ao longo da visita, como por exemplo, as esculturas de cerâmica em exposição pelos corredores, o que se retira daqui uma observação cuidada e ativa por parte das crianças.

Globalmente, a apreciação da nova experiência foi bem sucedida. Os retratos anteriormente finalizados foram, então, expostos pelos respectivos autores numa pequena galeria no corredor da instituição (figura 2.22), com fácil visibilidade e acesso.

**Figura 2.22.** *Video da galeria montada pelas crianças.*



*Nota.* <https://drive.google.com/file/d/1LuJC7u4iOPmwX-4M68NXpeaYfMdtO1hr/view?usp=sharing>.

#### 5.2.4. A magia da escultura

**Tabela 2.14.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na visualização e interpretação de esculturas portuguesas.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Visualização e interpretação de esculturas portuguesas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório artístico;</li> <li>• Educar o olhar pela observação e reflexão;</li> <li>• Dialogar acerca dos elementos expressivos da comunicação visual;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

Nesta situação de aprendizagem, a escultura foi introduzida como uma nova forma artística a ser desenvolvida nesta investigação. Foi inserido um fio condutor da situação de aprendizagem anterior para esta a retratar, visto que na visita à galeria as crianças também puderam contactar com diferentes esculturas.

Neste sentido, o diálogo inicial deu lugar a questões relacionadas com as representações acerca de escultura que as crianças têm, com o intuito de validar o

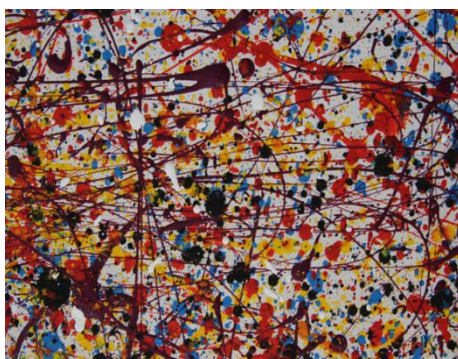
conhecimento prévio das crianças. Poucas crianças responderam, pelo que desse número reduzido de intervenções surgiu uma analogia da escultura a uma estátua.

Dando oportunidade de ampliar o reportório artístico do grupo, fornecendo imagens reais de esculturas produzidas por artistas célebres portugueses, criou-se um ambiente destinado a um olhar cuidado, interpretativo e reflexivo. Joana Vasconcelos e Bordalo II foram os escultores eleitos para este exercício de aprendizagem, variando formas, tamanhos e materiais utilizados em algumas das suas obras artísticas.

Algumas características significativas da biografia destes artistas estão presentes no apêndice III.

No final desta situação de aprendizagem, foi projetado um quadro de Jackson Pollock (figura 2.23), com o propósito de introduzir a sua técnica, maioritariamente, utilizada – o *dripping* -, para dar a conhecer outras formas de criar arte, inserindo-a nesta fase da escultura numa articulação com a pintura já explorada.


**Figura 2.23.** *Obra de Jackson Pollock.*







*Nota.* De Atelier: 2 pontos, s.d., <https://atelier2pontos.weebly.com/jackson-pollock.html>.

**Tabela 2.15.**

*Evidências de aprendizagem da visualização e análise de esculturas portuguesas célebres.*

<b>Escultores</b>	<b>Nome da obra</b>	<b>Imagem</b>	<b>Comentários</b>
Bordalo II	"Lontra - Big Trash Animals"		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Isso é feito com lixo”</li> <li>• “Parece uma leoa”; “gato”; “tigre”, “chita”</li> </ul>

Joana Vasconcelos	“Solitário”		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Isso é um anel gigante!”</li> <li>• “Também pode ser um colar”</li> <li>• “É feito de metal”</li> </ul>
Joana Vasconcelos	“Bestiário”		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É um lobo”</li> </ul>
Joana Vasconcelos	“Coração Independente Vermelho”		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É um coração”</li> <li>• “Lá em cima tem um anel”</li> <li>• “Na parte de baixo parece a barabatana de um tubarão”</li> <li>• “Também tem uma borboleta”</li> <li>• “Isso está preso no teto?”</li> </ul>
Joana Vasconcelos	“Sapatos”		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “São sapatos gigantes!”</li> <li>• “É feito com moedas”</li> </ul>

Foi interessante constatar a curiosidade refletida nos olhares atentos das crianças no decorrer desta exploração de aprendizagem. O interesse, reproduzido em questões, foi altamente manifestado, principalmente no que diz respeito ao processo de construção e sustentação de algumas esculturas. Existindo um grande leque de materiais à disposição do olhar, foi curioso o envolvimento dos participantes por esse rumo.

Por sua vez, a imaginação e criatividade para dar novas formas e significados a determinados objetos foi salientemente observado através dos constantes comentários apontados na tabela 2.15. Inclusive, na observação da escultura de Joana Vasconcelos, designada de “Coração Independente Vermelho”, destacou-se a capacidade de decompor a imagem em diferentes partes, refletindo-se numa análise detalhada da escultura e das formas que a compõe no seu todo, despertando a imaginação nas crianças, ao criar vários cenários para um mesmo objeto.

Um aspeto interessante a realçar foi o facto de no diálogo interpretativo da escultura projetada de Bordalo II, algumas crianças terem detetado automaticamente o material composto, ou seja, o lixo, reaproveitamento de desperdício de matéria, o que direcionou a conversa no caminho de uma consciência ambiental evidenciada pelo grupo.

**Tabela 2.16.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na construção de esculturas.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Construção de esculturas representativas de uma varinha mágica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encorajar a expressividade artística como forma de comunicação;</li> <li>• Utilizar elementos expressivos da comunicação visual;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Estimular a motricidade e perceção visual.</li> </ul>

Enquadrando-se na temática estabelecida na sala de atividades, a proposta incidiu na construção e modelagem de varinhas mágicas, fazendo-se uso de pasta de modelar (figura 2.26), uma forma metálica em formato de estrela, um pau de madeira de tamanho médio, fitas de cetim, e materiais de pintura (figura 2.24).

Individualmente, o desafio foi lançado, o qual cada criança teve a oportunidade de contactar com a realidade que envolve o processo de construção de uma escultura. Desde amassar, moldar, transformar e articular materiais, as crianças foram construindo a sua obra artística pessoal (figura 2.25). Infelizmente, devido a fatores externos, a atividade não decorreu de acordo com o planificado, não tendo sido disponibilizados diversificados materiais para a produção de diferentes e criativas esculturas.

**Figura 2.26.** Manipulação e exploração da pasta de moldar.



**Figura 2.24.** Pintura com pincel da escultura construída.



**Figura 2.25.** Resultado da escultura.



A decoração da escultura em si teve um toque especial de cada criança, pelo que a escolha das cores das tintas à disposição e a maneira como se apropriaram das técnicas de pintura sugeridas, inclusive o *dripping*, foram os fatores destacados nesta situação de aprendizagem.

Sendo o *dripping* uma técnica que prescreve uma dimensão dominante de motricidade, originou um desafio acrescido em cada criança, necessitando, por vezes, do auxílio do adulto. No entanto, foi muito rico observar as diferentes maneiras de produzir a atividade no seu ato criador, existindo libertação do movimento em algumas crianças (figura 2.28), e noutras maior precisão para atingir o resultado desejado (figura 2.27).

**Figura 2.28.** Técnica de pintura dripping, com libertação de movimento.



**Figura 2.27.** Técnica de pintura dripping, com precisão de movimento.



### 5.2.5. Dramatizando a arte

**Tabela 2.17.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo introdutório acerca do teatro.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Diálogo introdutório da arte de dramatizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar o repertório artístico;</li> <li>• Desenvolver competências de autonomia, livre escolha, responsabilidade, trabalho em equipa e resolução de problemas;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

Numa primeira análise, a transferência para as artes performativas foi realizada através da mediação de um diálogo informal em grande grupo. Referindo as mais recentes peças de teatro assistidas pelo grupo de crianças, desde musicais, a teatros físicos, o discurso foi ganhando um determinado relevo que na tabela 2.18 está detalhado.

Posteriormente, foi lançado o desafio de se criar ou recriar uma peça de teatro, dividindo o grupo a metade, onde, mais tarde, se veio a dinamizar um sorteio para a escolha das personagens. Contudo, a oportunidade de trocas, existindo vontade mútua dos elementos, foi colocado como possibilidade, com o intuito de promover conforto e significado a dada criança na sua performance expressiva.

**Tabela 2.18.**

*Evidências de aprendizagem relatadas no diálogo introdutório acerca da dramatização.*

<b>Comentários</b>	
Qual a diferença entre teatro e cinema?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No cinema as pessoas estão dentro dos ecrãs, são gravadas”</li> </ul>
O que gostariam de ter no vosso teatro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma história inventada”</li> <li>• “Duendes”</li> <li>• “A família Natal”</li> <li>• “Renas”</li> <li>• “Crianças”</li> <li>• “A família das crianças”</li> <li>• “As personagens têm de estar mascaradas”</li> </ul>

A passagem para esta expressão artística foi imensamente acolhida pelos participantes, os quais transmitiram uma grande predisposição para embarcar nesta nova aventura.

A perceção do conceito da arte teatral, apesar de não totalmente objetiva, está presente no conhecimento das crianças, sabendo parcialmente distinguir certas particularidades do teatro e do cinema. Sendo que a instituição tem por costume promover este tipo de experiências, o grupo já se encontra, de certa forma, familiarizado com algumas características, como é perceptível pelos comentários descritos, no que concerne ao pedido de personagens, adereços e de um guião para a criação da sua própria peça de teatro.

No segundo ponto assente na tabela 2.18, é visível também a evolução na capacidade de expor opiniões do grupo, desafiando a sua criatividade na proposta de métodos diferentes relativos ao ato de criação, como o planeamento de um guião original para a peça de teatro a dramatizar. As seguintes sugestões partiram da temática por eles escolhida – o Natal.

**Tabela 2.19.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver no jogo da mímica.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Jogo da mímica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de autonomia, livre escolha, responsabilidade, trabalho em equipa e resolução de problemas;</li> <li>• Encorajar a expressividade artística como forma de comunicação;</li> <li>• Fortalecer a consciência corporal;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da memória e concentração;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Potencializar capacidades de exposição pessoal.</li> </ul>

Com a finalidade de iniciar a atividade na arte de dramatizar e colocar as crianças progressivamente confortáveis na sua expressividade corporal para que se fossem apropriando das situações desafiantes que surgissem no desenrolar da construção da peça de teatro, foi introduzido um jogo de mímica estimulante.

Os temas disponíveis para a concretização desta situação de aprendizagem foram relacionados com a área dos animais e das profissões. Individualmente, e de forma autónoma, cada criança fez a sua escolha e transferiu-a da mente para o corpo em ação, sendo este exercício destinado a uma preparação do corpo e mente em expressividade.

Nas figuras 2.29 e 2.30 observam-se as evidências de aprendizagem resultantes deste desafio de aprendizagem.

**Figura 2.30.** *Representação mímica de um sapo.*



**Figura 2.29.** *Representação mímica da profissão de bailarina.*



Numa observação participante, constatou-se algumas discrepâncias entre a opção escolhida por cada criança e respetivo movimento/imitação corporal.

É de realçar que em certos casos houve a necessidade de recorrer a duplas na performance do desafio (figura 2.31), de forma a quebrar a barreira imposta pela timidez e ansiedade de exposição, emoções estas naturais que acompanham a dramatização, arte esta característica pela sua elevada exposição.

**Figura 2.31.** *Representação mímica em dupla.*



**Tabela 2.20.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na representação da peça de teatro.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Peça de teatro natalícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de responsabilidade, trabalho em equipa e resolução de problemas;</li> <li>• Encorajar a expressividade artística como forma de comunicação;</li> <li>• Fortalecer a consciência corporal;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento da concentração;</li> <li>• Potenciar o gosto estético;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Potencializar capacidades de exposição pessoal.</li> </ul>

Como evidenciado na tabela 2.18, foi construída uma peça de teatro completamente de raiz, partindo de sugestões apresentadas pelas crianças. O guião

(apêndice IV) consistiu na temática e personagens apontados, acrescentando somente mais uma – os artistas -, aprovada pelo grupo.

O teatro foi focalizado para a expressividade corporal da mediação de uma história narrada pelo adulto, uma vez que se trata de um grupo muito cúmplice entre si, refletindo-se em variados diálogos paralelos, tanto em situações mais livres como direcionadas. O facto de se ter optado pela expressividade corporal, em detrimento da verbal, também foi pensado com o intuito de facilitar a memorização do guião orientador da peça.

Os ensaios para a peça foram organizados gradualmente, começando por introduzir as ações de cada personagem, posteriormente incluí-las em grupo, e, por fim, incorporar algum cenário e acessórios.

Comparativamente entre a apresentação da peça de teatro e os respetivos ensaios, verificou-se um desajuste nas ações de cada criança. Enquanto nos ensaios demonstraram não ter qualquer problema em seguir o guião e realizar as respetivas ações, na apresentação tal não se testemunhou, o que se traduziu em certos bloqueios, nervosismo e falta de concentração relativamente às informações dadas pelo narrador.

Esta análise da realidade foi um ponto fundamental na perceção dos erros ou competências a que se destinava o guião, pois embora os ensaios tenham sido persistentes, deveriam ter sido feitas alterações previamente, de forma a ir mais ao encontro da faixa etária. Por exemplo, o jogo do espelho estipulado para finalizar a peça de teatro não foi maioritariamente concretizado, pois estando o seio da peça formado com ações específicas, no final as crianças mostraram necessitar de “soltar” a energia acumulada de alguma forma, pelo que a concentração visual e precisão corporal características deste jogo, não foram ao encontro do necessitado. Há que destacar, inclusive, o facto de o trabalho com crianças ser altamente imprevisível, compreendendo imprevistos naturais, que devem ser contornados de acordo com as necessidades de cada criança, em determinado momento ou situação.

Os desafios vêm acompanhados de grandes aprendizagens. E mesmo com as dificuldades sentidas na apresentação, é de salientar a capacidade de adaptação sentida por cada um dos participantes ao se desafiarem ativamente nesta aventura que é apresentar uma peça de teatro.

Realça-se ainda o facto de algumas crianças, no decorrer dos ensaios, terem autonomamente agido ativamente numa reavaliação constante, tanto do guião, como da forma como as ações poderiam ser representadas, contribuindo, desta forma, com uma adequada capacidade de análise, criatividade e expressividade verbal e corporal.

**Tabela 2.21.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver no diálogo acerca da peça de teatro representada.*

Situação de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Diálogo reflexivo acerca da peça de teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de responsabilidade e resolução de problemas;</li> <li>• Incentivar a imaginação e criatividade;</li> <li>• Potencializar capacidades de exposição pessoal;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

A análise da situação de aprendizagem direcionada à peça de teatro foi realizada por intermédio de dois vídeos gravados aos respetivos grupos de crianças. A sua visualização foi o método introdutório da discussão reflexiva que se procedeu, relatando assuntos concentrados numa partilha de vivências, aprendizagens, reflexões críticas e novas propostas. Além disso, a visualização dos vídeos permitiu ao grupo de crianças “viajar” pela sua memória e ter em atenção a pormenores relativos à sua performance e à dos colegas.

**Tabela 2.22.**

*Evidências de aprendizagem relativas ao diálogo reflexivo da peça de teatro representada.*

Comentários	
O que é necessário para fazer um teatro?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Personagens”</li> <li>• “Materiais”</li> <li>• “Roupa”</li> <li>• “Ensaiai muito”</li> <li>• “Uma folha escrita para sabermos o que fazer”</li> </ul>
O que sentiram?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu queria que fosse maior”</li> <li>• “Senti alguma vergonha”</li> </ul>
Acham que seria mais fácil se tivessem falas ou só movimento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Se tivéssemos falas era mais fácil porque sabíamos o que fazer”</li> </ul>

---

O que alterariam? Novas propostas?

- “Podíamos ter feito vários teatros para cada personagem”
  - “Podíamos ter mais personagens, como a avó natal, o avô Natal”
  - “Podíamos fazer outros teatros sem ser sobre o Natal, como o *Halloween*”
  - “Eu gostava de fazer um desfile de moda de Natal com roupas diferentes”
- 

O diálogo reflexivo relacionado com a representação da peça de teatro divulgou opiniões por parte das crianças consistentes, onde foram partilhadas as suas aprendizagens acerca desta área artística. As novas propostas apresentadas mostraram a capacidade do grupo em recorrer à imaginação para criar algo fora do comum.

Destacando outra perspetiva, grande parte dos participantes exibiram reconhecer várias características que envolvem o teatro, sendo que após a experimentação ativa desta área artística, ainda manifestaram mais das que já tinham identificado no momento introdutório desta fase do estudo, presente na tabela 2.18.

A capacidade crítica acerca das suas performances e dos seus sentimentos foi bastante rica, verificando-se uma contradição no que diz respeito aos parâmetros anteriormente estipulados para a concretização da peça de teatro. Ou seja, o que anteriormente parecia ser um benefício para um desenrolar equilibrado da peça, como a utilização maioritária de expressões corporais, veio-se a detetar que não foi o melhor caminho a seguir, tendo os participantes a noção desse impasse na sua representação, o que também se confirmou nos vídeos apresentados. Houve, portanto, uma necessidade de intercalar expressões verbais na sua materialização corporal, tornando os movimentos mais mecânicos para as crianças.

#### **5.2.6. Avaliação**

Neste momento avaliativo foi incorporado a fase de diagnóstico, apresentando as mesmas condições ambientais e recursos materiais disponibilizados. Neste sentido, voltou-se a dinamizar um teatro de sombras chinesas, divergindo apenas na possibilidade de mudar ou adaptar a história utilizada na fase piloto, consoante o contexto e o que faria mais sentido para o grupo de crianças.

O principal objetivo nesta fase seria observar o desenvolvimento das capacidades comunicativas, criativas, expressivas e reflexivas de cada criança no processo de construção de um teatro de sombras chinesas, após as intervenções anteriores dinamizadas e que englobaram um diversificado repertório artístico. Deste modo, pretendia-se analisar se tais intervenções, com recurso a diversas áreas artísticas e sua reflexão crítica, contribuíram para o desenvolvimento de competências, tais como o trabalho em equipa, saber pensar de modo crítico e consciente no processo e sua avaliação, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade e a expressão comunicativa, fosse verbal ou não-verbal.

**Tabela 2.23.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na leitura do livro “Um inverno perfeito”.*

<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Animação de leitura do recurso literário “Um inverno perfeito”, de Cristina Sitja Rubio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o gosto pela literatura;</li> <li>• Ampliar o repertório de características do inverno;</li> <li>• Aperfeiçoar competências comunicativas orais.</li> </ul>

Quando questionados, os participantes optaram por escolher um recurso literário diferente do que já tinham explorado no primeiro teatro de sombras chinesas, na fase de diagnóstico deste estudo. Consequentemente, a seleção foi feita de acordo com a época e temática exploradas recentemente – o inverno.

Neste seguimento, foi possível captar a vontade em inovar, em procurar a diferença, em corresponder a uma curiosidade em busca de novas situações de aprendizagem, uma vez que as crianças não se quiseram cingir somente pelo que já conheciam e tinham explorado.

**Tabela 2.24.**

*Objetivo de aprendizagem a desenvolver na caça ao tesouro das personagens do livro “Um inverno perfeito”.*

<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Objetivo de aprendizagem</b>
Caça ao tesouro das personagens presentes no recurso literário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um ambiente securizante entre os participantes e as personagens a desempenhar.</li> </ul>

Com o intuito de fornecer uma maior proximidade e significado às crianças no seu posterior desempenho no teatro de sombras chinesas, foi construído um percurso de obstáculos, com materiais de apoio ao desporto, onde teriam de descobrir as personagens representadas em fantoches de cartolina preta.

As figuras 2.32, 2.33 e 2.34, circunscrevem o procedimento da situação de aprendizagem em destaque.

**Figura 2.32.** *Organização do ambiente educativo.*



**Figura 2.33.** *Descoberta da personagem morcego dentro do túnel.*



**Figura 2.34.** *Descoberta da personagem ouriço debaixo do cone.*



Traduzindo-se numa aventura articulada entre o jogo simbólico e a atividade física, a forma como cada criança sentiu como se fossem suas as personagens que foram descobrindo, contribuiu para que na sua performance criassem um próprio significado e conforto à sua representação. Por exemplo, várias crianças no momento do teatro de sombras optaram por escolher as personagens que descobriram.

Desta forma, esta situação de aprendizagem que foi acrescentada nesta fase avaliativa teve principalmente o propósito de fomentar um ambiente securizante e de maior envolvência para o grupo de crianças.

**Tabela 2.25.**

*Objetivos de aprendizagem a desenvolver na criação do 2º teatro de sombras chinesas.*

<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Criação de um teatro de sombras chinesas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a expressão e comunicação;</li><li>• Aprimorar a concentração e o vocabulário;</li><li>• Desenvolver a imaginação e criatividade;</li><li>• Conhecer e usufruir de diferentes métodos artísticos;</li><li>• Conhecer as fases de sucessão de uma história (início, desenvolvimento, fim).</li></ul>

Após todo um envolvimento com as personagens a retratar, passou-se para a concretização do teatro de sombras chinesas que veio a ser um modo comparativo para com a situação piloto.

Os participantes foram divididos em grupos de quatro elementos. A partir deste ponto, foram comunicadas orientações, entre elas, a possibilidade de recontar a história já explorada expressa na tabela 2.23, e/ou criar uma nova de raiz, em trabalho colaborativo, e ainda a liberdade de recorrerem ou não aos fantoches para transmitir essa mesma história em formato de sombra. Desta vez, não houve público, tendo permanecido apenas um adulto a supervisionar a situação de aprendizagem.

As figuras 2.35, 2.36, 2.37, e 2.38 evidenciam vários momentos ricos de aprendizagens e de notáveis evoluções e crescimento face ao observado na fase de diagnóstico, conforme os objetivos de aprendizagem estipulados nesta situação.

**Figura 2.36.** *Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 1.*



Nota. Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1tOBYbZmwjxx\\_Z4TZXyeAmVuvASZgJago/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1tOBYbZmwjxx_Z4TZXyeAmVuvASZgJago/view?usp=drive_link).

**Figura 2.35.** *Vídeo da criação do teatro de sombras do grupo 2.*



Nota. Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1z7UGNWohaJOSRTRqbbBA6AD\\_IgUsxlDa/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1z7UGNWohaJOSRTRqbbBA6AD_IgUsxlDa/view?usp=drive_link).

**Figura 2.37.** *Video da criação do teatro de sombras do grupo 3.*



*Nota.* Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1UF5WMZOi1hF23y-OSph3YgxY2xwzpuhg/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1UF5WMZOi1hF23y-OSph3YgxY2xwzpuhg/view?usp=drive_link).

**Figura 2.38.** *Video da criação do teatro de sombras do grupo 4.*

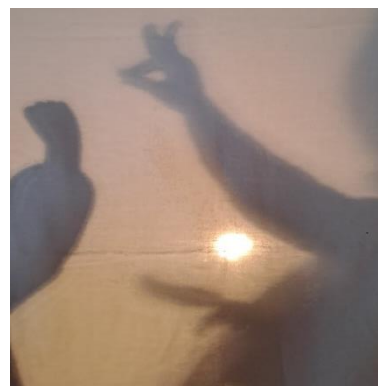


*Nota.* Disponível em:  
[https://drive.google.com/file/d/1Nvh3vnU9Kxmasm0YSYMBPU0lyo7kAJI7/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Nvh3vnU9Kxmasm0YSYMBPU0lyo7kAJI7/view?usp=drive_link).

Contrariamente ao detetado na situação piloto, nesta fase a esmagadora maioria conseguiu desenvolver a sua expressividade verbal e não verbal, contornando os bloqueios nervosos que pudessem surgir pelo caminho. Somente uma criança do total da amostra não participou ativamente no teatro de sombras chinesas com o seu grupo de interação.

Houve grupos que manifestaram uma notória noção das partes constituintes de uma história literária, construindo um início, desenvolvimento e fim (figura 2.35). Outros viajaram pela sua imaginação e criaram histórias com temas inovadores, como por exemplo, uma história de super-heróis (figura 2.36), ou um desfile de moda entre as personagens. Também se destacou um grupo de crianças que recorreu, até dado momento, à exploração do ambiente educativo através das potencialidades corporais, reproduzindo sombras com as próprias mãos (figura 2.39).

**Figura 2.39.** *Exploração das sombras com o corpo.*



No que diz respeito ao fator interação em equipa, foi considerável a grande evolução destacada na maioria dos grupos. Por vezes, e naturalmente, alguns grupos focaram-se inclusive na exploração do efeito sombra, tal como já se tinha detetado na fase de diagnóstico.

### **5.3. Entrevista semiestruturada à educadora cooperante**

Com o primordial objetivo de detetar os contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças de idade pré-escolar, foi elaborada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, analisando a sua perspetiva profissional relativamente à temática do estudo e o seu real impacto no grupo de crianças participantes.

A opção pela entrevista semiestruturada foi a eleita devido às suas particulares características flexíveis, uma vez que as perguntas semiestruturadas permitem seguir por diferentes caminhos, mutáveis, conforme o seguimento da conversa e da sua necessidade. Acrescenta-se ainda o facto de as questões selecionadas decorrerem “num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”, promovendo ao entrevistado um ambiente acolhedor e familiar para expor as suas opiniões livremente (Vilelas, 2022, p. 351). Deste modo, as respostas poderão apresentar um conteúdo mais fluido e significativo para o estudo.

O autor acima identificado assume uma entrevista semiestruturada como uma combinação de perguntas abertas e fechadas, dando liberdade ao entrevistador de guiar o rumo da conversa pelo caminho mais relevante a nível investigativo (2022, p. 351).

Posto isto, foi estruturado um guião (apêndice V), dividido em categorias e objetivos, vincando-se os seus pressupostos éticos, no que diz respeito à confidencialidade e legitimidade do participante a entrevistar.

Para facilitar um tratamento rigoroso e objetivo dos dados retirados da entrevista, foi realizada a sua transcrição (apêndice VI), devidamente validada pela entrevistada, com o apoio de uma gravação de áudio, previamente autorizada nos procedimentos éticos da entrevista.

Constituindo-se como uma “grande riqueza informativa” (Vilelas, 2022, p. 354), após a transcrição da entrevista semiestruturada, torna-se indispensável uma organização mais profunda e concisa dos dados, com o intuito de facilitar a busca e análise de informação. Consequentemente, foi desenvolvida uma grelha de categorização (apêndice VII), onde foi incluída a informação elementar disposta em categorias, subcategorias e indicadores.

#### **5.4. Entrevista semiestruturada ao grupo de crianças**

Sendo o grupo de crianças os principais participantes deste estudo qualitativo, não haverá nada mais concreto e realístico do que a sua perspetiva individual relativamente às aprendizagens retiradas dos procedimentos metodológicos enumerados. Inclusive, o facto de se proceder a uma conversa que implique fundamentações e revisões das ações praticadas pelas crianças nas situações de aprendizagem, acaba por se tornar um bom exercício crítico.

A entrevista semiestruturada acabou por se tornar novamente a opção indicada, devido à sua parcial informalidade e flexibilidade, aspeto crucial a ter em conta numa conversa com crianças desta faixa etária.

Neste sentido, primeiramente foi elaborado um guião (apêndice VIII) com os pontos essenciais a tratar, decompostos em categorias, objetivos específicos e as respetivas questões destinadas a cada parte.

A entrevista, a qual foi realizada num ambiente educativo dividido por cinco grupos de quatro a cinco elementos, foi transcrita e tratada (apêndice IX) com o auxílio de um gravador de áudio, com o conhecimento das crianças e familiares, o qual, ao longo da conversa, foi colocado num local estratégico, com o intuito de a conversa decorrer naturalmente e de forma espontânea, sem grandes distrações.

Para finalizar, a análise precisa das entrevistas a todos os grupos foi compilada numa grelha de categorização (apêndice X), reunida com a informação considerada pertinente para a investigação, em categorias, subcategorias e indicadores.

## Capítulo III – Análise interpretativa dos dados

### 1. Indicadores de avaliação

A análise detalhada dos resultados obtidos das situações de aprendizagem organizadas no capítulo II, face à questão-problema que ronda todo o presente estudo investigativo, será explorada, tendo como orientação os indicadores de avaliação incorporados na seguinte tabela.

**Tabela 3.1.**

*Indicadores de avaliação respeitantes ao pensamento crítico e ao pensamento criativo.*

<b>Pensamento crítico</b>	<b>Pensamento criativo</b>
A criança apresenta uma atitude de curiosidade	A criança é capaz de imaginar e criar algo
A criança questiona	A criança conhece e recorre a métodos diferentes
A criança expõe a sua opinião	no ato de criação

#### 1.1. A vivência artística dos participantes

Na entrevista semiestruturada realizada à educadora titular do grupo de crianças participantes, entendeu-se que a arte é vivida na sala de atividades, embora não sendo explorada na sua totalidade e nas suas mais diversas modalidades. A arte, na sua globalidade, acaba por ser explorada ao longo do ano letivo, mas sem existir propriamente um fio condutor interventivo, pois existem mais áreas de conteúdo a serem desenvolvidas. A apreciação, ou seja, o contacto com obras de arte, é o fator menos desenvolvido com o grupo, (excetuando o visionamento de peças de teatro), tendo sido o elemento de descoberta por parte dos participantes no decurso do estudo.

Porém, a educadora considera a arte fulcral no desenvolvimento da criança. Transcrevendo algumas das suas palavras, “é importante que a criança se consiga expressar através dela, que a criança consiga interpretar o que está a ver ou a sentir, [...] e eu acho que isso é muito importante para a imaginação, para a criatividade, para a comunicação, para o desenvolvimento da linguagem”. Deste modo, a educadora ressaltou o facto de o presente estudo ter sido uma vantagem no que diz respeito ao seu potencial artístico diversificado.

Para além disso, a educadora defende que todo o propósito pedagógico, seja de que área for, deve ser significativo para a criança, uma vez que ela “vai-se interessar e vai

conseguir ganhar novas competências”. Portanto, o grande papel de um educador “é criar estratégias motivadoras para que eles se interessem, para que se motivem, e para que queiram melhorar o que já são capazes de fazer”.

Como Oliveira (2015) relata, apesar da área artística ser um elo fulcral na obtenção de múltiplas competências significativas, deve também se desencadear conforme os interesses de cada criança, visto que condicionarão a sua atenção, concentração, empatia e compreensão de qualquer intervenção pedagógica. Daí a preocupação se ter concentrado nas opções mencionadas pelas crianças no decurso do fio condutor das situações de aprendizagem, existindo sempre um diálogo à priori e outro à posteriori.

Na mesma entrevista, foram realçadas as áreas artísticas de eleição das crianças, entre elas, as artes plásticas, enquadradas no “pintar, modelar, recortar”, e a dança, as mesmas proferidas nas suas entrevistas.

Neste sentido, quando questionadas acerca das suas conceções sobre arte, na sua entrevista semiestruturada, as crianças, no seu entendimento, equacionaram a arte como, principalmente, tudo o que esteja associado à pintura, sendo que apenas duas respostas destacaram a escultura, uma outra a arquitetura, e outra a música e a dança. As situações de aprendizagem preferidas foram, pois, as que incorporaram as linguagens artísticas por eles já vivenciadas maioritariamente.

Posto isto, foi possível constatar que, quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com determinada modalidade artística, maior o conhecimento e o envolvimento com ela.

No que diz respeito à análise, interpretação e diálogos reflexivos, alguns constrangimentos foram surgindo, como a comunicação de sentimentos despertados do visionamento de quadros artísticos, ou a justificação da escolha de determinados quadros, solicitada no exercício final da visita à galeria. No entanto, estas observações já eram esperadas, visto que as crianças, embora em maior ou menor quantidade, ainda se encontram a maturar o seu potencial estético e capacidade de observação e reflexão, partindo das suas contínuas experiências. Oliveira (2018) salienta, em contrapartida, que “os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte, têm, isso sim, menos ferramentas para o fazer” (p. 265), instrumentos esses que se adquirem com vivências diferentes. Ora, esta afirmação pode justificar o gradual desenvolvimento observatório por parte das crianças, as quais inicialmente transmitiram os

constrangimentos acima levantados, mas que na reflexão final da visita à galeria, por exemplo, já mostraram um evoluído sentido de observação, verificando pormenores, como as esculturas de cerâmica nos corredores, sem terem sido mencionadas.

Em determinados diálogos e reflexões, assim como referido pela educadora na sua entrevista, testemunhou-se o contacto recorrente com arte de algumas crianças para além das portas da escola, enriquecendo a partilha e alargando o seu reportório cultural aos restantes colegas. Essas mesmas crianças que estão familiarizadas com diferentes ambientes culturais, seja através de viagens, diálogos em família, ou a vivências não rotineiras, foram as mesmas que mais curiosidade demonstraram nos momentos de exposição, iniciativa, criação e reflexão.

Porém, de um modo geral, foram sentidas sensações de estranheza e algum desconforto em expressar opiniões quando confrontadas com criações artísticas mais abstratas, como foi o caso dos quadros de René Magritte, e na exposição de quadros abstratos de um artista presente na visita à galeria. As crianças manipularam esses constrangimentos, optando por se segurarem a aspetos da realidade já adquiridos e a áreas de interesse, como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, focando-se em quadros que representavam abstratamente letras, e a área do conhecimento do mundo, expressa em quadros que caracterizavam, também de forma mais abstrata, elementos do corpo humano, para explorarem, de modo mais confortável, os desafios lançados. Pois, o primeiro passo da criação artística é o conhecimento da realidade, é a possibilidade de transformar o que cada um já conhece.

Na entrevista realizada às crianças, quando questionadas acerca de novas propostas, muitas delas corresponderam a vivências já experienciadas no decurso do estudo investigativo, como teatros sobre outras temáticas, autorretratos, alterando-as a partir do seu conhecimento já adquirido, e colocando em algumas propostas a imaginação num plano exagerado - “uma escultura gigante até à lua”. Infere-se, portanto, que o contacto com estas diferentes linguagens artísticas, ao longo do estudo, contribuiu para a riqueza de propostas criativas por parte do grupo de crianças.

Oliveira (2015), na sua obra, considera que é a contínua familiarização com os processos criativos, as técnicas de eleição de cada artista, os seus métodos de criação, os seus desejos e motivações projetados, que pode evitar o desconforto e estranheza quando

se fala de arte, levando “ao seu disfrute e respeito como experiências que se caracterizam pelo seu valor social e cultural” (p. 69).

## **1.2.O desenvolvimento do pensamento crítico**

A restrição mais sentida no decorrer do estudo, e também abordada na entrevista à educadora titular do grupo, foi a capacidade de as crianças conseguirem “perceber o que é que aquilo lhes está a transmitir”, ou seja, “falarem sobre a arte”. Quando se questionava acerca da emoção que lhes pudesse suscitar alguma obra de arte, ou justificar determinada escolha, a verbalização era, essencialmente, nula. A educadora também comentou a dificuldade com que se depara em desenvolver o espírito crítico no grupo, partindo, principalmente, de histórias para o estimular, embora ressalte que o grupo já se encontra a evoluir nesse sentido.

No entanto, a verdade é que a criança, na 1ª infância, sente, embora ainda esteja a aprender a transmiti-lo oralmente. A criança, não nomeando verbalmente uma emoção ou justificação, não significa que não a saiba identificar de forma não verbal, pois o pensamento abstrato é desenvolvido em estágios mais tardios. Aliás, a partir do momento que se pensa em emoções, a autenticidade decresce abruptamente. Refletir sobre emoções sentidas, reparte-as em bocados que se podem perder na tentativa de chegar ao que o outro pretende que seja sentido. Neste caso, a restrição verificada foi natural, no que diz respeito às faixas etárias dos participantes do estudo.

No geral, fomentar o espírito crítico nas crianças, num mundo altamente globalizado, é um aspeto desafiador, segundo as palavras da educadora, proferidas na entrevista, mas que, gradualmente, foi evoluindo num sentido positivo. Embora numa fase inicial o questionamento e a exposição tivessem sofrido alguns entraves, a partir do momento em que o estudo se foi propagando por diversos caminhos artísticos, a curiosidade, a vontade em pesquisar mais, o envolvimento, a manifestação de opiniões e reflexões foram cada vez mais evidenciados pelo grupo.

Comparativamente à fase de diagnóstico, a avaliação do estudo permitiu salientar grandes desenvolvimentos a nível da criticidade das crianças. O cuidado em contruir histórias coerentes, expressivas e completas, com início, desenvolvimento e fim, tendo em consideração o trabalho em equipa, permitiu inferir a cuidada observação face às manifestações do outro, a espontaneidade em expor e transferir sentimentos e opiniões

para as personagens a retratar no teatro de sombras chinesas, e o pensamento refletido, tendo em conta as partes constituintes de uma história literária.

A perspicácia das crianças durante o diálogo sobre os retratos produzidos dos colegas escolhidos, partindo das técnicas previamente exploradas de quadros de pintores, foi um ponto alto do estudo, uma vez que conseguiram refletir sobre o que fora produzido, conjuntamente com as razões que o sustentavam, e ainda em alguns casos, alargar a imaginação a outros níveis, mas mantendo as técnicas maioritariamente vigentes nos quadros analisados. Por exemplo, Frida Kahlo, nas suas obras de arte, tinha por hábito introduzir o mundo animal, ou vegetal, pelo que uma das crianças, teve a criatividade de desenhar o colega escolhido com umas asas de borboleta. Na introdução dos quadros dos pintores também foi interessante compreender a observação cuidada feita em algumas obras, como o facto de terem sinalizado a falta de sobrancelhas na Mona Lisa.

Os comentários consecutivos feitos ao longo dos dias, logo após o começo da investigação, como “fiz uma cara de maçã em casa com o pai”, ou “sabias que o pintor da Mona Lisa é o Leonardo da Vinci”, comprovaram o interesse, a pertinência do estudo para as crianças, e a extensão da curiosidade alargada ao meio familiar, indicadores estes associados ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A evolução dos diálogos e reflexões foi fortemente marcada ao longo do estudo investigativo. Numa primeira instância, como no diálogo efetuado na apresentação do livro “O Museu”, na análise dos quadros dos pintores, estendendo-se à interpretação de quadros abstratos expostos por um artista na visita à galeria, os diálogos foram mais sintéticos. Porém, o pico encontrou-se na reflexão acerca da peça de teatro apresentada, onde as crianças conseguiram expor verbalmente as suas vivências que sentiram ao longo da peça, justificando o facto de que “se tivéssemos falas era mais fácil porque sabíamos o que fazer”. Pois bem, esta progressão demonstrou, não só que o gradual contacto com as diferentes áreas artísticas promoveu, efetivamente, o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, como também o facto de terem vivenciado na prática, numa criação própria, as mesmas áreas, as tenham possibilitado alargar e aprofundar o seu conhecimento.

Destacou-se, ainda, na vertente do pensamento crítico, a capacidade dos participantes em usufruir e dialogar acerca dos elementos expressivos da comunicação visual (cor, textura, formas geométricas, linhas, figura humana, proporção),

nomeadamente na análise das técnicas utilizadas nos quadros dos pintores apresentados e posterior apropriação das mesmas na produção dos retratos pelas crianças, e também na exploração das esculturas de artistas célebres. As OCEPE sinalizam estas competências como “meios de desenvolver a expressividade e sentido crítico” (Silva et al, 2016, p. 49).

São estes alguns exemplos que permitiram arrematar o efetivo desenvolvimento do pensamento crítico, através de diferentes linguagens artísticas.

### **1.3. O desenvolvimento do pensamento criativo**

De acordo com Godinho & Brito (2010), o teatro de fantoches, definido pelo teatro de sombras chinesas na fase de diagnóstico e na avaliação final deste estudo, “permite à criança descentrar-se, gradualmente, de si e expressar e projetar os seus sentimentos ‘no outro’” (p. 14).

A transferência de vivências e expressividade que os autores acima indicados comentam, foi visivelmente escassa na situação piloto do estudo. Por sua vez, após o contacto com as diferentes linguagens artísticas das situações de aprendizagem posteriores, permitiu observar uma fase avaliativa de carácter bastante rico a nível expressivo, e nomeadamente, criativo, onde foram construídas histórias espontâneas com temáticas inovadoras, como os super-heróis, desfiles de moda. Para além do mais, a exploração do ambiente educativo através do corpo, experimentando sombras com as mãos, nesta última etapa do estudo, demonstrou o conhecimento e a utilização de diferentes métodos no ato de criação por parte de algumas crianças. Deste modo, comparando a fase inicial do estudo e a sua finalização, compreendeu-se que a exploração das diferentes áreas artísticas contribuiu para o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças, colocando-as mais desinibidas a criar.

No que diz respeito aos resultados obtidos em cada situação de aprendizagem, após a fase de diagnóstico, o pensamento criativo esteve bastante evidente. O acesso à imaginação, partindo da transfiguração de imagens analisadas, neste caso, de obras de arte célebres, na aplicação cuidada e criativa de técnicas artísticas descobertas, como na construção dos retratos dos colegas, ou na criação de algo de raiz, dando sugestões e opiniões de melhoria e ajustes, como no caso da estruturação da peça de teatro de Natal, ou na vontade de escolher um novo recurso literário para introduzir a fase avaliativa, foi sentido em grande parte do estudo.

Ao longo da investigação, também se verificaram momentos que indiciam o facto de a maioria das crianças já conhecer e recorrer a métodos diferentes no ato de criação. Por exemplo, quando questionadas acerca das formas de produzir um retrato, as crianças conseguiram identificar pelo menos duas maneiras – “a pintar” e “tirar uma fotografia” -, e também foram capazes de identificar diferentes técnicas de pintura, mostrando estarem instruídas acerca de algumas criativas formas de pintar – “mãos”, “dedos”, “folhas”, “esponjas”. Na decoração das esculturas, recorrendo à técnica *dripping*, observaram-se diferentes e bonitas maneiras de usufruir, optando uns pela libertação de movimentos, e outros pela sua precisão. A construção da peça de teatro andou toda ela à volta dos conhecimentos prévios das crianças acerca da arte teatral, levantando muitas vezes sugestões de aperfeiçoar determinados movimentos corporais, no decorrer dos ensaios.

Também na entrevista destinada ao grupo de crianças, na subcategoria relativa à perceção da personalidade da educadora perspectivada pelo grupo, apuraram-se competências imaginativas, com recurso a justificativas bastante criativas - “[Se eu pudesse transformar a T num animal seria num] sapo-barata [...] porque é rápida”. “[Seria num] gorila [...] porque ela é muito forte”. “[Seria num] ouriço [...] porque assim quem se portar mal ela pica”.

É, ainda, importante ressaltar que no diálogo reflexivo dos quadros produzidos pelas crianças, embora a criatividade e a reflexão cuidada tenham estado presentes, foi sentido que o foco desses quadros se prendeu, em grande parte, nas técnicas aplicadas pelos artistas.

Godinho & Brito (2010) justificam o pormenor acima comentado pelo facto de a liberdade no processo de criação não ser extremamente total, na medida em que é fruto de experiências, de conhecimentos, de descobertas da realidade. Ou seja, determina-se a importância em gerir o equilíbrio entre a apreciação das técnicas dos artistas e a forma como cada criança expressa livremente as suas ideias, partindo dessas mesmas técnicas, mas evitando qualquer contaminação no ato criador, o que, com sucessivas reflexões, é possível perceber e melhorar.

Em suma, ao longo do percurso investigativo, e com os exemplos evidenciados neste subcapítulo, foi possível perceber um legítimo desenvolvimento do pensamento

criativo dos participantes, inclusive a sua facilidade em imaginar nas mais diversas situações de aprendizagem.

## Conclusões

Num trilho de emoções e pensamentos, chegou-se ao final de uma etapa que, preenchida de conquistas e limitações, permitiu terminar esta investigação com bastantes frutos e descobertas “fora da caixa”. Pois, ser criança é ser diferente, é ser surpresa, é brincar com a realidade e fazer dela um lugar diferente e seguro, onde a espontaneidade e a genuinidade são a chave do futuro, que incertamente se aguarda.

Enquanto adultos, familiares, educadores, o principal objetivo é não deixar a chama da autenticidade se apagar à medida que o desenvolvimento se expande. Como tanto debatido neste estudo, a transformação mundial não é uma ilusória brincadeira, devendo-se, sim, aprender a brincar com ela de forma resiliente, crítica e inovadora.

Ao longo desta investigação foi possível garantir resultados evidentes e efetivos desenvolvimentos no que diz respeito aos pontos chave do estudo: o pensamento crítico e o pensamento criativo. De uma fase inicial até à final, é notório, através de comentários espontâneos, pesquisas autónomas, diálogos cada vez mais produtivos e reflexivos, sugestões e iniciativas, num caminho exploratório de diferentes áreas artísticas, um desenvolvimento transformador.

A natureza metodológica elegida, apesar da sua característica subjetiva, concedeu resultados nitidamente evidentes, não enviesando os produtos apurados, pelo que as ferramentas de recolha de dados foram ao encontro do esperado, nunca descentrando da questão orientadora da investigação e dos seus objetivos. Além disso, estes instrumentos possibilitaram uma orientação do estudo baseada na individualidade e necessidades de cada participante. Realça-se o facto de a criança diagnosticada com NEE ter vivido a investigação num parâmetro sensório-motor, indo ao encontro das suas necessidades específicas.

Como nada é perfeito, e o trabalho com crianças envolve imprevistos, alterações e capacidade de resiliência face às necessidades da criança em determinado momento, este estudo também foi composto por algumas limitações. A primeira, e talvez a mais importante, foi o tempo limite de intervenção das situações de aprendizagem que, caso fosse estendido, muito possivelmente geraria muitos mais frutos. Porque, como Paiva (2020) alega, “mais importante do que pensar depressa é controlar a impulsividade e pensar bem” (p. 24), levando o seu devido tempo. O segundo constrangimento surgido foi a adaptação das ações de intervenção previamente planificadas ao contexto do

momento a serem executadas. Um exemplo destas limitações foi verificado na proposta de construção de uma escultura, a qual, inicialmente, foi programada para abranger diversificados materiais, mas que o contexto momentâneo não permitiu, restringindo, até certo ponto, a capacidade criadora de cada criança. Outra foi sentida na análise da peça de teatro já representada, tendo-se verificado diferenças representativas entre os ensaios intensivos e a apresentação final por parte das crianças, podendo ter sido logo efetuadas alterações de forma prévia, no guião. A última limitação refere-se ao facto de as entrevistas semiestruturadas ao grupo de crianças terem sido concretizadas depois de um tempo considerável à intervenção pedagógica, o que pode ter condicionado certas questões direcionadas às situações de aprendizagem desenvolvidas.

No entanto, o mesmo estudo trouxe consigo muitos contributos que se aplicam seja a nível pessoal, profissional ou mesmo global.

Numa época marcada pela excessiva informação, pelo facilitismo das tecnologias, pela rapidez da vida mundana, pelos progressivos comportamentos mecânicos e superficiais da humanidade, é mais do que urgente parar. Parar e olhar ao redor, parar e observar, parar e refletir, parar e ser humano. É preciso praticar uma ação tão simples quanto esta. É saber entrar em comboios, já refletindo à priori acerca do destino pretendido, pois este deve ser obtido através de escolhas e não por acasos da vida. É urgente mudar e (re)criar. Como refere Vygotsky (2009), e tão bem, “a formação de uma personalidade criadora projetada no amanhã prepara-se através da imaginação criadora encarnada no presente” (p. 110).

Posto isto, a maior contribuição que este estudo possa ter, mais do que os resultados obtidos, é poder ajudar o outro a parar, a observar, a ler e a refletir. Pois, estas ações são o primeiro passo para o conhecimento, para a mudança, para a transformação, para a criação. E estas competências são universais a qualquer área da vida, seja pessoal ou profissional.

E como esta investigação pôde comprovar, a arte é efetivamente um meio muito valioso para verificar as ações acima referidas. Refutando as perspetivas acerca da educação artística, descritas no capítulo I deste relatório, essencialmente defendidas pela autora Oliveira, nas suas diversas obras, por Silva et al, nas OCEPE, e por Godinho & Brito, este estudo permitiu concluir que, através da exploração pedagógica de diferentes áreas artísticas, aplicando técnicas, criando algo, apreciando arte, dialogando em equipa,

é possível validar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças em idade pré-escolar.

“Todos precisamos não da verdade, como se ela fosse uma só, o que felizmente não virá nunca a ser, mas precisamos da coragem da verdade para romper o círculo e cerco em que estamos” (Ramos do Ó, 2016, p. 218).

## Referências bibliográficas

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Elias, G. (2005). *Matthew Lipman e a filosofia para crianças*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás]. <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/1287/1/GIZELE%20GERALDA%20PARR EIRA%20ELIAS.pdf>.

Escallón, B. (2016). Contemporaneidade e composição: João Cabral de Melo Neto escreve Joan Miró. *Crítica Cultural*, 11(2), 205-223.

Eugênio, A. (2022). Uma releitura da biografia criativa de Leonardo da Vinci. *Art&Sensorium*, 9(2), 51-78.

Fabre, M. (2011). “O que é problematizar? Géneses de um paradigma”. *Saber & Educar*, 16, 18- 29.

Ferreira, A. (2007). *Pensar a arte pensar a escola*. Afrontamento.

Godinho, P. (2023). A sensibilização patrimonial nos contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, 128, 1 – 48.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Herrera, H. (2013). *Frida – a biografia*. Globo Livros.

Imbroisi, M. (2016). *René Magritte*. <https://www.historiadasartes.com/rene-magritte/>.

Jesus Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, (32), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34946843007.pdf>.

Joana Vasconcelos (s.d.). *Biografia*. <https://www.joanavasconcelos.com/pt/artist>.

Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture?. *The Visual Culture Reader*, 3 - 13. Routledge.

[https://monoskop.org/images/b/bd/Mirzoeff\\_Nicholas\\_ed\\_Visual\\_Culture\\_Reader\\_1998.pdf](https://monoskop.org/images/b/bd/Mirzoeff_Nicholas_ed_Visual_Culture_Reader_1998.pdf).

Oiharbide, M.; Lasa, N. & Manterola, A. (s.d.). *Vicent Van Gogh-En biografia eta bereizgarri psikopatologikoak*.

Oliveira, M. (2015). *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica*. APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. <https://www.apecv.pt/pubs/OLIVEIRA.MONICA2014%20Arte%20Contempor%C3%A2nea%20para%20uma%20Pedagogia%20Cr%C3%ADtica%20editoraAPECV.pdf>.

Oliveira, M. (2018). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: Um desafio da contemporaneidade. In Ana Souto e Melo (Org.). Atas do Congresso de investigação em Educação Artística - Educação Artística no Sistema de ensino português: conquistas e desafios, pp. 262-272. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2744/1/livro\\_de\\_atas\\_CIEA2017\\_v2018-11-02\\_2-271-281.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2744/1/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2-271-281.pdf).

Oliveira, M. (2023). *Tempos (re)ligados pela arte. A Arte do séc. XX como potenciadora do desenvolvimento das crianças do século XXI*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Oliveira – Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira – Formosinho, Kishimoto, T. & Pinazza M. *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o Passado. Construindo o futuro*, 13 – 36. Artmed.

Paiva, R. (2020). *Ensine o seu filho a pensar*. Manuscrito.

Pessoa, F. (2015). *Obra essencial de Fernando Pessoa. Poesia de Alberto Caeiro*. Expresso.

P55.ART (2020). *Quem é o artista português Vihls?* <https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/quem-e-o-artista-portugues-vihls?srsltid=AfmBOorwjerF6k4IegAll7anFUXrtJm0xCJznov3UGGrBMY48edFEr1m>.

P55.ART (2021). *Bordalo II, o artista contemporâneo ecológico*.  
<https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/bordalo-ii-o-artista-ecologico?srsltid=AfmBOooltWKxhNfIFPaJPsozX4UK-QsWifhWDYiDzGai94ePssPebbiz>.

P55.ART (2023). *Quem foi o artista surrealista Joan Miró?*  
<https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/quem-foi-o-artista-surrealista-joan-miro?srsltid=AfmBOornsPKmpyC95g97yUjHL5whi7D67TSUoimJ4Fu660hWy9pdbkl>.

Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística, (2007). *Qualificar a Educação Artística*. Casa da Música.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>.

Robinson, K. (2010). *O elemento*. Porto Editora.

Saint-Exupéry, A. (2016). *O príncipezinho* (6ª ed.). Leya.

Sani, J., & Rubio, J. (2014). A influência da arte no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5(1), 1-14.  
[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Jeane.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Jeane.pdf).

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Teixeira, A. (2012). *Instalação digital: um projeto de intervenção na comunidade escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23711/1/Ana%20Isabel%20Pinto%20Teixeira.pdf>.

Verde, S. (2014). *O museu*. Editorial Presença.

Vilelas, J. (2022). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Relógio D' Água.

## Apêndices

### Apêndice I – Autorização de recolha de imagem e vídeo

Sr.<sup>a</sup> Encarregado/a de Educação,

Sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Para fins de realização da disciplina Prática de Ensino Supervisionada, vou permanecer na sala do/a seu/sua educando/a desde o dia 25 de setembro até ao dia 12 de dezembro do corrente ano letivo.

Como tal, venho por este meio requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias ao/à seu/sua educando/a durante as atividades no jardim de infância. Estas fotografias serão utilizadas para ilustrar as observações feitas durante este período, dando a conhecer a instituição e as atividades desenvolvidas. Também se requer a vossa autorização para serem utilizadas fotos/imagens de trabalhos realizados.

Os trabalhos e as fotografias/vídeos serão exclusivamente utilizados para o meu portefólio reflexivo, de natureza académica, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças.

Se me autoriza a tirar fotografias aos trabalhos do seu educando, por favor preencha o impresso de autorização e entregue-o à educadora titular do grupo.

Data: 25/09/2023

Nome: Daniela Pascoal nº 68378, estudante da Universidade do Algarve

-----

#### Autorização para a publicação de trabalhos e fotografias

De acordo com as condições acima estabelecidas,

Concordo  Não concordo   
(Por favor, assinale com um X a sua opção.)

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a encarregado/a de educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice II – Consentimento informado aos encarregados de educação

Eu, \_\_\_\_\_, representante legal da/o menor \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu educando no estudo realizado pela estudante Daniela Veiga Pascoal, que tem como principal objetivo percecionar os contributos da arte no desenvolvimento crítico e criativo em crianças em idade pré-escolar.

As fotografias e vídeos serão utilizados unicamente no âmbito da realização da investigação, não sendo divulgados quaisquer dados de identificação pessoal da criança. Os ficheiros em vídeo não serão colocados em qualquer rede social ou em qualquer meio de comunicação por internet.

Declaro que tomei conhecimento da realização da investigação, que se insere no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Encarregado de Educação de acordo com o cartão de identificação)

\_\_\_\_\_  
(Nome e grau de parentesco)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

### **Apêndice III – Características biográficas de artistas selecionados**

Leonardo da Vinci (1452-1519), nascido numa pequena vila, em Itália, é considerado um dos maiores génios da história, uma vez que para além do seu grande papel no mundo artístico, desenvolveu muitos outros conhecimentos em diferentes ramos da vida (Eugênio, 2022). Influenciado por Miguel Ângelo, e vivendo numa época propícia ao desenvolvimento criativo, Leonardo criou inúmeras obras de arte, lançadas no período renascentista, unindo a arte e a ciência, numa arte realista, antropocentrista e racionalista (*ibidem*).

Vicent Van Gogh (1853-1890), nascido numa pequena cidade no sul dos Países Baixos, destacou-se pela sua personalidade solitária e carácter introspetivo, o que, por sua vez, se refletia nas suas pinturas (Oiharbide et al, s.d.). Como tal, marcou nas suas obras o movimento pós-impressionista, indo mais além de elementos técnicos, valorizando a expressividade subjetiva, humana e emocional, destacando-se algumas das suas técnicas como a pincelada fina e o pontilhismo, ao valorizar a luz e textura (*ibidem*). Embora pouco reconhecido em vida, sempre a viveu numa parceria de grande proximidade com a arte e com tudo o que a envolve (*ibidem*).

Joan Miró (1893-1983), nascido em Barcelona, Espanha, foi um artista conhecido pelas suas pinturas abstratas e esculturas, reconhecido, grandemente, como um dos mais importantes artistas do século XX (P55.ART, 2023). “A sua arte é conhecida por ser expressiva e imaginativa, e por explorar o inconsciente e as emoções humanas de maneira única”, recorrendo a formas geométricas simples, formas orgânicas, por vezes, elementos da natureza, e, essencialmente, cores vivas e fortes (*ibidem*). Conhecido por romper padrões pré-estipulados pelo Renascimento, Joan Miró promoveu uma arte livre, combinando referências da arte moderna e do surrealismo, indo mais além da representação exata da realidade (Escallón, 2016).

Renné Magritte (1898-1967), nascido em Lessines, Bélgica, iniciou o seu caminho artístico no mundo da publicidade, sobressaindo-se, desde então, com as suas obras surrealistas (Imbroisi, 2016). Inspirando-se em artistas vanguardistas, Renné Magritte, acabou por entender que o seu temperamento agitado se encaixava mais numa abordagem surrealista (*ibidem*). As “suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns” (Imbroisi, 2016, n.p).

Frida Kahlo (1907-1954), nascida numa pequena vila no México, “nasceu” com a Revolução Mexicana, tal como ela tanto identifica (Herrera, 2013). Conhecida pelos seus surrealistas retratos e autorretratos, destacou sempre em grande plano o peso da mulher na sociedade, com temáticas altamente fortes (*ibidem*). Parte das suas obras teve influência da arte indígena mexicana, refletindo-se em paisagens com recurso a elementos mórbidos, e na utilização de cores fortes e vivas (*ibidem*). Uma artista com uma vida debilitada no decorrer dos seus períodos de vida, mas que a transformou em poderosas e significativas obras de arte.

Alexandre Vihls (1987), nascido em Lisboa, Portugal, pertence à arte contemporânea, representada pelo *graffiti*, maioritariamente destacado no século XXI, mas que advém da arte dos anos 70, em Nova Iorque (P55.ART, 2020). Nomeada, também, como arte urbana, Vihls assume a sua expressão de arte como forma de rúbrica, protesto político-social, ou mesmo puramente para efeitos de estética (*ibidem*). Aventurando-se pela contemporaneidade, Vihls desenvolveu uma técnica inovadora de referência internacional para a arte grafitada – a técnica de “escavação” de paredes urbanas (*ibidem*).

Joana Vasconcelos (1971), nascida em Paris, França, é, atualmente, uma artista plástica, vangloriada pelas suas esculturas célebres e instalações profundas (Joana Vasconcelos, s.d.). Descontextualizando objetos do dia-a-dia, insere a sua arte contemporânea no século XII, adotando uma perspetiva sobre o estatuto da mulher, o consumismo vigente da sociedade, e a própria identidade cultural (*ibidem*).

Artur Bordalo (1987), conhecido pelo seu nome artístico - Bordalo II, nascido em Lisboa, Portugal, recorre a objetos abandonados pelas ruas e cidades, proporcionando-lhes uma segunda vida, nas suas produções artísticas (P55.ART, 2021). As suas concretizações são, maioritariamente em formatos de animais, incidindo numa ironia da sua construção a partir daquilo que os destrói (*ibidem*). Estes materiais são uma lição ao modo como a atualidade se rege, aprofundando e ressaltando temáticas como o desperdício, materialismo, consumismo e, em contrapartida, a urgente necessidade de sustentabilidade (*ibidem*). Bordalo II inspira-se em Joseph Beuys, que unifica a criatividade humana como forma de transformar a ordem social presente, e também em Marcel Duchamp, Pablo Picasso e Georges Braque (*ibidem*).

## Apêndice IV – Guião da peça de teatro natalícia

*(A parede da sala está enfeitada com um estendal de retratos produzidos pelos artistas; no lado direito da sala encontram-se 3 cavaletes; no centro está uma casa de fantoches de grandes dimensões; à frente um trenó enfeitado de elementos natalícios e duas mesas de trabalho; no fundo da sala está uma pequena árvore de natal onde junto descansam as crianças.)*

*(Música de natal de fundo - <https://www.youtube.com/watch?v=6SlwnNKsidw>.)*

O Natal chegou ao “Museu Encantado”! Enquanto dois grandes artistas pintam as suas obras de arte natalícias, a magia desta época invade toda a sala, fazendo com que os nossos pintores dançam e cantem ao mesmo tempo.

A animação é tão grande... decoram toda a tela com muitas cores, cheia de formas geométricas, pontinhos, figuras natalícias, pulam de alegria, abraçam-se com muito amor, cantam todos sorridentes, dançam até cair no chão...

Até que... Os seus pincéis começam a fugir das suas mãos e não conseguem controlá-los! Parece que ganharam vida!

*(Os artistas vão para junto da casa de fantoches grande e desaparecem no seu interior. Pela casa de fantoches, entram os duendes e colocam-se nas mesas de trabalho, lado a lado, a fazer construções com peças de lego, simulando presentes.)*

Para o Natal acontecer, os nossos duendes trabalham até o sol nascer. Com muita animação, e algumas trapalhices, o que não pode faltar é entregar amor no coração.

A dançar e a cantar, os nossos duendes vão encantar, e no meio de tanta folia vão entregar muita alegria.

Com muitos pauzinhos de prelim pim pim, estes duendes decoram de branco o jardim *(lançar flocos de neve ao ar, colocados a um canto das mesas de trabalho)*. A voar, chegará a paz a todo o lugar.

No Polo Norte brincadeira não pode faltar, e quando o assunto toca ao partilhar, todos gostam de ajudar. Este ano não é excepcional, pois juntos espalharemos bondade pelo Natal.

Para o amor e a brincadeira nunca acabar, da tua saúde terás de cuidar. Por isso, os duendes vão ajudar, e muita saúde vão enviar.

Para terminar onde tudo isto tem lugar, com as famílias a seguir nos vamos encontrar. No conforto do nosso lar, é onde pode existir um mundo para amar.

Finalmente os nossos duendes poderão descansar, pois o seu trabalho conseguiram acabar. Chamando todos juntos a família Natal (*os duendes e o público chamam pelos pais e mães natais*), começamos agora a nossa aventura pela entrega destes presentes mágicos.

*(As mães e pais natais saem de dentro da casa de fantoches; os duendes entregam os presentes.)*

Mas está algo essencial a faltar neste cenário de Natal que sem elas não será possível entregar os presentes nas casas das famílias. O que está a faltar mesmo?! (*todos chamam as renas.*)

Enquanto as renas se preparam para arrancar e os pais e mães natais se acomodam no trenó, vamos iniciar esta aventura cantando alegremente bem alto!

*(Música do Rodolfo - <https://www.youtube.com/watch?v=LciLmZkh4bA>, enquanto as renas e mães e pais natais se movimentam pelo espaço. À medida que a música vai terminando, o som vai ficando mais baixo e as personagens em cena vão andando mais devagar para deixar junto da árvore de natal e das crianças os sacos com os presentes; depois retiram-se para o interior da casa de fantoches.)*

*(As crianças da família acordam.)*

Vendo os presentes, as crianças da família pulam, rodopiam e abraçam-se. Abrindo os sacos ficam radiantes com o que lhes foi deixado (*um de cada vez enuncia um presente, de forma improvisada*)

*(Todas as personagens vêm da casa de fantoches e juntam-se às crianças; a pares/triplas começam a fazer o jogo do espelho ao som de uma música de natal para terminar - [https://www.youtube.com/watch?v=\\_6rJ4heYdqs](https://www.youtube.com/watch?v=_6rJ4heYdqs).)*

**FIM**

## Apêndice V – Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Questões	Observações
<b>Parte 1.</b> Contextualização e legitimação da entrevista	Contextualizar o assunto da entrevista; Conferir a confidencialidade da investigação.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concorda e aceita a gravação desta entrevista como participante na investigação a ser desenvolvida?</li> <li>2. Permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?</li> </ol>	
<b>Parte 2.</b> Recolha de informação profissional sobre a educadora	Caracterizar a entrevistada	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua formação académica?</li> <li>2. Tem alguma formação complementar que considere relevante referir?</li> <li>3. Há quantos anos é que exerce como educadora de infância?</li> <li>4. Há quanto tempo acompanha o grupo de crianças atual?</li> </ol>	
<b>Parte 3.</b> Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa	Conhecer o ponto de vista da entrevistada face aos contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza uma metodologia em específico no decorrer da sua ação educativa?</li> <li>2. De que modo encara a criança e o seu desenvolvimento?</li> <li>3. Na sua opinião, que potencial apresenta a arte para a educação?</li> <li>4. De que forma considera a arte como potencializadora do pensamento crítico e criativo das crianças? Qual o seu impacto?</li> <li>5. No seu ponto de vista, e dada a experiência que possui, que estratégias de aprendizagem poderão ser mais facilitadoras para a aquisição desta criticidade e criatividade nas crianças?</li> <li>6. Qual o tipo de interesse das crianças do grupo face à arte?</li> <li>7. Qual o nível de familiaridade do grupo para com a temática a investigar?</li> <li>8. Que estratégias desenvolve, com o intuito de desenvolver o pensamento crítico e criativo, com o grupo de crianças?</li> </ol>	

		<p>9. Que importância e significado revela, na sua opinião, a intervenção educativa que tem vindo a ser desenvolvida com o grupo de crianças, no âmbito deste estudo, para o seu desenvolvimento e aprendizagem?</p> <p>10. Numa pequena frase ou mesmo numa simples palavra, pode transmitir a importância da arte no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças?</p> <p>11. Pretende acrescentar algo mais que, para si, seja relevante?</p>
<p><b>Parte 4.</b> Conclusão e agradecimentos</p>	<p>Garantir e realçar as questões éticas envolvidas na participação da investigação</p>	<p>1. Agradeço imenso a colaboração e ajuda prestada para o estudo. Após a transcrição da entrevista, enviarei os dados, caso pretenda realçar mais algum aspeto que não tenha sido totalmente discutido.</p>

## Apêndice VI – Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Entrevistadora (E)	Entrevistada (T)
--------------------	------------------

**E:** Boa tarde.

**T:** Olá.

**E:** Antes demais quero agradecer a colaboração e toda a ajuda até ao momento. Para iniciar, e de forma também a legitimar a entrevista, queria perguntar se concorda e aceita a gravação desta entrevista como participante na investigação a ser desenvolvida?

**T:** Sim, concordo.

**E:** E permite a utilização dos dados para fins meramente académicos?

**T:** Sim, autorizo.

**E:** Ok. Então, passando para a recolha de alguma informação assim mais a nível profissional e para a caracterizar. Qual a sua formação académica?

**T:** Sou licenciada em educação de infância.

**E:** E tem alguma formação complementar que considere relevante referir?

**T:** Tento fazer o máximo de formações para poder melhorar a minha prática pedagógica. É fulcral estarmos em constante formação.

**E:** E há quantos anos exerce como educadora de infância.

**T:** Há 13 anos.

**E:** Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?

**T:** Desde a sala de 1 ano. Vai fazer 5 anos agora no final do ano letivo.

**E:** Agora para percebermos um pouco da sua perspetiva e também tendo em conta a metodologia que utiliza, relativamente à parte da temática do estudo, que são os contributos da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo em crianças de jardim de infância, gostaria de começar por perguntar se utiliza alguma metodologia em específico no decorrer da sua ação educativa, ao longo de todos estes anos.

**T:** Eu uso a abordagem por projeto. É a minha metodologia de trabalho. Obviamente que vamos sempre buscar um bocadinho a outras metodologias, gosto dos instrumentos de

pilotagem do Movimento da Escola Moderna, ao nível do João de Deus gosto muito do material de matemática, como já assististe aqui, desde trabalhar o 1º dom que permite trabalhar as cores, o 3º e 4º dom que são cubos e paralelepípedos, onde as crianças podem fazer imensas construções, usar a criatividade, a motricidade fina, o raciocínio, porque nestas construções vamos colocando várias situações problemáticas que eles têm de resolver, ou seja, é um material que permite trabalhar o raciocínio, a motricidade fina, a imaginação e a criatividade. Acho que aí é que está também a riqueza, podermos tornar a nossa prática pedagógica mais completa e mais desafiante e interessante para o grupo de crianças.

**E:** E de que modo encara a criança e o seu desenvolvimento?

**T:** A criança é um ser único, com o seu próprio ritmo, com as suas necessidades, e nós temos de respeitar a individualidade de cada criança. Numa sala há discrepâncias, apesar de serem todos do mesmo ano, uma criança de janeiro tem um desenvolvimento completamente diferente de uma criança de dezembro. Desta forma, cabe a nós, educadores, respeitar o ritmo de cada criança, planificando atividades que respeitem o desenvolvimento de cada criança, ou seja, ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada um.

**E:** E na sua opinião, agora passando mais para a temática em si do estudo, que potencial apresenta a arte para a educação?

**T:** Eu acho que a arte deve estar presente em todos os níveis escolares. Nós tentamos que a criança contacte com todas as linguagens artísticas, desde a pintura ao cinema, à modelagem, à tecelagem, à escultura... Ou seja, é importante que a criança tenha uma visão completa das diferentes linguagens artísticas. Considero que foi muito rico para o grupo o trabalho que desenvolveste em contexto de sala sobre a arte. Eles conseguiram alargar a sua visão sobre o que é arte. Houve uma grande diversidade de propostas, sempre com um fio condutor. A arte está sempre presente nas nossas atividades, mas nunca tinha criado um projeto onde as crianças conseguissem perceber as diferentes formas de expressão, do início ao fim, sem outros projetos pelo meio.

**E:** Pois, exato. Talvez seja mais complexo porque ao longo do ano é preciso introduzir ainda outras áreas.

**T:** E nós vamos introduzindo as artes, por exemplo, nós estamos a explorar a primavera, podemos introduzir uma dança. Aí utilizamos essas áreas artísticas, mas mais espaçadas ao nível do ano, enquanto tu fizeste este trabalho com este fio condutor, e acho que conseguiram ter outra perceção.

**E:** E agora falando da arte como potencializadora do pensamento crítico e criativo, que contributos considera que a arte poderá apresentar nestas vertentes? E qual o seu impacto?

**T:** Eu acho que a arte é fundamental no desenvolvimento da criança. É importante que a criança se consiga expressar através dela, que a criança consiga interpretar o que está a ver ou a sentir, e é aí a dificuldade deste grupo, que tu também sentiste. Eles gostam de explorar diferentes linguagens artísticas, mas têm alguma dificuldade em conseguir perceber o que é que aquilo lhes está a transmitir, e eu acho que isso é muito importante para a imaginação, para a criatividade, para a comunicação, para o desenvolvimento da linguagem. E acho que a dificuldade pairou aí: a criança conseguir, neste grupo, perceber “como é que eu vou transmitir o que estou aqui a ver”. E é importante que as crianças tenham acesso à arte, aos diferentes tipos de arte, e consigam falar sobre elas, serem criativos, e também fazer arte por eles próprios, usar diferentes materiais, nós colocamos uma mesa com tintas, material reciclado, ou outros objetos, e a criança consiga fazer uma composição dela.

**E:** E, no seu ponto de vista, e também dada toda a experiência que possui até agora, que estratégias de aprendizagem poderão ser facilitadoras para a aquisição desta criticidade e criatividade nas crianças?

**T:** Eu acho que nós temos sempre de motivar a criança para. A criança tem de se sentir interessada por essas atividades. O ponto de partida é motivar. Fazer com que seja significativo para a criança. Se for significativo, a criança vai se interessar e vai conseguir ganhar novas competências, seja a propor uma pintura, seja a propor uma peça de teatro. É que a partir do momento em que a criança está interessada e motivada, ela consegue crescer, seja a nível da pintura, seja a nível da expressão dramática, seja a nível da dança ou dos jogos. É muito importante que vá ao encontro dos seus interesses. Eu acho que o nosso papel como educador é criar estratégias motivadoras para que eles se interessem, para que se motivem, e para que queiram melhorar o que já são capazes de fazer. Porque não é sempre criar um ambiente seguro em que eles saibam o que estão a fazer, eu acho que temos de potenciar e criar atividades que lhes permitam crescer e desafiá-los. Acho

que é importante. Desde colocar um tema livre, em que eles possam aceder a diferentes tipos de linguagens artísticas, mas também potenciar diferentes temas, como tu fizeste. Começaste com os artistas todos, explicaste depois os diferentes tipos de arte, e eles foram-se envolvendo e motivando.

**E:** E relativamente a este grupo de crianças, qual o tipo de interesse que eles têm perante a arte?

**T:** Eu acho que este grupo gosta muito de atividades de expressão plástica. Gostam muito de pintar, modelar, recortar. Gostam também muito de danças, de jogos de movimento. Dos teatros eles gostam de assistir, mas não gostam tanto de se expor. Ainda há muito receio em falar. Isto é um trabalho que também consegui observar com o desenrolar da tua tese, que eles têm dificuldade em sentir-se confortáveis ou seguros para dramatizar para os colegas. Uma coisa é em contexto de sala, com as brincadeiras de faz-de-conta que representam situações vividas do seu dia-a-dia, outra coisa é ter uma peça em que eles têm de dramatizar para os colegas. Eu sinto que é uma área em que eles sentem ainda algum receio. Não se sentem confortáveis. Mas é na pintura e na dança, que eu noto que eles se sentem mais confortáveis e felizes. É alvo de interesse.

**E:** E qual o nível de familiaridade do grupo perante a temática a estudar, ou seja, a relação entre a arte e o pensamento crítico e criativo?

**T:** Eu tenho muitos meninos que, por norma, os pais costumam levá-los a exposições, a museus, não só aqui em Portugal. Já tive meninos na Holanda a ver exposições, em que eles falam muito dos pintores, das suas histórias, e é muito giro virem partilhar aqui as suas próprias histórias. As crianças gostam muito de partilhar o que fizeram nas férias, por exemplo, conheceram o Van Gogh lá no museu e contam que ele não tinha uma orelha. Ou seja, eu acho que isso também é muito importante, as vivências que eles trazem de casa. Apesar de muitos conhecerem, há outros que não têm esse contacto. Acho que cada vez mais as crianças estão presas aos tablets, telemóveis, e não há aquele tempo de família, em que potenciem diferentes experiências, neste caso, ao nível das artes. Mas a dificuldade que eu sinto, apesar de nós aqui trabalharmos o contacto com diferentes formas de arte, é eles falarem sobre a arte. É uma dificuldade aqui muito presente e tenho de limar essa aresta.

**E:** E que estratégias costuma utilizar com intuito de desenvolver o pensamento crítico e criativo? Ou seja, sem ser obrigatoriamente relacionado com a arte.

**T:** Eu acho que é importante a criança saber refletir, questionar-se, seja através de histórias, seja ao nível da pintura, seja dentro de qualquer temática. A criança tem de ser capaz de pensar. Mas é de facto difícil pô-los com aquele espírito crítico, serem capazes de se questionar sobre eles, sobre os pares, e colocarem questões válidas sobre o que está a ser explorado num momento, mas sinto que estamos a evoluir nesse sentido.

**E:** Talvez nestas idades seja ainda uma área um pouco abstrata, não?

**T:** Sim, mas é importante potenciar estas competências.

**E:** Ora, que importância e significado revela, na sua opinião, a intervenção educativa que tem vindo a ser desenvolvida com o grupo, no âmbito deste estudo?

**T:** Eu acho que foi muito importante ter-te aqui, não só pelas tuas características, mas pelo projeto que tu trouxeste. Acho que foi um tema que calhou muito bem, porque havia áreas em que o grupo não se sentia confortável. Acho que nós conseguimos aqui dar-lhes outra visão das diferentes linguagens artísticas, de como eles se podiam expressar, como é que eles podiam interpretar diferentes quadros, ou esculturas, ou peças de teatro, e foi muito importante colocá-los nesse papel interventivo, porque é muito importante que estas crianças contactem com a arte. A arte é fundamental, seja para o pensamento, seja para a comunicação, seja para a criatividade e imaginação, seja ao nível da socialização. Eu acho que as atividades que criaste criou-lhes ali uma união de falarem sobre, de refletirem sobre os quadros, apreciarem as suas próprias produções, falarem delas. No teatro foi giro eles conseguirem ter noção das dificuldades que tiveram naquele momento de se expor, e falar com o amigo que se sente mais à vontade, ou falar que o amigo conseguiu falar e decorou as falas, que eles ainda não se sentiam à vontade para tal. Ou seja, nesta reflexão, apesar das dificuldades, fui vendo a evolução deles, e foi muito importante. Eles tiveram um fio condutor dos diferentes tipos de linguagem artística, experimentaram cada uma delas, e conseguiram perceber o que ia mais ao interesse deles ou não, e os seus pontos fracos. Acho que foi muito importante para o desenvolvimento global de todas as crianças.

**E:** E assim numa pequena frase ou mesmo numa simples palavra, como preferir, pode transmitir a importância da arte para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças?

**T:** É fundamental.

**E:** Pretende acrescentar algo mais que para si seja relevante?

**T:** Eu acho que foi muito interessante ter-te aqui. Na minha opinião, não podia ter calhado melhor tema para este grupo. Conseguieste promover um desenvolvimento global e harmonioso a todas as crianças. A arte passou a ser um tema de interesse do grupo, onde eles conseguiram perceber melhor as suas dificuldades e ultrapassá-las.

**E:** Então, sendo assim, damos por terminada a entrevista. Quero agradecer imenso toda a colaboração, desde o início ao fim de todo este percurso, e também queria só informar que, após a transcrição, enviarei os dados recolhidos, caso queira rever ou dar mais alguma informação que não tenhamos discutido aqui, ou seja, caso queira acrescentar algo.

**T:** Obrigada.

## Apêndice VII – Grelha de categorização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Recolha de informação profissional sobre a educadora	Experiência profissional	“Sou licenciada em educação de infância [...] há 13 anos. [...] Tento fazer o máximo de formações para poder melhorar a minha prática pedagógica. É fulcral estarmos em constante formação”.
	Experiência com o grupo de crianças	“Desde a sala de 1 ano. Vai fazer 5 anos agora no final do ano letivo”.
Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa		“Eu uso a abordagem por projeto. [...] Obviamente que vamos sempre buscar um bocadinho a outras metodologias, gosto dos instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna, ao nível do João de Deus gosto muito do material de matemática. [...] Acho que aí é que está também a riqueza”.
	Metodologia praticada	“Eu acho que nós temos sempre de motivar a criança para. A criança tem de se sentir interessada por essas atividades. [...] Se for significativo, a criança vai se interessar e vai conseguir ganhar novas competências. [...] Eu acho que o nosso papel como educador é criar estratégias motivadoras para que eles se interessem, para que se motivem, e para que queiram melhorar o que já são capazes de fazer”.
	Visão da criança	“A criança é um ser único, com o seu próprio ritmo, com as suas necessidades, e nós temos de respeitar a individualidade de cada criança”.
	Potencialidades da arte	“Eu acho que a arte deve estar presente em todos os níveis escolares. [...] Eu acho que a arte é fundamental no desenvolvimento da criança. É importante que a criança se consiga expressar através dela, que a criança consiga interpretar o que está a ver ou a sentir, [...] e eu acho que isso é muito importante para a imaginação, para a criatividade, para a comunicação, para o desenvolvimento da linguagem.
	Capacidades do grupo de crianças	“Eles gostam de explorar diferentes linguagens artísticas, mas têm alguma dificuldade em conseguir perceber o que é que aquilo lhes está a transmitir”.

---

“Eu acho que este grupo gosta muito da expressão plástica. Gostam muito de pintar, modelar, recortar. Gostam também muito de danças, de jogos de movimento. Dos teatros eles gostam de assistir, mas não gostam tanto de se expor. Ainda há muito receio em falar.”

“Eu tenho muitos meninos que, por norma, os pais costumam levá-los a exposições, a museus, não só aqui em Portugal. Já tive meninos na Holanda a ver exposições, em que eles falam muito dos pintores, das suas histórias, e é muito giro virem partilhar aqui as suas próprias histórias. [...] Apesar de muitos conhecerem, há outros que não têm esse contacto. [...] Mas a dificuldade que eu sinto, apesar de nós aqui trabalharmos o contacto com diferentes formas de arte, é eles falarem sobre a arte”.

---

Intervenção da educadora face à temática em estudo

“Eu acho que é importante a criança saber refletir, questionar-se, seja através de histórias, seja ao nível da pintura, seja dentro de qualquer temática. [...] Mas é de facto difícil pô-los com aquele espírito crítico, serem capazes de se questionar sobre eles, sobre os pares, e colocarem questões válidas sobre o que está a ser explorado num momento, mas sinto que estamos a evoluir nesse sentido”.

---

Relevo da intervenção educativa relacionada com o estudo

“Acho que foi um tema que calhou muito bem, porque havia áreas em que o grupo não se sentia confortável. Acho que nós conseguimos aqui dar-lhes outra visão das diferentes linguagens artísticas, de como eles se podiam expressar, como é que eles podiam interpretar diferentes quadros, ou esculturas, ou peças de teatro, e foi muito importante colocá-los nesse papel interventivo, porque é muito importante que estas crianças contactem com a arte”.

“No teatro foi giro eles conseguirem ter noção das dificuldades que tiveram naquele momento de se expor”.

“Eles tiveram um fio condutor dos diferentes tipos de linguagem artística, experimentaram cada uma delas, e conseguiram perceber o que ia mais ao interesse deles ou não, e os seus pontos fracos. Acho que foi muito importante para o desenvolvimento global de todas as crianças”.

“A arte passou a ser um tema de interesse do grupo, onde eles conseguiram perceber melhor as suas dificuldades e ultrapassá-las”.

---

## Apêndice VIII – Guião da entrevista semiestruturada às crianças

Categorias	Objetivos específicos	Questões	Observações
<b>Parte 1.</b> Contextualização da entrevista	Contextualizar o assunto da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A entrevista que vou fazer pretende que respondam a perguntas relacionadas com a educadora T. e as atividades que ela faz convosco.</li> <li>2. Depois vamos também conversar acerca das atividades artísticas que realizei convosco: os retratos dos colegas a partir de pinturas de artistas conhecidos, a visita à galeria, a escultura da varinha mágica, o teatro de natal, o teatro de sombras chinesas.</li> <li>3. Quero que deem a vossa opinião em tudo o que perguntar, não há respostas erradas.</li> <li>4. Não podem falar todos ao mesmo tempo, só um de cada vez para nos ouvirmos e respeitarmos quem está a falar.</li> </ol>	Divisão do grupo em 4/5 elementos;
<b>Parte 2.</b> Recolha de informação profissional sobre a educadora	Caracterizar a educadora sobre o olhar das crianças	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a idade da educadora?</li> <li>2. Qual a cor do cabelo da educadora? Será liso, ondulado ou encaracolado?</li> <li>3. Acham que a educadora é alta ou baixa?</li> <li>4. Se pudessem transformar a educadora num animal qual seria? Porquê?</li> <li>5. O que mais gostam na educadora?</li> <li>6. Quais são as atividades que a educadora realiza convosco?</li> <li>7. O que mais gostam de fazer na escola com a educadora?</li> </ol>	A realizar na sala de atividades, enquanto as restantes crianças brincam no espaço exterior
<b>Parte 3.</b> Levantamento das conceções relacionadas com o estudo	Conhecer o ponto de vista das crianças face à temática em estudo e às atividades correspondentes desenvolvidas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para vocês, o que é a arte? (Por exemplo, desenhos nas paredes de prédios; filmes; um desfile de moda; o garfo com que comem todos os dias, um espetáculo de <i>ballet</i>)</li> <li>2. Qual a atividade que mais gostaram de fazer comigo? Porquê? O que aprenderam? E o que gostariam de ter feito e não aconteceu?</li> </ol>	

## Apêndice IX – Transcrição da entrevista semiestruturada às crianças

### Grupo 1

Entrevistadora (E)	Crianças (C)	Educadora (T)
--------------------	--------------	---------------

E: Então, qual a idade que acham que a T tem?

C: 18, 40, 41, 60

E: E qual é a cor do cabelo da T?

C: Castanho.

E: É liso, ondulado ou encaracolado?

C: Encaracolado.

E: A T é alta ou baixa?

C: É média, mais ou menos média.

E: Se pudessem transformar a T num animal, em qual seria?

C: Barata. Sapo. Estou a pensar. Sapo-barata.

E: Porquê? Porque a T é rápida.

C: Sim.

C: Já sei! Se fosse eu escolhia um cavalo.

E: Um cavalo... porquê?

C: Ela parece.

E: Agora, o que vocês gostam mais na T?

C: Os sapatos! As coisas que ela faz.

E: Que coisas?

C: As atividades.

E: E que atividades são essas?

C: Hoje fizemos aquilo das caixas. Eu gosto do jogo das cadeiras. Eu gosto da estátua.

E: Agora vamos passar para o tema da arte. Lembram-se das atividades que fizemos, sim?! Então, primeira pergunta, para vocês, o que é a arte?

C: Não sei.

E: Podem dar alguns exemplos do que vocês acham que é a arte.

C: A arte é um quadro. Pintar o quadro.

E: E pode ser mais coisas?

C: Pintar as paredes. Fazer *graffitis*. Pode-se desenhar as pessoas.

E: Por exemplo, um filme é arte? Quando vão ao cinema, o cinema é uma arte?

C: Não. É pessoas entretidas.

E: Então e o teatro que vocês fizeram não é uma arte?

C: É.

E: E, por exemplo, um espetáculo de *ballet*? Dançar, será uma arte?

C: Sim.

E: Muito bem, é uma arte performativa.

C: Eu nem sei o que é performativo.

E: É uma das áreas da arte, um tipo de arte. Existem muitos tipos de arte. Agora, qual foi a atividade artística que mais gostaram de fazer, daquelas atividades todas?

C: Do natal. Do teatro de natal.

C: A minha foi todas.

C: A minha foi aquela quando fomos para a coisa das artes.

E: À galeria?

C: Sim.

E: Então e porque é que foi a galeria que mais gostaste?

C: Gostei muito dos quadros.

E: E o que aprendeste ao ir à galeria?

C: Não sei.

E: O que aprendeste, o que viste, gostaste...

C: Eu gostei daquele homem que tinha uma máscara.

E: Então e porque é que gostaste mais do teatro J.?

C: Eu era a T porque ela também se vestiu de duende.

E: E o que é que aprenderam sobre o teatro? Como é que se fazia um teatro?

C: (Sem resposta)

E: Vocês gostariam de ter feito mais alguma coisa para além do que nós fizemos?

C: Sermos os super-heróis.

E: Vocês gostariam era de fazer um teatro de super-heróis, era? Mascararem-se?

C: Sim.

E: Então, vamos terminar, e agora podem ir brincar.

## Grupo 2

Entrevistadora (E)	Crianças (C)	Educadora (T)
--------------------	--------------	---------------

E: As perguntas que vou fazer primeiro estão relacionadas com a T. Depois vou fazer perguntas sobre aquelas atividades que eu fiz convosco, sobre a arte, lembram-se?

C: Sim! A do natal!

E: Exato, o teatro de natal. Também fizemos aquele teatro de sombras, com os fantoches. Também fomos visitar uma galeria. Também fizemos uma escultura da varinha mágica.

C: Eu gostei de tudo!

E: E também fizemos as pinturas, os retratos, lembram-se? Daqueles artistas?

C: Eu fiz a L. que ficou com cara de batata!

C: Eu fiz a C.!

E: Agora, atenção! Primeira pergunta. Qual a idade da T?

C: 41, 45, 89.

E: Outra pergunta, qual é a cor do cabelo da T?

C: Castanho. Assim com umas madeixas.

E: E o cabelo é liso, ondulado ou encaracolado?

C: É encaracolado. É liso e encaracolado.

E: E acham que a T é alta ou é baixa?

C: Alta! Mas o meu pai é mais alto que a T. O meu pai chega até à porta.

E: E se pudessem transformar a T num animal, qual é que seria?

C: Chita! Cão! Gato!

E: Uma chita porquê?

C: Por causa que ela anda muito depressa e é o meu animal preferido.

E: E porquê o gato?

C: Porque eu adoro gatos.

E: E cão porquê?

C: Porque eu sou apaixonada por cães, menos *pitbull*, porque a minha avó já teve um *pitbull* e o *pitbull* mordeu ela, e então eu não gosto do *pitbull*.

C: Eu não gosto de gatos porque arranharam a perna toda da minha avó.

E: Outra pergunta, o que é que vocês gostam mais na T?

C: Das perguntas dela engraçadas.

C: De tudo.

E: E quais são as atividades que mais gostam de fazer com a T?

C: Eu gosto de... pintar.

C: Eu gosto de fazer jogos, tipo o jogo da estátua.

C: Eu gosto do jogo da estátua e de fazer desenhos.

E: É o que mais gostam de fazer na escola?

C: Sim.

E: Agora, atenção que esta pergunta é marota. Para vocês, o que é a arte?

C: A arte é pintar.

C: Pintar coisas giras.

C: É pintar muito bem.

C: E pintar outras artes. Tipo arte prima. Tipo arte às pintinhas. Ah, e os meus avós têm um quadro de Van Gogh.

E: E por exemplo, vocês acham que um desfile de moda é arte?

C: Sim! Pode-se desenhar os desfiles de moda.

E: Verdade, sim, podes desenhar os vestidos. E um espetáculo de *ballet*, será uma arte?

C: A gente não anda no ballet. Nós andamos na dança.

E: Então, e vocês acham que dança é uma arte?

C: Sim.

E: Porquê?

C: Porque nós gostamos de dançar.

C: É muito bonito.

E: E música é arte?

C: Não!

C: Sim! É a arte de cantar.

E: Outra pergunta, qual a atividade que mais gostaram de fazer comigo daquelas relacionadas com a arte?

C: Eu gostei daquela de fazer o retrato dos amigos.

C: Ah eu também!

E: E porquê? O que é que vocês aprenderam com isso?

C: Nós aprendemos muitas coisas. Nós aprendemos... a desenhar.

E: Próxima pergunta, o que vocês gostariam de ter feito relacionado com a arte que não fizeram?

C: Eu queria fazer o nosso próprio retrato.

C: Eu também.

E: Sendo assim, damos por terminada a nossa entrevista. Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

C: Eu quero acrescentar que cantar e dançar são artes. As pinturas, os retratos e essas coisas são muito bonitos. Também gosto muito de ver sítios novos, como países, como capitais.

E: E o que gostas de ver lá nas capitais?

C: Eu gostei da última capital que eu fui, a Holanda. Eu fui à casa de Anne Frank, fui ao museu de Van Gogh, fui a uma loja e fui a um sítio... a um museu de sete... alguns andares onde víamos umas salas com coisas muito giras, coisas divertidas, com *robots*, coisas de brincadeiras.

E: Terminamos assim a nossa entrevista, obrigada meninos!

### Grupo 3

Entrevistadora (E)	Crianças (C)	Educadora (T)
--------------------	--------------	---------------

E: Primeira pergunta, qual é a idade da T?

C: 51, 52.

E: Então, e qual é a cor do cabelo da T?

C: Castanho.

E: E será liso, ondulado ou encaracolado?

C: Liso!

C: Encaracolado. Eu acho que é igual às ondas.

E: E acham que a T é alta ou é baixa?

C: Alta.

C: É baixa!

E: E agora, se vocês pudessem transformar a T num animal, qual é que seria?

C: Elefante! Unicórnio!

C: Golfinho!

C: Tubarão!

C: Gorila.

E: Porquê? Porquê um unicórnio?

C: Porque ela parece um unicórnio.

E: E porquê um gorila?

C: Hum... porque ela é muito forte.

E: E porquê um tubarão?

C: Para comer.

E: Então, e o que vocês gostam mais na T?

C: Hum... quando ela nos dá mimos.

E: E quais são as atividades que a T costuma realizar convosco?

C: Trabalhos bons, trabalhos mais ou menos difíceis e fáceis.

E: Então, e o que é que vocês gostam mais de fazer na escola com a T?

C: Brincar.

C: Pintar.

C: Colorir.

C: A T quando lê para nós uma história.

E: Agora vou-vos fazer uma pergunta um bocadinho diferente. E vocês respondem como melhor acharem, porque não há respostas erradas ok? Têm de estar atentos. Então, para vocês, o que é a arte?

C: Hum... pintura. Tinta.

C: Escultura.

E: E olhem, uma pergunta. Vocês acham que o garfo com que vocês costumam comer todos os dias será arte?

C: Dá, dá! Dá para nós fazermos assim na tela. Ou quando nós preenchemos assim.

E: Dá, verdade. Também serve como se fosse um pincel, não é? Mas e o próprio garfo, será arte?

C: Sim.

C: Não!

E: Sabiam que para fazer um garfo ou mesmo para fazer as vossas casas, têm que antes fazer o design, ou seja, o desenho do objeto?! Isso é arte.

C: Eu sei como é que é. Tipo os construtores, eles para construírem as casas fazem desenhos da casa que querem construir, e depois copiam.

E: Exatamente. Sabem como é que isso se chama? Arquitetura. Outra pergunta, qual foi a atividade que vocês gostaram mais de fazer comigo, aquelas relacionadas com a arte.

C: Pintura!

E: O retrato que fizeram?

C: Sim! E também isto que estamos a fazer agora.

C: Hum... eu gostei mais do natal.

E: Do teatro de natal?

C: Sim.

E: Então gostaram mais das pinturas, não é? Os retratos com aqueles artista, e também do teatro, não é? Porquê? Porquê o teatro?

C: Porque é muito giro, tem coisas que nós não sabíamos.

E: Mas ficaram a saber. O que vocês descobriram?

C: Eu descobri que as renas não têm de aparecer logo, porque às vezes o pai natal tem de chamar as renas, e elas não podem ir logo.

E: Sim, pode acontecer isso. Ou seja, o teatro pode estar repartido por cenas. As personagens vão aparecendo.

C: Sim. Olha, imagina, há uma pessoa, e depois vai para um sítio, e depois vai outra pessoa, outra pessoa, outra pessoa...

E: E essas pessoas são o quê? Que nome se dá?

C: Hum...

E: São personagens. Olhem, e porque é que tu gostaste mais da pintura, de fazer os retratos?

C: Porque eu fiz a cara de maçã.

E: Lembras-te como se chamava esse pintor?

C: (Sem resposta)

E: René. E o que é que vocês gostariam de ter feito e não fizeram?

C: Fazer um desfile de moda.

C: Com pais natais!

E: E um desfile de moda será arte?

C: É!

C: Também queria fazer isso sobre o Halloween.

E: Muito bem, obrigada meninos! Responderam muito bem.

#### **Grupo 4**

Entrevistadora (E)	Crianças (C)	Educadora (T)	Auxiliar (R)
--------------------	--------------	---------------	--------------

E: Vamos começar. Primeiro de tudo, qual é a idade da T?

C: 36.

E: Agora, qual é a cor do cabelo da T?

C: Castanho escuro.

E: E é liso, ondulado, encaracolado?

C: Encaracolado.

E: Ok. Então, e acham que a T é alta ou baixa?

C: Alta.

C: Baixa.

E: Se pudessem transformar a T num animal, qual é que seria?

C: Raposa!

E: Uma raposa... porquê uma raposa?

C: Não... elefante!

E: Porquê que achas que seria um elefante?

C: Porque os elefantes são muito fofinhos.

C: Mas é grandalhão. É já do tamanho do teto.

E: Então, e que mais animais é que vocês davam?

C: Uma raposa.

E: Porque é que gostariam de transformar a T numa raposa?

C: Porque ela é castanha.

E: Ok. E o que gostam mais na T?

C: Eu gosto porque ela deixa fazer tudo.

E: Deixa fazer tudo?

C: Quase tudo.

E: Então, e quais são as atividades que a T costuma fazer convosco?

C: Hum... pintar.

C: Fazer formas.

C: Recortar. Fazer trabalhos.

C: Um jogo.

E: Então, e o que gostam mais de fazer aqui na escola com a T?

C: Brincar.

C: Com o R nós fazemos uma coisa bué fixe. Ele anda a correr a fugir de nós, e nós assim a apanhar.

E: Então, vamos para a parte acerca da arte. O que é que para vocês, é a arte?

C: Arte para mim é pintar com pinturas, com tintas e isso.

C: O mesmo.

C: Sim! A mim é pintar com base.

E: Sim, e será só isso? A arte será só pintar?

C: Não! Também é fazer formas!

E: Fazer formas... como assim fazer formas?

C: Também fazer formas geométricas.

E: E como é que poderias fazer formas geométricas?

C: Quadrados, triângulos.

E: Mas com que material?

C: Com pincel.

E: Ok, ok. Outra pergunta, por exemplo, vocês acham que um filme é uma arte? O cinema é uma arte?

C: Não!

E: E o teatro?

C: É!

E: Ou seja, o que é que para vocês é arte? É só pinturas ou mais coisas?

C: Recortar coelhos fofinhos, recortar corações.

E: A isso se chama artes plásticas. Outra pergunta, qual foi a atividade que vocês gostaram mais de fazer comigo?

C: Eu gostei quando nós pintámos aqueles... a Frida Kahlo, isso tudo. Gostei muito, muito. Queria fazer essa atividade contigo outra vez.

C: E eu queria fazer aquela dos fantoches.

E: E o que é que vocês aprenderam com essas atividades?

C: Hum... gostámos.

E: E porque é que adoraram? O que é que vocês aprenderam com, por exemplo, as pinturas e os retratos?

C: As pinturas geométricas.

C: Van Gogh.

E: E outra pergunta, o que é que gostariam de ter feito acerca da arte e não fizeram?

C: Nós gostávamos de aprender a fazer um espetáculo verdadeiro, só que de mais coisas, de várias coisas. De natal, de verão, isso tudo.

E: Mais teatros, então?

C: Sim, mais teatros de diferentes coisas.

E: Não têm mais nada a acrescentar?

C: Eu tenho. Eu gostei mais quando fizemos os retratos do Van Gogh.

E: Vocês não conheciam todos os artistas? Aprenderam novos?

C: Sim, mas a Frida Kahlo é a pintora preferida da minha mãe.

E: Ok, então está tudo. Damos por terminada a entrevista.

### Grupo 5

Entrevistadora (E)	Crianças (C)	Educadora (T)	Auxiliar (R)
--------------------	--------------	---------------	--------------

E: Primeira pergunta, qual é a idade da T?

C: 38

C: Não, não, 50.

C: Eu não sei.

C: 26! Eu não sei se era 36 ou 26, mas eu acho que é 36.

E: E agora, qual é a cor do cabelo da T?

C: Castanho.

E: E o cabelo é liso, ondulado, encaracolado?

C: É assim e nas pontinhas tem caracóis.

E: Então é primeiro liso e depois encaracola nas pontas, é isso?

C: É os dois.

E: Muito bem. Agora, acham que a T é alta ou baixa?

C: Alta!

C: Não, baixa.

C: Não, é mais alta que nós.

E: E agora uma pergunta engraçada, se vocês pudessem transformar a T num animal, qual seria?

C: Ouriço.

C: Touro!

E: Ouriço? Porquê ouriço?

C: Porque assim quem se portar mal ela pica.

E: E porquê um touro?

C: Assim se se portarem mal ela espeta com os chifres.

C: Eu gostava de transformar a T num macaco, para ela comer bananas.

C: A mim podia ser um golfinho.

E: Oh, e porquê um golfinho?

C: Porque eu gosto de ir ao mar nadar com golfinhos.

C: O R não podia ser um tubarão senão comia-nos.

C: Se fosse um ouriço, também nos dava castanhas!

E: Verdade, bem pensado! Então e agora o que é que vocês gostam mais na T?

C: Eu gosto que ela seja a minha professora.

C: Eu também.

C: Eu gosto de fazer trabalhos.

E: Então e quais são as atividades que a T costuma fazer convosco?

C: Hum... das artes.

C: Trabalhos, eu acho.

C: Os trabalhos são muito divertidos.

E: E o que é que vocês mais gostam de fazer na escola com a T?

C: Hum... jogar futebol eu gosto.

C: Eu gosto de ter o meu irmão aqui.

E: Agora vamos passar para a parte da arte. Para vocês, o que é a arte?

C: Hum... neve!

C: A arte é gira.

E: E o que é a arte?

C: É para pintar.

E: É para pintar, e mais? Será que é só para pintar?

C: Não, há mais coisas.

E: Como por exemplo?

C: É para fazer bonecos...

C: É para fazer esculturas. Esculturas!

C: E também *dripping*.

E: *Dripping*? Verdade! Uma técnica de pintura que vocês fizeram. Agora uma pergunta, vocês acham que um espetáculo de *ballet* é arte?

C: Não!

C: Sim! Eu já fiz, eu já estive no palco.

E: Quando vocês fazem *ballet*, vocês dançam, não é?

C: Sim! E eu já dancei no palco.

E: E a dança é uma arte. Última pergunta, qual foi a atividade que vocês gostaram mais de fazer comigo? Aquelas relacionadas com a arte.

C: A de natal!

E: Porquê?

C: Porque eu gosto muito do pai natal.

E: E o que é que vocês aprenderam com essa atividade?

C: Que o pai natal existe.

E: E qual foi a arte que vocês expressaram nessa atividade?

C: Não sei.

E: Vocês fizeram o quê? Vocês fizeram um...

C: Teatro.

E: Um teatro, sim. Vocês fizeram uma dramatização. Então, o que vocês gostaram de fazer foi o teatro, é isso?

C: Eu gostei de outras coisas.

E: Que coisas?

C: Eu já me esqueci.

E: Então o que vocês aprenderam como se faz um teatro? O que é preciso para se fazer um teatro?

C: Muitas coisas!

C: Personagens!

C: Fazer neve!

E: Fazer neve... são precisos adereços, não é? Para se fazer o cenário.

C: Nós precisámos de neve.

C: E o pai natal.

C: No dia de natal eu já fiz um teatro de natal que se chamava “dieta do pai natal”. Estava muito gordo e teve de fazer uma dieta. E quando eu lhe dei outras coisas ele começou outra vez a ficar gordo.

E: Última perguntinha, o que é que vocês gostariam de ter feito, assim relacionado com arte, que não chegaram a fazer?

C: Trabalhos mais difíceis.

E: Mas relacionados com a arte?

C: Sim.

C: Eu quero fazer um trabalho gigante.

E: Mas como assim, uma pintura, uma escultura...?

C: Uma escultura gigante até à lua.

C: Oh, assim o sol vai queimar.

E: Muito obrigada por terem participado. Vocês são uns amores e portaram-se muito bem. Podem ir brincar!



<p>Levantamento das concepções relacionadas com o estudo</p>	<p>Entendimento do conceito de arte</p>	<p>“A arte é um quadro. É pintar o quadro”.</p> <p>“Pintar as paredes. Fazer graffitis”.</p> <p>“Pode-se desenhar as pessoas”.</p> <p>“A arte é pintar. [...] E pintar outras artes. Tipo arte prima. Tipo arte às pintinhas. Ah, e os meus avós têm um quadro de Van Gogh”.</p> <p>“Pintar coisas giras”.</p> <p>“É pintar muito bem”.</p> <p>“Eu quero acrescentar que cantar e dançar são artes. As pinturas, os retratos e essas coisas são muito bonitos. Também gosto muito de ver sítios novos, como países, como capitais”.</p> <p>“[...] pintura. Tinta”.</p> <p>“Escultura”.</p> <p>“Tipo os construtores, eles para construírem as casas fazem desenhos da casa que querem construir, e depois copiam”.</p> <p>“Arte para mim é pintar com pinturas, com tintas e isso”.</p> <p>“A mim é pintar com base”.</p> <p>“Também é fazer formas geométricas”.</p> <p>“É para pintar”</p> <p>“É para fazer esculturas”.</p> <p>“E também <i>dripping</i>”.</p>
	<p>Intervenção educativa relativa ao estudo</p>	<p>[A atividade que mais gostei]</p> <p>“Do natal. Do teatro de natal”</p> <p>“A minha foi aquela quando fomos para a coisa das artes. [...] Gostei muito dos quadros”.</p> <p>“Eu gostei daquela de fazer o retrato dos amigos”.</p> <p>“Nós aprendemos muitas coisas. Nós aprendemos...a desenhar”.</p>

---

“Eu descobri que as renas não têm de aparecer logo, porque às vezes o pai natal tem de chamar as renas, e elas não podem ir logo”.

“Eu gostei quando nós pintámos aqueles... a Frida Kahlo, isso tudo. Gostei muito. Queria fazer essa atividade contigo outra vez”.

“Eu queria fazer aquela dos fantoches”.

---

“Seremos os super-heróis”.

“Eu queria fazer o nosso próprio retrato”.

“Fazer um desfile de moda. [...] Com pais natais! [...] Também queria fazer isso sobre o Halloween”.

Novas propostas

“Nós gostávamos de aprender a fazer um espetáculo verdadeiro, só que de mais coisas, de várias coisas. De natal, de verão, isso tudo”.

“Trabalhos mais difíceis”.

“Uma escultura gigante até à lua”.

---

