



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

## **A Arte no Desenvolvimento da Criança**

Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

2022, Patrícia Alexandra da Silva Bento



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Patrícia Alexandra da Silva Bento

A arte no desenvolvimento da criança

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sílvia Maria de Deus Espada

Orientador: Professor Doutor Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva

Maio de 2022

## **Agradecimentos**

Um obrigada não chega para agradecer todo o apoio e carinho que recebi durante este bonito percurso.

Aos meus pais, o meu agradecimento mais especial pelo amor, dedicação e valores que sempre recebi. Obrigada por me valorizarem, por acreditarem em mim e por proporcionarem a minha formação.

Ao Professor Bartolomeu Paiva, pela orientação e compreensão nesta última fase da minha vida académica.

Ao Professor Rui Ferreira, pela partilha de ensinamentos e de experiências que me inspiraram durante um período tão desafiante.

A todas as crianças e famílias que se cruzaram comigo nesta caminhada e me presentearam com tantas alegrias.

Às minhas amigas do coração que sorriram comigo nos momentos bons e me deram a mão quando mais precisei.

Às pessoas especiais que entraram na minha vida por alguma razão e que tanto contribuíram para o meu sucesso.

Às minhas queridas avós que me deram a força para lutar pelo meu futuro.

Aos meus avôs que olham todos os dias por mim.

A todos aqueles que fizeram parte de uma das etapas mais importantes da minha vida.

A todos, um enorme obrigada!

## **A arte no desenvolvimento da criança**

Resumo: O presente relatório, intitulado de *A arte no desenvolvimento da criança*, decorre da unidade curricular de Prática Educativa, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com o intuito de compreender a importância das artes em contexto escolar, no quadro do desenvolvimento da criança, definiram-se objetivos a cumprir durante a prática, que se realizou numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na cidade de Coimbra.

Reconhecer a arte como uma dimensão que potencia o desenvolvimento da criança, compreender que competências podem ser desenvolvidas através de processos de criação artística e expor a importância da expressão artística no currículo escolar foram, em síntese, os objetivos para definir o roteiro do estudo e, conseqüentemente, a realização deste relatório. A natureza surge como fio condutor da ação, onde a ecoarte ocupa uma posição transversal em toda a ação.

Para sustentar as práticas a serem desenvolvidas em contexto de estágio, desenvolveu-se um quadro teórico que consistiu num processo de revisão da literatura fundamental à definição das propostas de ação educativa.

Metodologicamente foram adotadas práticas de observação participante, podendo enquadrar-se no método de investigação-ação, sendo que o estudo reflete resultados de cariz qualitativo, valorizando o processo decorrente das propostas apresentadas.

O cruzamento dos resultados vem justificar a pertinência do estudo e permitir algumas considerações finais. Assim, infere-se que as artes têm um papel fulcral no desenvolvimento da criança, designadamente, nos domínios da expressão e comunicação e da formação pessoal e social. De referir ainda que a introdução de indutores e estímulos que desafiem a criança e que potenciem a sua criatividade são uma mais-valia nos processos da ação artística, desencadeando uma motivação adicional na criança.

**Palavras-chave:** Arte, Educação Artística, Desenvolvimento, Criatividade, Natureza e Ecoarte

## **The art in child development**

Abstract: The report presented entitled of “The art in child development” arises within the curricular unit of Educational Practice integrated in the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

In order to understand the importance of the arts, in school context, for the child's development, were defined goals to be fulfilled during the practice of the study that took place in a 1st Cycle of Basic Education school, located in the city of Coimbra.

Recognizing art as a dimension that increases the child's development, understanding which competencies can be developed through processes of artistic creation and exposing the importance of artistic expression in the school curriculum were the objectives outlined to guide the field of study and, consequently, the realization of the report.

Nature emerges as the guiding thread of action, where eco-art occupies a transversal position to the whole action.

To support the practices to be developed in the supervised practice, it was developed a theoretical framework that consists in a process of consultation and review of the fundamental literature for the conception of educational action proposals.

Methodologically, were adopted practices of participant observation, whereby the study reflects qualitative results, valuing the process arising from the proposals presented.

The crossing of the achieved results allows us to reflect on the relevance of the study and infer some final considerations. In this way, it was concluded that the arts art a central role in the development of the child, highlighting the fields of expression and communication and personal and social training. It is also reported that the introduction of inducers and stimuli that challenge the child and that enhance their creativity are an added value in the processes of artistic action, triggering an additional motivation in the child.

**Keywords:** Art, Artistic Education, Development, Creativity, Nature, Eco-Art

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - QUADRO TEÓRICO: ARTE E EDUCAÇÃO.....	3
1. O que é a Educação? .....	4
2. O que é a arte? .....	6
3. Arte na Infância .....	7
3.1. A expressão plástica e o grafismo infantil .....	9
4. Educação artística .....	12
4.1. Desvalorização das expressões artísticas .....	15
4.2. A expressão artística no desenvolvimento da criança .....	18
5. Arte e Natureza .....	21
5.1. Ecoarte.....	23
PARTE II – METODOLOGIA GERAL.....	25
1. Tema e campo de estudo.....	25
2. Objetivos de investigação .....	26
3. Problemática.....	27
3.1. Opções Metodológicas .....	27
3.1.1. Recolha de dados.....	28
PARTE III- INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	28
1. Contextualização .....	28
1.1. Contextualização da investigação.....	28
1.2. Caracterização da instituição .....	28
1.3. Caracterização da(s) entidades e do público participante.....	29
2. Dinâmicas do processo.....	31
2.1. Tarefas e calendarização.....	31
2.2. Preparação da Ação .....	33
3. Ação educativa .....	34
3.1. Momento 1 - Árvore de natal.....	35
3.2. Momento 2 - Desenho da família em regime de ensino a distância .....	40
3.3. Momento 3 - Árvore genealógica com elementos naturais.....	44
3.4. Momento 4 - Produções inspiradas nas obras de Van Gogh .....	47
3.5. Momento 5 - Painel .....	52
PARTE IV – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	63

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	75

### **Lista de Abreviaturas**

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico
2. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
3. PEEA – Programa de Educação Estética e artística
4. SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

### **Lista de figuras**

Figura 1 - Exemplos de materiais de desperdício do quotidiano utilizados na atividade .	37
Figura 2 - Criança a decorar os seus enfeites natalícios.....	37
Figura 3 - Criança a decorar o seu enfeite natalício utilizando algodão de desperdício ..	38
Figura 4 - Criança a escolher o local onde queria colocar o seu enfeite natalício .....	39
Figura 5 - Criança a colocar o seu enfeite natalício na estrutura da árvore de natal .....	39
Figura 6 - Árvore de Natal finalizada, decorada com os enfeites natalícios elaborados pela turma.....	40
Figura 7 - Desenho da família de uma criança .....	42
Figura 8 - Desenho da família de uma criança, decorado com flores selvagens .....	43
Figura 9 - Desenho da família de uma das crianças da turma .....	43
Figura 10 - Criança a colar folhas na sua árvore de cartão.....	46
Figura 11 - Criança a colar folhas na sua árvore de cartão.....	46
Figura 12 - Árvore genealógica de uma das crianças da turma .....	46
Figura 13 - Árvores genealógicas de duas crianças da turma .....	47
Figura 14 - Pintura por concluir, de uma das crianças da turma, inspirada nas produções de Van Gogh.....	49
Figura 15 - Resultado final da pintura de uma das crianças da turma.....	50
Figura 16 - Criança a pintar, inspirando-se nas obras de Van Gogh.....	50

Figura 17 - Pintura por concluir, de uma das crianças da turma, inspirada nas produções de Van Gogh .....	51
Figura 18 - Criança a pintar, inspirando-se nas obras de Van Gogh .....	51
Figura 19 - Algumas das criações dos alunos da turma.....	51
Figura 20 - Painel do corredor da escola.....	52
Figura 21 - Criança a escolher os elementos naturais que quer utilizar como instrumento de pintura.....	54
Figura 22 - Criança a utilizar um elemento natural para pintar o painel, recorrendo à técnica de carimbagem.....	54
Figura 23 - Elementos da turma a pintar o painel e a escolher os materiais a utilizar ....	55
Figura 24 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade.....	56
Figura 25 - Painel parcialmente pintado e folha como instrumento de pintura .....	56
Figura 26 - Painel parcialmente pintado e folha como instrumento de pintura .....	57
Figura 27 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade .....	57
Figura 28 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade .....	58
Figura 29 - Criança a colar elementos naturais no painel.....	59
Figura 30 - Setor do painel .....	60
Figura 31 - Setor do painel .....	60
Figura 32 - Setor do painel .....	61
Figura 33 - Setor do painel .....	61
Figura 34 - Resultado final do painel.....	62

### **Lista de quadros**

Quadro 1- Calendarização do estudo .....	3
Quadro 2- Plano de intervenção da ação educativa .....	33
Quadro 3- Esquema síntese de resultados dos momentos 1, 4 e 5.....	68
Quadro 4- Esquema síntese de resultados dos momentos 2 e 3 .....	69

## INTRODUÇÃO

“(...) aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (...).”

(*Vygotsky* citado por Ribeiro, Silva & Carneiro, 2007, p. 103)

A educação infantil é um forte alicerce para o desenvolvimento humano e para a sociedade em geral, pelo que a preocupação em torno das práticas desenvolvidas em contexto educativo formal é crucial. A evolução da educação em Portugal, nomeadamente no que diz respeito ao currículo e à legislação associada, vinca a importância que a sociedade coloca na escola e no acompanhamento educativo oferecido às crianças desde tenra idade. Contudo, há que considerar a qualidade desta evolução e o âmbito em que se focam as medidas para melhorar e promover a ação educativa da escola atual.

Numa perspetiva de valorização das áreas artísticas, o presente estudo surge com a preocupação de investigar, através de práticas educativas diretas e em contexto formal do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o modo como a exploração da arte se encontra intimamente ligada ao desenvolvimento da criança.

Este estudo, que decorre da realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de qualificação para a docência, integra um quadro teórico baseado em pesquisas associadas à temática desenvolvida, a qual sustenta a fase sequente de planificação e de intervenção da ação. A intenção investigativa surge no decurso da intervenção em contexto educativo, a qual legitima a apresentação deste trabalho, a partir do desenvolvimento de práticas educativas com uma turma de 1.º ano de 1.º CEB, em contexto de estágio, numa escola da zona de Coimbra.

Para a realização do estudo adotou-se uma metodologia de observação participante, enquadrando-se nos métodos de investigação-ação, pelo que os resultados são de natureza qualitativa.

O problema que justifica este estudo decorreu de observações realizadas ao longo de vários estágios curriculares integrados no processo de formação de professores, pelo que, tendo a oportunidade de explorar um tema preferencial, a importância das artes foi, com muito entusiasmo, uma das minhas primeiras opções.

Numa outra perspetiva, e mantendo as artes no foco da investigação, surge a natureza como fio condutor da ação, promovendo-se um olhar criativo sobre a utilização de elementos naturais, no sentido de consciencializar as crianças para a sua preservação. Num período em que as opções ecológicas e amigas do ambiente se cruzam com o quotidiano do ser humano, torna-se pertinente a exploração da problemática em questão, sendo a ecoarte um recurso de exploração original e com grande potencial para ser utilizado em práticas educativas do 1.º CEB.

As crianças envolvidas no estudo tiveram a oportunidade de participar em momentos contextualizados, em que surgiram de forma articulada atividades alternativas referentes a diversos temas, integrantes da planificação geral associada a cada semana de estágio. No decorrer dos vários momentos foi privilegiada a criatividade das crianças, onde estas tiveram liberdade para associar os materiais ao seu dispor às técnicas que preferissem, para chegar à criação artística por si idealizada.

O desenvolvimento do estudo e a análise dos resultados baseou-se em metodologias de observação direta dos alunos na sua zona de ação, sendo as suas atitudes, práticas e opiniões a base para as fundamentações apresentadas ao longo do documento. Deste modo, foi priorizada a voz da criança e as suas reações quando em contacto com a obra de arte, ao criar as suas próprias produções e ao recorrer a diversas técnicas com o objetivo de atingir um determinado fim.

Tendo em conta que as atividades artísticas não são meros passatempos aos quais os docentes não devem recorrer para ocupar os momentos vagos e com o intuito de decorar a sala de aula - pretende-se com este estudo a explicitação do papel das artes na vida da criança, particularmente em contextos formais de educação, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo obedeceu às seguintes tarefas, sequência e calendarização:

Tarefa 1 – Preparação do estudo

Tarefa 2 – Consulta e revisão da literatura

Tarefa 3- Recolha de informação sobre os interesses da turma

Tarefa 4- Planificação das ações em contexto

Tarefa 5- Implementação das ações

Tarefa 6- Tratamento dos dados recolhidos

Tarefa 7- Redação do relatório final

Tarefas	Janeiro de 2020	fevereiro de 2020 a novembro de 2021	outubro de 2020	novembro de 2020	dezembro de 2020 a junho de 2021	junho a setembro de 2021	setembro de 2021 a janeiro de 2022
T1							
T2							
T3							
T4							
T5							
T6							
T7							

Quadro 1- Calendarização do estudo

## PARTE I - QUADRO TEÓRICO: ARTE E EDUCAÇÃO

### 1. O que é a Educação?

Em face da difícil definição de “educação”, é tendencial a relação que se estabelece entre a educação e a escola e, concomitantemente, com o professor e com o aluno, contudo, tal como afirma Isambert-Jamati (1965), a educação apresenta-se em todas as sociedades, nas suas múltiplas vertentes – ao que acrescentamos múltiplos “atores”. A autora reflete ainda sobre a abrangência da sua definição, sendo a mais ampla “(...) toda a acção de um homem sobre outro, tendo como resultado a modificação deste (...)” (p.245). Apesar desta definição fazer sentido, é de salientar a sua dimensão social, incrementando o papel das relações sociais – pois, através da educação, é possível reconhecer os valores de uma determinada sociedade, o seu passado e os seus objetivos para o futuro (Isambert-Jamati, 1965).

Numa definição mais recente, proposta por Calleja (2008), “A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam uma sociedade” (p. 109) cujo objetivo é, seguindo um determinado conjunto de valores, prepará-las com competências gerais e conscientes, contextualizadas ao meio que as rodeia “para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado” (Calleja, 2008, p.109). Esta proposta parece equiparar-se à de Gregory (2002), ao assumir que a educação se preocupa em preparar as mentes para o mundo físico, social e cultural (Curtis et al, 2014).

Brandão (2007) afirma que a “(...) educação pode existir livre (...)” (p.10), uma vez que pode ser utilizada para uniformizar saberes e ideais que são valorizados e tidos como certos. Deste modo, o autor, assumindo ainda uma visão social, aborda a educação como reflexão dos “grupos sociais”, onde a educação é praticada em conformidade com a sua cultura (Brandão, 2007).

Sob a perspetiva do foro cognitivo, a educação pode ser tida em conta como “(...) toda a ação exercida por uma pessoa sabendo mais do que outra num dado domínio e que consiste em aumentar os conhecimentos de outra nesse domínio (...)” (Isambert-Jamati, 1965, p.246). Nesta conceção, a educação é vista como transmissão

de conhecimento, contudo, não retirando dela o seu valor ou credibilidade, considera-se que a educação é muito mais do que isso.

Considera-se assim, que a educação é um conjunto de processos sociais e cognitivos que ocorrem em todas as sociedades, refletindo os múltiplos valores de cada uma. Estes processos envolvem emissores e recetores, cujos meios em que ocorrem e se inserem podem ser diversos. A educação tanto pode ocorrer na rua, no meio familiar, na escola, entre outros, ou através de atos conscientes de processo educativo, designadamente, através de vivências e partilhas sociais.

Na senda da tentativa de uma perceção mais profunda sobre educação, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996) considera a educação como um caminho “indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11) – desígnios preciosos face a um mundo cujas problemáticas evoluem e se complexificam a cada dia. Foi exatamente neste quadro de “(...) desenvolvimento científico e tecnológico e complexificação das sociedades, com a consequente necessidade de especialização e divisão do trabalho”, que nasceu a escola (Santos, 1999, p. 315).

Em Portugal, durante muitos anos, a educação escolar foi percebida como um processo unidirecional, cuja função do professor era transmitir saberes, com o intuito de o aluno os apreender, recorrendo principalmente a processos de memorização. O aluno tinha assim um papel passivo, onde a sua voz era desvalorizada e a sua obrigação era escutar o professor.

Atualmente, com a evolução da sociedade e, consequente, com a evolução da educação, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem envolve muitos mais fatores e participantes. O papel do professor passa não só por transmitir informação, mas sim por orientar o aluno na descoberta do seu próprio conhecimento, passando este a desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento. Segundo esta perspetiva, adequa-se o pensamento de Stern (1974), “Educar é favorecer a eclosão de valores pessoais”, que complementa com “Educar não é influenciar mas também deixar fazer” (p. 9) – asserção que encontra eco e contexto na educação para os valores da arte e da criatividade.

## 2. O que é a arte?

Ao longo dos séculos foram várias as definições oriundas de inúmeros filósofos sobre o conceito de arte e o seu valor. Platão, referência filosófica anterior a Cristo, defendia a arte como algo de caráter transcendente e espiritual, pelo que o Homem se aproxima através da observação das obras de arte, emergindo neste, o sentimento íntimo associado ao Belo (Sousa, 2003).

Enquanto Platão considerava a arte como uma necessidade de natureza espiritual do Homem, Aristóteles definia-a enquanto natureza psicológica do próprio ser humano e a associava à natureza emocional. Estas concepções sobre o lado espiritual e psicológico da arte estiveram adormecidas durante séculos, sendo o foco da arte desviado para as criações reais, com ênfase nas suas formas e materializações físicas (Sousa, 2003).

No período que mediou entre a época Renascentista e o Impressionismo, o conceito de arte aplicou-se apenas a reproduções realistas de pessoas ou objetos existentes ou passíveis de existir (Cardoso & Valsassima, 1998).

Mais tarde, Tolstoi citado por Read (1968) define a arte como “(...) uma actividade humana (...)” em que “(...) um homem, consciente, por meio de símbolos externos, transmite a outros determinados sentimentos que experimentou de forma que esses outros sejam afectados por esses mesmos sentimentos e também os experimentem” (p. 171).

Até meados do século XX, uma obra de arte era facilmente identificada, sendo que as suas características obedeciam a “uma condição necessária”, designadamente, ser “uma pintura ou uma escultura, (...) uma imagem, a duas ou três dimensões” (D’Orey, 2007, p.9). Com a evolução do pensamento relativamente à definição de arte e obra de arte, outras teorias se desenvolveram, enquadrando uma dimensão mais abrangente.

Entre essas outras perspectivas, Coli, perante as contradições em torno do conceito de arte, aceita o conceito de arte como uma manifestação humana que causa sensações de admiração no público (Coli, 1995). Barbosa (2006) reflete o pensamento de Eisner, que considera que o trabalho da Arte se baseia num aprimoramento dos sentidos e da imaginação, no intuito de consciencializar o indivíduo do meio ambiente onde se insere, referindo-se assim à “cognição” (Barbosa, 2006).

Reis (2003), citando o pensamento de Read (1942), enuncia a arte como algo que está em todo o lado e que apesar da definição adotada, “está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (Reis, 2003, p.28).

Contrapondo, atualmente o conceito de arte é mais abrangente, mas também mais ambíguo. Segundo o Plano Nacional de Artes (2019), “(...) a Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem (...)” (p.11).

Após o estudo de diversas perspetivas filosóficas sobre a definição de arte, Warburton (2007) conclui que o termo “arte” não é possível de definir objetivamente, uma vez que não se encontra uma sustentação que permita tirar conclusões. Contudo, o autor refere que as “definições existentes, conjuntamente com a natureza sempre mutável da arte” podem permitir uma possível conclusão (p. 137).

No entanto, até agora foram apresentadas apenas perspetivas relativas ao conceito geral de arte, na sua forma mais abrangente. Aprofundando melhor esta questão, a arte não é reconhecida da mesma forma por todas as sociedades, uma vez que estas divergem relativamente a padrões e características que a arte deve assumir para ser considerada arte. Tal é referido por Coli (1995), ao reforçar a ideia de que a arte depende do observador e dos seus ideais, que lhe foram transmitidos pela realidade cultural em que se insere.

Independentemente das diversas teorias e face à divergência de opiniões, a arte acompanhou o ser humano ao longo da sua evolução, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser racional, emocional, comunicativo e com capacidade crítica e reflexiva. Assim, é possível afirmar que a arte é um meio interdisciplinar de relações múltiplas, cujo conteúdo nos transmite não apenas informação, mas sobretudo sensações, sentimentos e estados de espírito – numa dimensão intersubjetiva que encontra nas diferentes teorias e perspetivas um universo de divergências que sintetiza a relação complexa entre a arte e o próprio homem.

### **3. Arte na Infância**

Assumindo as teorias relativas ao conceito de arte, e não desprezando o seu carácter mais ambíguo, é-nos possível desvelar a influência da arte na evolução do

quotidiano humano e a sua importância na comunicação e transmissão de ideias e sentimentos. Assim, fica claro que também o próprio ser humano se desenvolve através destas manifestações, desde muito cedo, em idades precoces, principalmente através dos grafismos básicos que vão evoluindo com o desenvolvimento físico e cognitivo da criança – assim, torna-se indispensável refletir acerca da arte infantil e sobre a sua influência no desenvolvimento da criança.

A arte infantil pode traduzir-se sob diferentes modos e registos, no entanto, é fundamental perceber onde é que esta se insere na infância. Segundo Read (2007), a criança, desde o seu nascimento, exprime sentimentos, desejos e vontade de comunicar com o mundo que a rodeia. As formas de expressão adotadas pela criança traduzem-se através de “actividades corporais e processos mentais”, que decorrem do desenvolvimento natural do ser humano (p.136).

Segundo Cardoso & Valsassina (1988) a arte infantil pode refletir a evolução e maturação das aptidões intelectuais, percetivas e motoras. Para estes autores, para se estudar a criança através da arte é essencial analisar cada produção como um todo, pois, segundo as conceções de personalidade de Allport (1937) referidas por Cardoso & Valsassina (1988), esta define-se como “a unidade integrativa do homem com as suas características diferenciais permanentes” (p.46).

Na mesma linha de pensamento, Cardoso & Valsassina (1998) expõe o pensamento de Fernandes (s.d.), que interpreta o conceito como uma maneira de ser única para cada indivíduo, que pode sofrer oscilações, mas sempre numa mesma base: “o indivíduo” (Cardoso & Valsassina, 1998). A criança transmite através das artes a sua maneira de pensar, de agir e viver, refletindo características pessoais e valores culturais que o influenciam e formam a sua personalidade.

Cardoso & Valsassina (1998) defendem que a arte infantil é uma expressão criadora, pois apesar de apresentar características diferentes perante a individualidade de cada criador, esta não deixa de ser uma “tradução espontânea e original dum mundo pessoal, projetado livremente sem constrangimentos” (p.66). Com isto, as vivências e experiências pessoais projetam-se para algo novo, assumindo uma forma de manifestação. Por sua vez, Stern (s.d.), defende que a compreensão da arte infantil é perceber o que exprime a criança, como o faz e as suas razões.

A produção “artística” infantil traduz o que a criança pensa e sente, ou como afirmam Day & Hurwitz (2012) “Analysis of children’s art has been viewed as a means to look into their young minds and hearts (...)” (p. 39). Os autores referem ainda que a arte infantil é vista como uma expressão da sua vida emocional ou do desenvolvimento da sua personalidade.

Desde muito cedo que a criança revela as suas expressões artísticas, inicialmente através de sinais que vai exibindo, até ao desenho e à pintura, através de experiências dinâmicas e de auto-observação dos resultados produzidos pela própria criança. Desta forma, a criança começa por comunicar através das suas criações, sendo que desenvolve um sistema de símbolos individual a que atribui sentidos (Day & Hurwitz, 2012) – são manifestações que se assumem como um meio de interação da criança com o adulto, considerado por Stern (1974) “um meio educativo” (p.9).

### **3.1. A expressão plástica e o grafismo infantil**

O termo composto “expressão plástica” foi adotado, segundo Sousa (2003), para designar o feito de expressão-criação utilizando materiais plásticos. Enquanto as artes plásticas têm como objetivo o ensino da arte através de técnicas de desenho, pintura e/ou escultura, materializando assim criações artísticas, a expressão plástica tem como foco a criança, “(...) o desenvolvimento das suas capacidades (...)” (p.160), assim como a satisfação de necessidades da criança.

Assumindo a expressão plástica a partir de uma posição pedagógica e educacional, Sousa (2003) sublinha que o seu objetivo primordial é a expressão das emoções e sentimentos, através da arte, com a intenção de proporcionar prazer e satisfação à criança. Este ato expressivo não requer juízos de valor, já que o que é valorizado é a expressão manifesta e não a produção plástica. Com isto, Viana (1954, cit por Sousa, 2003) diz-nos que “Não é o desenho em si, como manifestação artística (...), mas, sim, o desenho como exteriorização da vida interior da criança” (p.161).

É também considerado, segundo Gonçalves (1991), que é através de manifestações gráficas que a criança exprime os seus desejos, sentimentos e emoções, e, as criações realizadas pela criança devem ser analisadas cuidadosamente. A criança estrutura mentalmente e graficamente o seu “mundo plástico” de modo muito

diferente do adulto, transpondo para os materiais a sua representação do que sabe e das suas experiências de vida. Face a esta realidade, se o adulto reagir com expressões de elogio exacerbado ou, pelo contrário, de indiferença e reprovação, pode causar “(...) graves perturbações” na criança (Gonçalves, 1991, p.7) – pelo que se recomenda equilíbrio na gestão da relação entre educador e a criança no processo criativo.

Estas manifestações seguem uma evolução caracterizada por diferentes fases com características específicas. É aos 18 meses que se inicia o processo gráfico na criança, sendo que até aos 2 anos e meio apenas “(...) traça rabiscos ou garatujas (...)”. A criança é movida por impulsos condicionados às capacidades físicas e psicológicas da criança (Gonçalves, 1991, p.7). Esta fase é denominada por Luquet (1969) e por Lowenfeld (1977) como fase da garatuja, que se inicia com o desenvolvimento físico-motor da criança quando esta começa a controlar os movimentos dos membros superiores. É nesta altura que a criança começa a perceber cada vez mais o mundo que a rodeia, adquirindo ainda a noção de objeto e da sua permanência no espaço (Souza, 2012).

Entre os 3 e os 4 anos de idade, a criança faz, predominantemente, traços horizontais com uma direção específica, da esquerda para a direita, com o intuito de imitar a escrita. É nesta fase que as suas representações gráficas se tornam mais alongadas e ganham um sentido simbólico, uma vez que a criança começa a formar o seu “(...) vocabulário figurativo (...)” e nos fornece a sua interpretação das coisas (Gonçalves, 1991, p.7). Segundo Lowenfeld (1977) como referido por Souza (2012), a garatuja começa a ganhar intencionalidade, pelo que lhe é atribuído um significado por parte da criança.

Nesta faixa etária, quando a criança começa a pintar, utilizando tintas, “(...) pinta aglomerados de cor sem se preocupar com a relação cromática”, uma vez que é motivada apenas pelo prazer de mexer nestes materiais (Gonçalves, 1983, p. 205).

Sir Cyril Burt distingue na sua “teoria genética da evolução dos desenhos das crianças” a fase entre os 2 e os 5 anos, com ênfase particular nos 3 anos, é a fase do rabiscar, em que o grafismo da criança evolui desde os traçados a lápis sem sentido, para, posteriormente e com objetivo, transitar para traçados imitativos a lápis, chegando, por fim, a rabiscos localizados que fazem uma ligação à fase seguinte: a linha.” (Read, 1958, p.146).

Numa fase seguinte do grafismo infantil, designada de realismo falhado por Luquet (1969) e de fase pré-esquemática por Owenfeld (1977), a criança, numa tentativa de espelhar a sua visão do mundo, começa por representar objetos, evidenciando-se no seu grafismo os detalhes mais significativos para a criança (Souza, 2012).

Gonçalves (1991) considera relevante afirmar que é desde os 5 anos que a criança representa elementos naturais e do quotidiano nas suas criações, a que atribui características humanizadas, uma vez que transmite para as suas representações o seu “(...) mundo anímico (...)” (p.8). Aos 5 e 6 anos, a criança começa a focar-se na representação da figura humana, sendo que essa sua representação vai evoluindo ao longo deste espaço de tempo (Gonçalves, 1991). Apesar de utilizar ainda traços simples, a criança, nesta idade, distingue nas suas produções a cabeça, o tronco e os membros (Gonçalves, 1983), acrescentando certas características aos seus elementos desenhados, como o cabelo e os dedos (Gonçalves, 1991).

Esta fase é designada por Sir Cyril Burt como simbolismo descritivo, uma vez que a figura humana é representada de modo grosseiro, através de (...) formas convencionais (...) e com uma descrição limitada (Read, 1958, p.147).

Uma vez que até à fase anterior a criança apenas recorria à linha simples, a partir dos 7 anos de idade, esta começa a representar o ser humano de forma mais concreta, utilizando pormenores mais específicos que pretende salientar (Gonçalves, 1991), como a inserção de “orelhas, sobrancelhas, pestanas, pescoço e vestuário” (p.206), utilizando a linha simples e a linha dupla, que pode transmitir noções espaciais (Gonçalves, 1991).

Na teoria de Luquet (1969) e de Lowenfeld (1977), como referido por Souza (2012), as fases de realismo intelectual e esquemática, respetivamente, desenvolvem-se num período em que a criança já atingiu um avançado desenvolvimento da linguagem e a imaginação. Nesta fase, a criança inclui várias representações de objetos ou ideias nos seus desenhos, dando maior ênfase aos elementos que para si são mais relevantes.

Piaget (1993) como referido por Souza (2012), defende que é na fase do realismo intelectual que a criança começa a experimentar novas dinâmicas nos seus desenhos, fazendo contrastes de tamanho e tentando representar diferentes perspetivas.

Como referido anteriormente, a criança representa elementos que estão presentes na sua vida e são do seu interesse. Por este motivo, a criança transmite nas suas criações a ideia que tem das coisas. Se observarmos atentamente, a criança tem por hábito, e de modo inconsciente, representar com escala superior umas figuras em detrimento de outras figuras, por exemplo, alguém com quem estabelece uma relação afetiva preferencial (Gonçalves, 1991). Perante tal, podemos inferir que o que tem maior valor e significado para a criança é transportado para as suas produções artísticas, sendo estas um meio de expressão e comunicação fundamental ao longo do seu desenvolvimento. A esta tendência do desenho infantil chama-se ideografismo, que segundo Gonçalves (1983) “consiste em representar mais o que a criança sabe ou a ideia que vai fazendo das coisas do que o que vê” (p.206).

#### **4. Educação artística**

*“A educação artística é a educação pela arte.”*

(Stern, 1974)

Para contextualizar a relação entre a arte e a educação, recorreremos a uma asserção de Platão, “A Arte deve ser a base da Educação”, o que é relevante quando proferida no século IV a.C., comprovando que esta temática já era estudada (Reis, 2003, p.33).

No século XIX, Almeida Garret defendeu o papel da arte na educação, incluindo a formação estética e uma introdução às várias artes, o que motivou vários pedagogos a defenderem as artes como fundamentais na educação humana. Ao longo do século XX foram surgindo várias ideias sobre educação artística, baseadas no modelo pedagógico que considera as artes um método capaz de garantir uma educação completa a nível afetivo, cognitivo, social e motor (Sousa, 2003).

Stern (1974), reconhece que o objetivo da educação artística é a expressão por parte da criança, permitindo “o desenvolvimento das faculdades latentes na criança” (p.11).

O reconhecimento das artes ganhou maior ênfase após os anos 70, que até então, se reduzia ao canto coral e ao desenho. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974

foram inscritas no currículo escolar áreas ligadas ao movimento, à música e ao drama (Sousa, 2003).

É em outubro de 1980 que nasce a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro), determinando a integração de áreas disciplinares que promovam as diversas expressões nos currículos do ensino “(...) Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial (...)”. Assim, a educação artística passa a ser considerada “(...) uma parte integrante do sistema educativo.” (Sousa, 2003, p.31).

A educação artística não tem como objetivo final a prática artística, mas sim a educação, equilibrando a “(...) cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes (...)” e conduzindo a um desenvolvimento integral da pessoa (Sousa, 2003, p. 61). O autor defende ainda as vivências experienciadas em prol das aprendizagens adquiridas em detrimento do saber do currículo formal. Por esta ordem de pensamento, também Stern (1974) defendeu que a educação artística não se ensina, mas faz-se. Para tal, é necessário partir da criança e das suas necessidades individuais e “e não de um sistema de ensino” (p.12).

Segundo as Competências Essenciais, presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico, no que às artes diz respeito, estas são “(...) elementos indispensáveis (...)” no desenvolvimento do aluno, já que conectam a “(...) imaginação, razão e emoção.” Assim, as artes exercem grande influência nos processos de aprendizagem e de comunicação, bem como na interpretação das realidades circundantes e vivenciais.

Considera-se, portanto, que é pertinente acentuar a importância da educação artística nas experiências educacionais da criança, devido ao impacto que esta tem no desenvolvimento de competências físicas, pessoais e sociais do indivíduo (Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais). Contudo, não podemos dissociar a componente artística das restantes áreas disciplinares, pois é fundados numa visão transversal da educação, que esta se torna enriquecedora e promotora de novas aprendizagens.

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), estas interpretam as expressões artísticas como meios de linguagem que enriquecem as oportunidades de expressão e comunicação, que ao serem desenvolvidas “implicam um processo educativo” que concebe a “apropriação de novos instrumentos e técnicas”.

Assim, os processos educativos desenvolvidos neste âmbito, devem ser intencionais e planeados pelo/a educador/a, de modo a desenvolver a criatividade, a representação simbólica e o sentido estético das crianças, através de diversas manifestações artísticas, com diferentes significados e com o objetivo de estabelecerem uma relação crítica com o conhecimento do mundo em seu redor (OCEPE, 2016). Assim, fica evidente a importância precoce da exploração artística na criança, potencializando-se as experiências da criança e o seu desenvolvimento, antes da entrada na escolaridade obrigatória.

Na opinião de Sousa (2003), quando se educa pela arte, o foco pedagógico está no desenvolvimento da criatividade e no que está realmente a acontecer no cérebro da criança, ao executar uma ação artística.

Com vista à promoção das Artes e da Cultura em contexto escolar, a Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação) implementou o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA). Este pretende que as comunidades escolares, no contacto com a arte e a cultura, desenvolvam uma predisposição para contactar com as mesmas, valorizando-as como “forma de conhecimento que se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano” (Programa de Educação Estética e Artística, 2010-2017).

Com a implementação de projetos desta natureza e alcance, valorizamos o papel das artes na educação, a que corresponde um enorme passo na luta contra a desvalorização das expressões artísticas, relativamente às outras áreas do conhecimento. Iniciativas como esta, para além das suas intenções específicas em termos formativos, envolvem as famílias em projetos escolares, ampliando as relações entre o contexto escolar e a família e promovendo uma atmosfera indutora do envolvimento da criança no processo.

No que diz respeito ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as artes visuais inserem-se no domínio da Educação Artística, acompanhadas pela Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. No quadro das Aprendizagens Essenciais, as artes visuais têm em vista o “(...) alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Aprendizagens Essenciais, 2018). Apesar deste objetivo se inserir num domínio específico, tal como as restantes áreas do currículo, estas devem articular-se

entre si, promovendo momentos interdisciplinares e assumindo um desenvolvimento global de competências e conhecimentos, aproximando-se o mais possível do mundo real.

Segundo Ostetto (2011), a sua pertinência prende-se com as possibilidades oferecidas pela arte, referindo a liberdade dada à criança para desenvolver a sua imaginação e fazer as suas próprias descobertas, experimentando e produzindo ao seu ritmo.

Contudo, deparamo-nos com alguma dificuldade por parte das escolas em ceder este espaço aos seus alunos, apostando antes em práticas confortáveis e pedagogicamente determinadas, prevenindo a probabilidade de errar (Ostetto, 2011) – lógica que deveremos combater, através da mobilização de novas lógicas de inclusão da arte nos processos de ensino e educação, agora influenciados pelos novos meios e tecnologias de comunicação digital.

#### **4.1. Desvalorização das expressões artísticas**

No pressuposto das ideias anteriores e com base no que conhecemos do currículo escolar atual, mais propriamente das práticas educativas no 1.º CEB, este é composto pelas áreas curriculares de Matemática, Estudo do Meio, Português, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento e Educação Física. Na área da Educação Artística, inserem-se os subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. Perante este quadro e concentrando-nos nas práticas atuais das instituições educativas, é evidente a preocupação em torno das ciências, da matemática e das línguas – o que coloca em crise as teorias milenares, mas atuais de Platão, que colocam a arte como um pilar fundamental da educação.

Fontanel-Brassart & Rouquet (1977) defendem que a educação artística precisa de ser repensada e explorada, uma vez que a ação educativa perante este ensino não valoriza o seu “carácter formativo”, assim como não tem em conta o benefício deste ao longo do percurso escolar (p.22).

Inevitavelmente, os domínios ligados às artes são sujeitos a juízos de valor, sendo estes destinados pela sociedade a indivíduos que demonstram aptidões naturais e um interesse especial para os mesmos. Contudo, a escola não deve apenas incrementar

técnicas artísticas nas crianças, mas fundamentalmente o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança, sendo este processo “(...) um meio pedagógico para alargar e aprofundar a capacidade de compreensão e realização do ser humano” (Almeida, 1980, p. 17) – é por tudo isto que, nas áreas artísticas, deve ser reforçada a valorização e a exploração da descoberta, visando-se criação artística.

Analisando-se atentamente a posição das artes na educação, e em conformidade com o pensamento de Fontanel-Brassart & Rouquet (1977), as artes são consideradas meios de transmissão cultural, onde deveriam ser aplicados valores que eram particularmente considerados antigamente. Em alternativa, e sem grandes expectativas, são aplicadas como “fuga” a domínios teóricos, de modo a não sobrecarregar as crianças. Esta perspetiva de que as expressões artísticas são meras atividades destinadas ao lazer, com recurso à aprendizagem de técnicas específicas, que proporcionam momentos de distração, está a colocar em causa a profundidade e importância das experiências e descobertas que as artes proporcionam ao desenvolvimento da criança.

Concordando com a opinião de Cox expressa por Hargreaves (2002) em “Infancia y educación artística”, as artes entram no dia-a-dia das crianças como uma recompensa ou para ocupar o seu tempo livre, fazendo um desenho ou apenas pintar um desenho previamente cedido, após ter realizado uma atividade de uma outra área do currículo, como a língua ou a matemática. Estas suas produções acabam por não ser valorizadas, sendo “mais um trabalho” para colocar no portefólio individual do aluno. A preocupação em torno das capacidades da criança, neste caso, tendo como exemplo o desenho, são desvalorizadas quando comparadas com o saber ler, escrever ou realizar uma operação aritmética (Hargreaves, 2002).

Duarte Júnior relembra as “aulas de arte” em que descomprimia da exigência provocada pelas áreas curriculares que eram mais valorizadas socialmente, com o objetivo de formar para profissões “mais importantes”. Assim, bem-disposto, frequentava as aulas de arte sem que se apercebesse da sua utilidade para o seu percurso académico, profissional e social. Seguindo ainda a perspetiva do autor, apesar da importância do lazer e de praticar atividades que nos proporcionam prazer e bem-estar, será que a arte não nos oferece muito mais do que momentos de descontração? (Júnior, 2008).

Damásio (2006) afirma que, apesar das ciências e da matemática serem indiscutivelmente necessárias na formação atual, tanto para o desenvolvimento das sociedades, como para o desenvolvimento da economia, tal não deve influenciar o ensino das artes e das humanidades – como tal, assevera que a aprendizagem exclusiva das ciências e da matemática não “fazem” cidadãos. Refletindo sobre este ponto de vista, talvez sejamos capazes de enumerar muitas outras capacidades e competências que o ensino deve proporcionar à criança, entre elas a capacidade imaginativa, o sentido crítico e expressivo e a capacidade de transmitir as suas emoções e sentimentos, recorrendo às suas produções em contexto escolar ou fora dele.

Por norma, o que acontece na escola, por “exigências da nossa civilização”, acontece uma “compartimentação” de pensamentos que nos levam a separar os “nossos sentimentos e emoções do nosso raciocínio e inteligência” (Júnior, 2008, p.11). Por tudo isto, enquanto à ciência eram atribuídos rótulos como “fiável”, “cognitiva”, “ensinável” e “útil”, nas artes eram depositados comentários como “emocionais”, “ornamentais” e que envolviam “preferências” e “talentos” (Eisner, 2008, p.7). Mas, importa referir que, valorizando a nossa essência emocional, isso não seja um fator negativamente influenciador das áreas mais racionais da nossa vida e, concomitantemente, do currículo escolar.

Citando Júnior (2008):

*Talvez as emoções não atrapalhem – como usualmente se acredita - nosso desenvolvimento intelectual. Pode ser até que ambos- razão e emoção - se completem e se desenvolvam mutuamente, dialeticamente.*

(Júnior, 2008, p.12)

É com esta citação que pretendemos valorizar o papel das artes em articulação com as restantes áreas do currículo, assumindo que se estabeleça uma ponte entre estes dois vértices, que parecem tão distantes, mas que se encontram tão próximos, e desse modo e com um outro ímpeto, se associem e se associem em atividades interdisciplinares – já que, comprovadamente, é clara a relevância do ensino interdisciplinar, valorizando-se e articulando-se de forma harmonizada, para que se alcancem mais facilmente os objetivos centrados no desenvolvimento equilibrado e integral da criança (Damasio & Damasio, 2006).

Partindo-se das várias ideias descritas e estabelecendo-se relações entre as mesmas, é possível perspetivar a presente temática com outros olhos, sem tomar uma posição defensiva relativamente a nenhuma área específica da educação, mas sim abrindo horizontes potenciadores do desenvolvimento das práticas educativas, através da integração e articulação de todas as áreas do currículo.

Como tal, não se pretende isolar nenhuma área currículo, mas sim assumir uma estratégia de integração, sendo este um meio de aperfeiçoamento pessoal a todos os seus níveis. O indivíduo, através e com as artes, acede a uma outra dimensão de experiências e descobertas que o capacitam a conhecer-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Com isto, integrar a educação artística no sistema educativo não se trata apenas de a incluir no currículo, mas sim incorporá-la nas práticas diárias como um suporte enriquecedor da ação educativa global (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977).

#### **4.2. A expressão artística no desenvolvimento da criança**

A infância, sendo uma das fases mais importantes da vida do ser humano, deve ser tida em especial consideração, uma vez que tudo “o que a criança sente, experimenta e exprime (...) tem um valor definitivo” (Stern, p.27).

As crianças têm uma predisposição natural para descobrir, para experimentar, para mexer e sentir. Quando lhes é dada esta liberdade, imensas capacidades e competências são “acionadas”, potenciando o seu desenvolvimento. Holm (2004) defende que “(...) se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes damos para suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (p. 83).

O sentido de descoberta pode ser condicionado pela segurança da criança em relação a si mesma, ou em relação ao ambiente em que se insere. Proporcionando-se um ambiente seguro, a criança ganha confiança, o que lhe permite experimentar coisas novas, explorando os meios que tem ao seu dispor e, principalmente, a sua criatividade.

Considerando as expressões artísticas um dos meios de expressão mais significativos em fase de desenvolvimento da criança, deve-se “(...) respeitar a sua

evolução e criar condições para que ela se exprima livremente”, “(..) desenvolvendo, além da auto-confiança, um elevado grau de responsabilização” (Gonçalves, 1983, p. 208).

Segundo Day & Hurwitz (2012), as crianças têm a capacidade de expressar espontaneamente as suas emoções, sendo comum, em idades precoces, as crianças desenharem e pintarem elementos do seu quotidiano. Assume-se assim uma autenticidade e transparência nas produções das crianças, que podem ser uma informação imprescindível para que a escola promova oportunidades adequadas às suas necessidades, tanto gerais como específicas.

A expressão surge com um objetivo que devemos salientar e que é, segundo Stern (s.d.), transmitir o que não pode ser expresso através da comunicação verbal. Esta reflete-se através de “(...) símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial” (p.14), são essenciais para a compreensão do desenvolvimento da própria criança.

Citando Barnes (2015), “For children, art can be a means whereby they reconstruct and assimilate the experiences they have had.” A estas experiências são dados significados, que ajudam a criança a construir conceções acerca do mundo que a rodeia. O autor revela ainda que os símbolos e padrões utilizados pelas crianças são únicos e cruciais para o seu desenvolvimento, sendo estes a sua forma de comunicar, registando experiências, perceções e/ou o estado de crescimento pessoal e de consciência (Barnes, 2015). Na representação de elementos, a criança estabelece a sua identidade e o seu imaginário, sendo fiel às suas necessidades, sendo as suas obras caracterizadas como “um espelho” (Stern, s.d.).

Admitindo a importância da expressão infantil, Gonçalves (1983) considera que a liberdade dada à criança para se exprimir tem um enorme impacto sob o desenvolvimento da sua “imaginação” e “sensibilidade”, como também no autoconhecimento e reconhecimento do outro, respeitando as ideias e sentimentos dos pares (p. 208).

Pela mesma ordem de ideias, Ostetto (2016), citado por Santos & Ostetto (2018), salienta a ideia de que a criança é “produtora de cultura”, e que, desse modo, é

necessário dar oportunidades e meios à criança para que se desenvolva como criadora, recorrendo à sua “sensibilidade, curiosidade e multiplicidade” (Santos & Ostetto, 2018, p.97).

Competências como a criatividade, autoconhecimento, confiança, capacidade de expressão, sentido crítico, respeito, cooperação, capacidades de motricidade fina e global, entre outras, podem ser desenvolvidas através das expressões artísticas, integrando o quotidiano da criança, nas suas ações, na relação com os outros e com o mundo e na sua maneira de pensar e na gestão de emoções e sentimentos.

De acordo com Barnes (2015), as atividades que suscitam o desenvolvimento da criatividade permitem uma perceção do que as coisas nos fazem sentir - esta resposta através da arte permite com que nos deparemos com qualidades que nos pertencem como seres humanos.

A criatividade encontra-se relacionada com o ato de criar, sendo esta uma possibilidade de a criança apresentar algo novo. Esta ação potencia a capacidade de compreensão, que, segundo Ostrower (1977), envolve competências como “relacionar, ordenar, configurar e significar” (p. 2).

“The future belongs to young people with an education and the imagination to create” (Obama, 2010, citado em Day & Hurwitz, 2012, p.26). A presente afirmação de Obama, no contexto defendido, faz todo o sentido, na medida em que as crianças que hoje descobrem e produzem o seu próprio conhecimento, são os adultos que irão conduzir a sociedade para um mundo melhor. Seguindo esta perspetiva, o adulto, ao potenciar o desenvolvimento da criança, está a assumir um desenvolvimento a longo prazo, ou seja, não só no que a criança conseguiu fazer hoje, mas sim na cidadã que se irá tornar amanhã (Day & Hurwitz, 2012).

Reconhecendo a arte como um indutor do desenvolvimento infantil, há que assumir a importância deste processo, não sendo uma ação isolada, imediata e direta. Tal como existe um crescimento pessoal do ser humano ao longo da sua infância e, conseqüentemente da sua formação, também o processo estimulante de relação com o campo artístico, evolui ao longo das fases de desenvolvimento da criança – com consequência no seu futuro enquanto cidadão.

## 5. Arte e Natureza

Encontramos nos conceitos de *arte* e *natureza* uma divergência que resulta dos significados que os mesmos representam. Segundo Marques (2009), em *Arte & Natureza: Actas da IV Conferência de Ciências da Arte*, enquanto a *natureza* está relacionada com o “processo evolutivo da História, da Filosofia e da Ciência”, a *arte* advém dos processos culturais determinados ao longo da evolução do ser humano, refletindo a sua maneira de pensar e ver o mundo (p. 39). Apesar da aparente contradição, os conceitos revelam um ponto forte de ligação, que valida esta relação: o Homem.

Silva (2014), remete-nos para a origem temporal das civilizações, onde “a vida era multissensorial” (p. 26). A natureza estava na base da vida do ser humano, sendo as suas experiências e sensações oferecidas pelo próprio planeta. O Homem vivia dos frutos que a natureza fazia crescer e dos animais que coabitavam consigo, resguardava-se em grutas e dependendo do clima (Silva, 2014).

Partindo do que a natureza lhe proporcionava, o ser humano evoluiu, recorrendo a elementos naturais para gerar o fogo, para construir utensílios e o vestuário, o que melhorou a sua qualidade de vida. Já nestes utensílios é possível observar “uma noção estética ou o cuidado com o belo”, pelo que Silva (2014) afirma “Em todos os momentos de civilização humana encontramos arte” (p. 25).

Adotando esta perspetiva, a arte inicia-se por influência da natureza sob o Homem, sendo que esta arte revela também “as emoções, a história e a visão sobre si mesmo e sobre o mundo onde vive” (Silva, 2014, p. 25). Neste sentido, torna-se indispensável fazer referência às pinturas rupestres, encontradas em grutas, que eram produzidas a partir de componentes extraídos da natureza, como componentes presentes nos solos, sangue e gordura animal (Gomes, Rosina & Oosterbeek, 2014).

É inevitável referir a presença de inspirações do meio natural em criações artísticas, do ser humano, ao longo dos tempos. Devido às diferentes conceções de natureza defendidas pelas diferentes culturas e civilizações, também a arte inerente a cada contexto, apresenta elementos que a difere e lhe confere identidade própria.

Na antiguidade clássica, a natureza apresentava-se intimamente relacionada com a mitologia, uma vez que se recorria aos Deuses para explicar a origem do universo e da vida. Tal se reflete na obra “O nascimento de Vénus” de Botticelli (1480), onde é representado o nascimento de Vénus (Silva, 2014), deusa do amor (Filgueira & Bueno, 2013). Nesta obra, para além das figuras principais, podemos destacar o cenário escolhido para a pintura, sendo constituído pelo mar, pelo céu e pela terra, ocupa também um considerável espaço na obra, algumas árvores. O pensamento do Homem evolui, mas a sua arte continua a representar o mundo que o rodeia, transmitindo nas suas criações as cores, as texturas e as formas da natureza, tentando dar-lhes vida através da junção de diferentes elementos e utilização de variadas técnicas.

Recorrendo ao exemplo da obra anterior, Vénus foi representada à semelhança do ser humano. Tal representação era muito recorrente, principalmente na arte ocidental, sendo que uma das principais preocupações dos artistas gregos e romanos era “imitar a natureza” (Calado, 1947, p. 110). Assim, um dos elementos mais presentes em diversas manifestações artísticas é o próprio corpo humano, que não podemos dissociar dos restantes elementos naturais.

Recorrendo a uma citação de Eça de Queirós (1932):

*“A arte é um resumo da natureza feito pela imaginação.” (p.83)*

Em conformidade com esta afirmação, é entendido que a arte transporta o pensamento do criador para as obras, baseando-se no que vê, no que sente e no que vivencia. Assim, a natureza humana e o meio são os pilares para a conceção de ideias que, mais tarde, são representadas através da arte.

Por esta ordem de ideias, sob a influência da natureza, são reconhecidas também imensas obras que enfatizam os elementos naturais, como “Noite Estrelada” de Vicent Van Gogh, onde em primeiro plano estão representados os ciprestes, e no fundo, mas em maior destaque, o céu estrelado.

No mundo das artes são encontradas imensas referências que provam o valor da natureza na criação de produções artísticas, obras estas que transmitem um significado .

Intencionalmente, ou não, o autor da obra comunica através da sua arte o seu modo de pensar e de ver o mundo.

### **5.1. Ecoarte**

Inscrita no currículo escolar destinado ao 1.º CEB e transversalmente explorada ao longo dessa fase, encontra-se a Educação para a Cidadania, imprescindível na formação pessoal e social da criança, com o objetivo de lhe dar a conhecer os seus direitos e deveres enquanto cidadã. De entre os imensos tópicos abordados nesta área, destaca-se agora a Educação Ambiental, que cada vez mais se torna relevante explorar, já que o nosso planeta precisa da consciencialização do ser humano, com o intuito de converter ações irrefletidas, que prejudicam o ambiente, para boas práticas ecológicas. Tal como refere York (2014), “Environmental educators are seeking ways to make learning relevant in an environment in which students are increasingly disconnected from the natural world and the places where they live and more connected to digital media and technology” (p. 2). Atualmente, é notório a aproximação enfática das crianças e jovens aos meios tecnológicos, passando a fazer parte do seu quotidiano desde muito cedo.

Sabemos que as prioridades da sociedade têm vindo a sofrer alterações, consequências da evolução do homem e das suas conquistas, sendo a tecnologia uma das áreas que se tem mostrado cada vez mais desenvolvida e imprescindível ao quotidiano humano, e, por sua vez, cada vez mais disponível e acessível. Apesar da sua utilidade, esta não deve ser uma prioridade para as crianças, nem condicionar o seu envolvimento com meio. Na infância, é importante o contacto com a natureza e com o que esta nos oferece, privilegiando ainda as relações interpessoais que nesses contextos se podem desencadear.

Com toda esta tecnologia que nos inunda, a prioridade será o desenvolvimento de práticas de educação para a ecologia natural, cultivando-se o respeito por si próprio, pelos seus pares e para com o planeta. Apesar das várias opções de abordagem a este tema, podem ser encontradas na arte oportunidades consideráveis para sensibilizar, não só os mais novos, mas os cidadãos de todas as idades, para a preservação da natureza.

Considerando o conceito de ecoarte, Marianto (2020) acredita que esta é um método de preservação do meio natural que se estrutura a partir da criatividade artística. O autor assume ainda que, desta forma, a arte pode ser utilizada para a melhoria do ambiente, nomeadamente, a consciencialização para a redução da poluição.

Na linha do que foi apresentado, Inwood (2008) define a Educação em ecoarte como uma união entre a educação artística e a educação ambiental, explorando problemáticas relativas à preservação do ambiente e às práticas sustentáveis. Assumindo esta dualidade de intenções, pretende-se atingir objetivos específicos das áreas em questão, num âmbito mais racional e científico, mas, por outro lado, integrando e explorando uma vertente mais criativa e emocional, direcionada à arte (Inwood, 2008).

Torna-se então relevante abordar a relação entre a ecoarte e a sustentabilidade. Segundo a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991), entende-se por desenvolvimento sustentável “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades.” (p. 46). Assim, desta forma, de entre as várias questões que a sustentabilidade engloba, são destacadas para o presente tema as de foro social e ambiental. Considera-se assim necessária a mudança de atitudes por parte da sociedade, possibilitando uma transformação no acesso aos recursos imprescindíveis à vida.

Com este intuito, a ecoarte pretende estabelecer a diferença, consciencializando para a preservação do meio e para a utilização consciente dos recursos que este nos oferece. Desta forma, potencia-se uma progressiva mudança de pensamentos em benefício da qualidade de vida das gerações futuras. Para tal, a educação, neste âmbito, requer uma especial dedicação, começando desde cedo a informar as novas gerações para as preocupações ecológicas do presente e do futuro.

Rosenthal (2003) aborda o ensino da ecoarte como um recurso didático que promove o desenvolvimento de capacidades a vários níveis. Esta pedagogia desenvolve o raciocínio perante variadas situações em diversos contextos, associando o pensamento à resolução de problemas. Estas capacidades são ainda associadas às

relações que se estabelecem entre si, os outros e o meio, potenciando os processos e produtos de sustentabilidade humana e não-humana.

Considera-se assim que a ecoarte, para além de educar e sensibilizar para a preservação do ambiente e para a qualidade de vida, consequência do cuidado com a ecologia ambiental, cria uma relação direta entre a natureza e a arte, permitindo a utilização da própria natureza para a criação de conceções artísticas. Esta capacidade potencia, no âmbito da educação infantil, ações das crianças perante o meio que a rodeia e influencia a sua perspetiva sobre as artes. Sustentados na diversidade intrínseca à própria natureza, esta possibilita também uma diversidade de opções artísticas, o que leva ao desenvolvimento da criatividade do ser humano.

## **PARTE II – METODOLOGIA GERAL**

Na segunda parte deste trabalho é abordado o tema e campo de estudo, assim como o problema e os objetivos que definiram a rota de toda a investigação, esclarecendo-se o âmbito da sua realização assim como a metodologia adotada ao longo do processo de intervenção no contexto educativo.

### **1. Tema e campo de estudo**

O título definido para o presente relatório, “A arte no desenvolvimento da criança”, incide diretamente sobre o foco essencial do próprio estudo, desde o seu enquadramento teórico, sustentado por pesquisas e referências de várias naturezas, até à sua materialização em contexto educativo. Justamente do tema podemos sublinhar dois tópicos principais: a arte e a criança. Esta associação faz todo o sentido quando nos debruçamos sobre a vida da criança, designadamente, sobre o seu percurso e desenvolvimento ao longo da infância.

A palavra “criança” remete imediatamente para uma imagem mental muito clara que inclui cores, sons, figuras, texturas, grafismos, entre tantos outros estímulos e imagens. Logo, aqui se vai ao encontro de um dos pilares do título: a arte. Sabe-se que a expressão artística está presente desde muito cedo no quotidiano da criança, fazendo

parte dos seus interesses em geral, contudo, considera-se que a ponte existente entre a presença da arte na vida da criança e o seu desenvolvimento social, pessoal, cognitivo e motor ainda merece atenção acrescida.

Especificando o campo de estudo, seguiu-se um fio condutor em torno da natureza, onde a expressão artística recai sob as preocupações ambientais. Numa era caracterizada pelo mundo digital e pela falta de sensibilidade relativamente ao planeta que nos acolhe, torna-se cada vez mais importante o apelo à preservação da natureza e à utilização consciente dos materiais. Em face da faixa etária considerada no estudo, o campo de estudo encontra-se contextualizado e enquadrado no grupo em questão, potenciando-se assim o desenvolvimento e a importância da investigação.

## **2. Objetivos de investigação**

A problemática da investigação emerge da preocupação em torno do papel das artes no desenvolvimento da criança, nomeadamente em idade normal de frequência do 1.º CEB. Assim, entendendo que estas devem assumir importância relevante no currículo escolar, bem como uma relação efetiva com as outras áreas do currículo, presentes nos documentos oficiais para o ensino do 1.º CEB, apresento os objetivos definidos para o presente estudo:

- Reconhecer a arte como uma dimensão que potencia o desenvolvimento da criança, permitindo conhecer-se a si e ao mundo que a rodeia.
- Identificar quais as competências podem ser desenvolvidas através de processos de criação artística.
- Expor a importância da expressão artística, nomeadamente, das artes visuais, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, contrariando a sua desvalorização no currículo escolar.

### **3. Problemática**

#### **3.1. Opções Metodológicas**

A estratégia metodológica adotada para este estudo insere-se na observação participante, enquadrando-se nos métodos de investigação-ação – face à natureza da própria participação da investigadora em contexto. Desta forma e tendo por referente o processo de obtenção e recolha dos resultados, estes apresentam uma natureza qualitativa.

Os autores Levine, Gallimore, Weisner & Turner (1980) definem o termo de observação participativa do seguinte modo:

“The term “participant observation” refers to naturalistic, qualitative research in which the investigator obtains information through relatively intense, prolonged interaction with those being studied and firsthand involvement in the relevant activities of their.” (p.38).

A observação está intimamente dependente do sujeito que observa e dos intervenientes que são observados, e trata-se de um método direto que nos permite retirar informação imediata. Esta observação encontra-se apoiada numa prévia revisão da literatura e numa contextualização sobre os intervenientes e o meio em que a investigação decorre, atitude essencial a uma observação fundamentada e adequada.

O seu carácter participativo por parte do observador permite que este desempenhe um papel ativo no processo, tendo oportunidade para intervir, recolher informações na relação direta com os sujeitos observados, adaptar as experiências consoante o momento ou o contexto em que decorrem face aos seus objetivos específicos e ainda avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, a sua prática e o feedback a partir dos alunos. Pelas razões apresentadas e fundamentação apresentada, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, em que a análise dos resultados constituirá, por sua vez, uma reflexão sobre os acontecimentos, considerado como método mais adequado à realidade e às propostas que este estudo estabeleceu como base para a investigação.

### **3.1.1 Recolha de dados**

De forma a materializar o processo de observação, a informação foi recolhida através de registos no decurso da ação, de atitudes e comentários das crianças perante os resultados finais de cada atividade e ainda através de registos fotográficos. Esta recolha permitiu uma posterior reflexão e discussão dos resultados obtidos, sustentando as práticas envolvidas no estudo e as conclusões finais.

## **PARTE III- INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **1. Contextualização**

#### **1.1. Contextualização da investigação**

A investigação desenvolvida insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua realização contou com uma experiência, de cerca de sete meses, em contexto de estágio em educação formal, nomeadamente numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, em Coimbra. Assim, o presente estudo protagonizou de forma articulada um conjunto de intervenções que visaram o cumprimento de objetivos curriculares e gerais propostos, tanto nos documentos educativos oficiais dirigidos para o 1.º CEB, como pelo agrupamento de escolas e o professor titular.

#### **1.2. Caracterização da instituição**

A instituição onde decorreu a intervenção educativa possui boas infraestruturas, que incluem salas de aula e salas destinadas às ciências experimentais, informática e apoio à educação especial, e ainda uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de coordenação, o gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), uma reprografia, um gabinete da Associação de Pais, campos de jogos e um refeitório com dimensões adequadas para receber cerca de 3 a 4 turmas em simultâneo.

No que diz respeito à zona onde se insere a instituição, esta encontra-se numa área urbana com grande dinâmica, uma vez que se encontra numa área habitacional, que integra simultaneamente uma grande zona de equipamentos diversos. Deste modo, encontramos uma grande diversidade de lojas e serviços ao dispor da comunidade escolar.

A diversidade de opções que a área proporciona à comunidade educativa é uma mais valia, que potencia a qualidade de vida dos cidadãos residentes, a nível educativo, cultural e social. A proximidade entre as instituições e serviços, bem como a facilidade nos acessos e a transportes públicos, é ainda um fator a destacar, uma vez que influencia positivamente a vida dos alunos e dos respetivos encarregados de educação.

### **1.3. Caracterização da(s) entidades e do público participante**

Nos processos de intervenção-ação estiveram envolvidos vários participantes, nomeadamente, uma turma do 1.º ano do 1.º CEB e as respetivas famílias e o seu professor titular.

O grupo foi constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, sendo onze crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Destaca-se o facto de se tratar de uma turma de 1.º ano, em que os seus elementos eram provenientes de diversas instituições do ensino pré-escolar, pelo que as rotinas e hábitos se revelavam desiguais, condicionando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a turma encontrava-se numa fase de adaptação a este novo contexto, sendo que se tentou sempre que a gestão do tempo e do espaço respondesse às necessidades do grupo.

Por outro lado, a individualidade da criança deve ser sempre tida em conta, tornando-se essencial diversificar estratégias, com o intuito de responder às necessidades e interesses específicos de cada criança. Neste âmbito, e reconhecendo que a educação não se baseia apenas na aquisição de conhecimentos, importa considerar quatro pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança ao longo da

sua vida: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 1996). Foram elaboradas propostas que visassem estes objetivos, centrando a criança no seu processo de aprendizagens e preparando-a para situações vivenciais do seu mundo de relações sociais e culturais.

É de destacar que numa fase de observação e familiarização com a turma, foi possível destacar algumas características, atitudes e métodos de trabalho particulares de algumas crianças, o que influenciou a preparação e o desenvolvimento das atividades, com repercussão na qualidade das propostas concebidas e oferecidas para a prática.

O professor cooperante, sendo o professor titular da turma, mostrou-se sempre disponível para ajudar e participar, assim como cedeu o tempo e a liberdade necessária para as atividades a implementar no âmbito do presente estudo. A sua opinião e feedback foram também uma mais-valia, uma vez que a sua experiência em práticas educativas era bastante maior, assim como a sua relação com a turma, já consolidada, o que lhe permitia conhecer as suas necessidades e concomitantemente, participar indiretamente no processo, sugerindo as melhorias vias de atuação.

As famílias das crianças acabaram também por ter, direta ou indiretamente, um papel importante no desenvolvimento do processo, uma vez que se apresentaram sempre disponíveis para participar nas atividades sugeridas, ao mesmo tempo que se disponibilizaram para situações outras que surgissem. Por outro lado, uma vez que foi experienciada uma situação de regime online por todos os intervenientes, o contributo dos encarregados de educação e restantes elementos da família tornou-se ainda mais imprescindível, sendo a comunicação e feedback partilhado entre todos os envolvidos beneficiadores do desempenho e motivação das crianças, bem como a resposta dada pelos responsáveis educativos.

## 2. Dinâmicas do processo

### 2.1. Tarefas e calendarização

Com o intuito de preparar e gerir as atividades de ação educativa, foi elaborado um plano que inclui a calendarização das experiências, os objetivos que se pretendem alcançar, uma breve descrição das etapas pertencentes a cada momento, assim como os materiais necessários à sua realização.

Na planificação dos momentos e na definição dos seus objetivos, para além de serem tidas em conta as características e necessidades da turma, foi também necessário recorrer aos documentos curriculares oficiais, nomeadamente ao documento *Organização Curricular e Metas de Expressão e Educação: físico-motora, musical, dramática e plástica*, ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e às *Aprendizagens Essenciais* referentes à Educação Artística no domínio das Artes Visuais.

É de salientar que apesar das propostas serem apresentadas de forma isolada no seguinte plano, cada momento surgiu articulado a temáticas desenvolvidas com o grupo, inseridas na planificação geral da intervenção educativa em contexto de estágio.

Neste âmbito, a tabela exibida de seguida permite uma visão global das propostas elaboradas que antecede à descrição detalhada da fase de preparação da ação e da própria intervenção educativa.

Momentos	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos
1- Árvore de Natal (15 de dezembro de 2020)	Explorar as diferentes texturas e cores dos materiais, fazendo conjugações entre estas - apropriando-se de diversas técnicas.  Proporcionar momentos de criatividade e imaginação na conceção dos enfeites natalícios e na construção da árvore de natal.	Conversa com os alunos sobre a utilização de canas secas na árvore de Natal e sobre o que são materiais de desperdício do quotidiano e porquê a sua utilização na decoração da árvore.  Recorte dos enfeites natalícios em cartão reutilizado.	Árvore de Natal pré-construída com canas secas  Materiais de desperdícios do quotidiano  Material de pintura:

	<p>Compreender o reaproveitamento dos materiais de desperdício do quotidiano e que, desse modo, se está a poupar recursos e a equilibrar o ambiente.</p>	<p>Escolha de materiais de desperdício do quotidiano e utilização dos mesmos para construir os enfeites natalícios.</p> <p>Decoração da árvore de Natal da turma, com os objetos realizados.</p>	<p>lápiz de cor e canetas de filtro</p> <p>Cola</p> <p>Tesoura</p>
<p>2-Desenho da família (tarefa assíncrona de dia 5 de março de 2021)</p>	<p>Representar os elementos da família através da figura humana.</p> <p>Elaborar uma composição, constituída por um desenho e por elementos naturais, recorrendo a técnicas de pintura e colagem.</p>	<p>Desenhar a família num suporte neutro.</p> <p>Pintar o desenho, utilizando materiais preferenciais de pintura.</p> <p>Enriquecer plasticamente o suporte onde foi feito o desenho com elementos naturais.</p>	<p>Suporte neutro (papel, cartolina, papel cavalinho)</p> <p>Materiais de pintura</p> <p>Elementos naturais</p> <p>Cola</p>
<p>3-Árvore da Família (12 de abril de 2021)</p>	<p>Desenhar, pintar e construir uma atividade sugerida.</p> <p>Explorar a cor, textura, forma de elementos naturais e utilizá-los para construir uma árvore genealógica.</p> <p>Estabelecer relações entre a árvore e a família.</p>	<p>Construção de uma árvore genealógica, com o agregado familiar mais próximo (mãe, pai, irmãos, avós, bisavós).</p> <p>Na construção da árvore genealógica poderão utilizar diferentes técnicas e materiais, incluindo materiais de desperdício do quotidiano e/ou elementos naturais.</p>	<p>Materiais de desenho e pintura</p> <p>Materiais de desperdício do quotidiano e/ou elementos naturais</p>

4-Van Gogh (10 de maio de 2021)	<p>Dar a conhecer o artista Van Gogh, apresentando-o e contando a sua história de vida, inspirações e obras.</p> <p>Exploração de obras: cor, textura, paisagens, objetos, significados.</p> <p>Pintar sobre suportes neutros com guache ou aguarela.</p> <p>Proporcionar momento de criatividade e imaginação, transpondo ideias e sentimentos para uma produção artística.</p>	<p>Apresentação do artista e contextualização.</p> <p>Exploração das suas obras: características principais: diálogo em turma e chuva de ideias.</p> <p>Imaginar que somos Van Gogh e fazer uma obra inspirada na natureza.</p>	<p>Documento em suporte digital PowerPoint</p> <p>Papel cavalinho A5</p> <p>Tintas de guache</p> <p>Pincéis</p>
5-Painel (25 e 31 de maio de 2021)	<p>Explorar características de elementos naturais, utilizando-os para diferentes finalidades e dando-lhes um significado.</p> <p>Juntar elementos para formar uma peça artística.</p> <p>Recolher opiniões e sentimentos acerca da exploração artística através de elementos da natureza.</p>	<p>1ª Parte:</p> <p>Em papel cenário, pintar com tinta guache, utilizando elementos naturais como instrumentos de pintura. Podem ser utilizadas diversas técnicas, que ficam ao critério das crianças.</p> <p>2ª Parte:</p> <p>Sobrepostos na pintura, serão colados elementos naturais recolhidos pelas crianças.</p>	<p>Elementos naturais</p> <p>Papel cenário</p> <p>Tintas de guache (castanho, verde, azul, vermelho e laranja)</p> <p>Cola</p>

Quadro 2- Plano de intervenção da ação educativa

## 2.2. Preparação da Ação

Com base na observação participativa realizada previamente à ação educativa destinada ao presente estudo, foi elaborada uma planificação geral que orientou as

práticas desenvolvidas, com base nos objetivos específicos de cada atividade, as aprendizagens que se esperam desenvolver e as principais etapas referentes a cada fase.

É de salientar que com o intuito de preparar atividades que fossem ao encontro dos objetivos pretendidos e das características e interesses específicos da turma, foi necessário um período de adaptação, de interação com os alunos e com as suas dinâmicas, criando laços de confiança e segurança com os mesmos, bem como vários diálogos com o professor cooperante acerca das suas práticas em sala de aula e metodologias de trabalho utilizadas com os seus alunos.

Uma das dinâmicas que nos foi proposta para adotar, de uma forma disponível e flexível, foi a organização do tempo e das atividades consoante as horas de maior concentração das crianças, pelo que, e também seguindo o horário do professor cooperante, os momentos dedicados às áreas de Matemática e Português serem planeados no horário da manhã e atividades de Estudo do Meio e Expressões para o tempo da tarde. Desta forma, a organização das atividades foi programada de acordo com esta dinâmica.

Contudo, um dos fins pretendidos era planejar atividades variadas, que não fossem ao encontro do que já estão habituados a realizar com o professor, mas em que as crianças se sentissem o mais confortáveis possível para participarem ativamente nos momentos previstos.

### **3. Ação educativa**

A componente prática do estudo foi projetada e organizada em congruência com os objetivos e questões problemáticas do mesmo, atendendo-se sempre aos interesses e necessidades específicas do grupo de crianças participantes. Deste modo, foi necessária uma preparação cuidada dos momentos a serem desenvolvidos com a turma, existindo uma especial preocupação em conhecer as motivações, hábitos e dinâmicas da turma.

As atividades propostas neste âmbito foram articuladas com as temáticas exploradas em cada semana, existindo uma ponte de ligação entre as várias áreas do

currículo. Assim, foi possível integrar momentos contextualizados, distanciados de estratégia isolada, para que, efetivamente, possuíssem sentido e significado para os alunos - isso permitiu que se sentissem mais seguros e motivados, uma vez que, a sua exploração era, de certo modo, justificada através da temática e assunto abordados.

As práticas desenvolvidas com a turma, apesar de serem planeadas previamente, tiveram como intuito a participação ativa e exploração livre por parte das crianças, valorizando a criatividade individual e a partilha de opiniões e ideias. Para além disto, estas visavam o contacto com diversos materiais e técnicas, incluindo materiais de desperdício do quotidiano e elementos naturais, consciencializando-as para a preservação do planeta e da natureza. Foi também valorizada a interpretação de produções artísticas, reconhecendo e dando significado a características como a cor, a forma e a textura, desenvolvendo a criatividade e imaginação, competências estas que têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

O voto de confiança por parte do professor cooperante foi um fator que também potenciou as práticas educativas em causa, dando sempre liberdade para a escolha de temas, planificação de atividade e implementação de novas metodologias de trabalho, acompanhada por um feedback construtivo, permitindo reconhecer os erros e afinar as dinâmicas em ações posteriores, principalmente no que se refere à organização da turma e dos recursos.

As propostas apresentadas, devido à temática identificada, foram ao encontro de temas valorizados no Projeto Educativo do Agrupamento ao qual a escola pertence, sendo estes o *Ambiente* e a *Cidadania* (Projeto Educativo Eco-Genius). Apesar desses temas serem debatidos transversalmente ao longo do currículo, foi possível reforçar alguns desses pontos no decurso das atividades realizadas com a turma.

### **3.1. Momento 1 - Árvore de natal**

A primeira atividade implementada com a turma, que decorreu em época natalícia, consistiu na decoração de uma árvore de natal “amiga do ambiente”, uma vez que para a construção da sua estrutura foram utilizadas canas secas e para os motivos natalícios foram aproveitados materiais de desperdício do quotidiano. Este momento

visou a exploração sensorial dos materiais e a adoção de técnicas variadas, desenvolvendo a criatividade na conjugação de cores e texturas.

Ao longo da conversa em grande grupo e da explicação da atividade, foi possível abordar o tema da reciclagem e do reaproveitamento, fazendo referência aos materiais de desperdício do quotidiano, que foram utilizados para um novo propósito. O grupo turma mostrou-se bastante familiarizado com o tema, partilhando os seus saberes e dando exemplos de outros materiais que usualmente iriam para o lixo, mas a que poderiam dar “uma nova vida”.

Para iniciar a atividade, cada aluno pode escolher, previamente, a forma de dois motivos natalícios que iria adotar, através de votação do grupo. Este momento foi integrado numa atividade interdisciplinar, que, para além da Educação e Expressão Plástica, permitiu a exploração de conteúdos da área da Matemática e do Português, partindo do livro, “O Peru que votou a favor do Natal”, de Madeleine Cook.

Os motivos natalícios foram disponibilizados em pedaços de caixas de desperdício do quotidiano, para que os alunos os recortassem, com o intuito de desenvolver a motricidade fina, através da técnica de recorte, uma vez que ainda são notórias as suas dificuldades neste tipo de ação. No âmbito da promoção da reciclagem e reaproveitamento dos materiais, salientou-se o reconhecimento de materiais de desperdício do quotidiano por parte das crianças que, desde o início da atividade, comentaram alguns exemplos destes materiais, onde os podem utilizar ou ocasiões onde já os reaproveitaram - sendo que existiu sempre uma relação entre estes materiais e a sua reciclagem em ecopontos.

De seguida, os alunos foram desafiados a escolher um conjunto de materiais, como revistas e jornais, papéis de rebuçados, pedaços de lã, pequenas embalagens de cartão e plástico, tampas, entre outros, para que decorassem os seus adornos, colando-os no cartão, sendo que lhes foi facultada liberdade para moldarem ou recortarem os elementos a seu gosto e ainda conciliar a sua colagem com a pintura, recorrendo a lápis de cor, lápis de cera ou canetas de filtro.



Figura 1 - Exemplos de materiais de desperdício do quotidiano utilizados na atividade



Figura 2 - Criança a decorar os seus enfeites natalícios



**Figura 3 - Criança a decorar o seu enfeite natalício utilizando algodão de desperdício**

A imaginação e criatividade das crianças emergiu neste momento, uma vez que foi possível observar moldagens de materiais com o intuito de obterem diferentes formas e texturas, e ainda a adoção original de diferentes materiais. Como exemplo, as crianças recorreram a papel prata e a jornal para formar pequenas esferas e cilindros, que posteriormente colaram dentro de tampas de plástico, preenchendo o seu espaço.

A diversidade de materiais e de técnicas utilizadas, bem como a liberdade disponibilizada às crianças para escolherem as que mais se adequassem aos seus objetivos, foi um dos pontos fortes deste momento, possibilitando uma maior amplitude na criatividade dos resultados. Por outro lado, as limitações impostas no dia-a-dia das crianças, seja em atividades de sala de aula ou até nas suas brincadeiras livres, condicionam as suas atitudes e desempenho, pelo que, foi uma boa aposta não restringir a utilização dos materiais.

Por fim, cada criança teve direito a colocar os seus enfeites na árvore – que foi colocada na porta da sala, partilhando-se com a restante comunidade escolar a atividade da turma.

O resultado final, como seria de esperar, foi uma árvore de natal muito pouco convencional, tanto na sua forma como nas cores, mas efetivamente com muita “identidade”, que deixou a turma bastante orgulhosa, pelo que reconheço que os objetivos foram alcançados. Deste modo, foi também possível valorizar a diferença, pois construíram uma árvore de natal diferente do normal, mas com um valor muito mais significativo para o grupo e para os professores.



Figura 4 - Criança a escolher o local onde queria colocar o seu enfeite natalício



Figura 5 - Criança a colocar o seu enfeite natalício na estrutura da árvore de natal



Figura 6 - Árvore de Natal finalizada, decorada com os enfeites natalícios elaborados pela turma

### 3.2. Momento 2 - Desenho da família em regime de ensino a distância

Devido ao contexto de pandemia, provocado pelo vírus COVID-19, foi decretada uma segunda fase de ensino a distância, pelo que, as práticas desenvolvidas presencialmente com a turma foram substituídas por aulas em regime online. Perante a situação, o planeamento das atividades neste período ficou notoriamente condicionado, uma vez que a duração da aula diária era bastante reduzida, sendo esta de 45 minutos. Desta forma, os momentos síncronos foram essencialmente dedicados à introdução de conteúdos e exploração de exercícios das áreas de matemática, português e estudo do meio, a pedido do professor cooperante. No que diz respeito à área das expressões, estas foram essencialmente desenvolvidas através de tarefas assíncronas, posteriormente submetidas através de fotografias, vídeos ou áudios em plataformas digitais online utilizadas para o envio e partilha de tarefas, e informação entre os encarregados de educação, os alunos, o professor cooperante e as estagiárias.

A adaptação por parte dos vários intervenientes não foi fácil, mas foram feitos todos os possíveis para que o processo de ensino-aprendizagem fosse potenciado ao máximo, não deixando para trás as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Tratando-se de um período em que as crianças têm oportunidade de passar mais tempo com as suas famílias, os momentos programados tiveram em conta a participação das mesmas e o seu envolvimento no processo educativo.

Neste âmbito, as crianças foram desafiadas a desenhar a sua família num suporte neutro à sua escolha e recorrendo a materiais de pintura que preferissem. Foi ainda pedido que ornamentassem a sua folha com elementos naturais, recolhidos com as suas famílias, dado que, neste período, as famílias tendiam a adotar espaços naturais para fazer os seus passeios higiénicos ou o exercício físico.

Apesar de se tratar de uma atividade relativamente simples, algumas crianças não participaram na mesma, por motivos variados, como a falta de tempo por parte dos encarregados de educação e a priorização das tarefas assíncronas relativas às áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio. Partindo deste exemplo, é possível constatar uma desvalorização perante a área das expressões, sendo que na gestão de tarefas por parte das famílias, estas eram deixadas para último.

Nos trabalhos realizados, as crianças apresentaram os membros mais próximos da sua família, nomeadamente com quem vivem, salientando ainda que muitas das suas produções foram acompanhadas por uma legenda que informava o grau de parentesco dos vários elementos.

Através desta atividade foi possível interpretar as manifestações artísticas e o grafismo das crianças, reconhecendo as suas conceções acerca da figura humana. Nas suas representações, os alunos começam a aprimorar as suas formas principais, bem como a completá-las com alguns elementos mais específicos da representação do ser humano. Deste modo, os desenhos apresentados nas seguintes figuras 7, 8 e 9 permitem-nos perceber que as crianças conseguem representar a figura humana, distinguindo a cabeça, o tronco e os membros, sendo que já apresentam pormenores como o cabelo e as mãos. Também é possível destacar as escalas com que as crianças representam os elementos da sua família, sendo as figuras maternal e paternal em escala maior, que, apesar de realmente poderem apresentar maior estatura física, são também mais velhos relativamente à sua idade e são os elementos da família com quem mantêm uma relação afetiva mais forte.

Sendo a arte um meio de expressão e comunicação, o desenho é um dos meios a que as crianças mais recorrem para comunicar e se manifestar. Neste caso, a representação da família pode ser a demonstração do afeto que a criança nutre pelo seio familiar, o que se reflete nalguns pormenores do seu grafismo.

Felizmente, após algumas semanas e num contexto diferente, foi-nos possível voltar ao regime presencial, o que deixou a turma visivelmente feliz e motivada para participar de novo.



**Figura 7 - Desenho da família de uma criança**

No desenho representado na figura 7 podemos observar que a criança, para além dos elementos da sua família, decidiu também representar o local onde vivem, bem como o meio ambiente em seu redor. Para decorar o seu desenho a criança decidiu colar conchas, como se fosse uma moldura.



Figura 8 - Desenho da família de uma criança, decorado com flores selvagens



Figura 9 - Desenho da família de uma das crianças da turma

Na figura 9 é perceptível que para completar o desenho, a criança representou ainda a casa da sua família e o seu animal de estimação. É possível destacar ainda elementos da natureza, como o sol e as nuvens. A criança decidiu ainda fazer uma moldura de folhas secas que recolheu com a família durante o período de confinamento.

### **3.3. Momento 3 - Árvore genealógica com elementos naturais**

Sequente à exploração do tema da família, decorreu a atividade seguinte, que consistiu na construção de uma árvore genealógica. Esta atividade consistiu numa progressão relativamente ao exercício anterior, já descrito, e que decorreu em regime online.

Este processo iniciou-se com o desenho do retrato dos membros da família em molduras de papel, sendo utilizado o lápis de grafite para desenhar e lápis e de cor para colorir. Neste momento, foi necessário abordar o “retrato” e no que consistia, uma vez que surgiram dúvidas. Enquanto para algumas crianças foi bastante intuitivo perceber o que era um retrato, para outras colocaram-se algumas dificuldades, o que se refletiu nos resultados, pois para alguns alunos revelou-se complexo desenhar a figura humana apenas dos ombros para cima, contudo, considero que foi um desafio bem sucedido.

De seguida, após uma breve abordagem acerca da árvore genealógica e da sua organização por gerações, as crianças foram desafiadas a organizar as suas molduras, formando uma árvore estruturada genealogicamente. No decorrer do momento, as crianças deparam-se com algumas questões, como por exemplo, se representavam os avós que já tinham falecido. Neste caso, e por iniciativa dos próprios alunos, representaram estes familiares com uma estrela, ou com a sua representação acompanhada por uma estrela. Esta foi uma feliz decisão, possibilitando a representação dos meus familiares mais queridos.

A estrutura da árvore foi elaborada em cartão de desperdício do quotidiano, cortada previamente, uma vez que, devido à espessura do material, este teve de ser cortado com x-ato, o que tornou impossível a ação ser executada pelas crianças. Contudo, os alunos foram desafiados a montar a estrutura para que a árvore ficasse posicionada verticalmente. As molduras foram coladas na árvore de cartão que, posteriormente, foi ornamentada com elementos naturais, conferindo-lhe o aspeto de uma árvore real.

Para além dos objetivos intrínsecos ao quadro familiar, integrante da área curricular de estudo do meio, este momento teve o intuito de estabelecer relações

entre a árvore e a família, revelando as suas semelhanças, bem como explorar os elementos naturais, utilizando-os para transpor a natureza para uma produção artística, ao mesmo tempo que se salientava a importância da natureza e da sua preservação, já que os elementos utilizados foram recolhidos pelas crianças do chão do recreio da escola.

Através destes diálogos foi possível estabelecer uma relação direta entre os conceitos chave: arte, natureza e família. Através da criação artística é-nos possível representar o mundo e o meio que nos rodeia, transpondo também ideias e sentimentos para o material concreto e observável, desenvolvendo competências de expressão, criatividade e de sentido crítico. Por outro lado, a natureza está presente no nosso quotidiano, reconhecendo a sua presença em quase tudo o que nos rodeia, e comparando também a árvore com a organização de uma família, conferindo associações entre gerações e partes constituintes da árvore, todos com o seu papel na vida do ser vivo e social.

Por fim, a atividade revelou-se significativa para o grupo de crianças, uma vez que foi alvo de comentários positivos por parte das mesmas, sendo esse um dos momentos que a turma mais recordou ao longo do tempo. Assim, considero pertinente salientar que os indutores da atividade tiveram especial importância, já que potenciaram o restante desenvolvimento da mesma, abordando assuntos direcionados para a Educação para a Cidadania e contribuindo para a formação pessoal, cívica e social das crianças.



Figura 10 - Criança a colar folhas na sua árvore de cartão



Figura 11 - Criança a colar folhas na sua árvore de cartão



Figura 12 - Árvore genealógica de uma das crianças da turma



Figura 13 - Árvores genealógicas de duas crianças da turma

#### 3.4. Momento 4 - Produções inspiradas nas obras de Van Gogh

Numa outra perspetiva, assumindo os mesmos objetivos gerais de todo o estudo, foi concebida uma atividade sobre o artista Vicent Van Gogh. Esta atividade surgiu contextualizada através do livro, “O que veem as estrelas”, de Nuno Carneiro, o que permitiu fazer uma ligação com a obra *Noite estrelada* do artista referido, bem como despertar o interesse e a motivação com a pergunta: “Se fossem Van Gogh, o que viam? O que pintavam?”.

Neste âmbito, foram selecionadas três obras do artista onde a natureza estivesse representada, um dos elementos bastante adotados pelo mesmo. Após uma breve apresentação do artista, baseada na sua biografia e adaptada à idade das crianças, foram expostas as suas obras para que fosse gerado um diálogo em grande grupo acerca das características e elementos da pintura de Van Gogh, fazendo-se uma interpretação das mesmas.

Neste momento, as crianças reconheceram facilmente elementos naturais, como as “árvores”, o “céu”, a “noite”, as “estrelas”, o “rio”, as “nuvens” e o “vento”, bem como elementos da presença humana, como as “casas” e a “ponte”, fazendo ainda

uma ligação entre estes, por exemplo entre o anoitecer e as luzes acesas nas casas, na obra *Noite estrelada*.

No que diz respeito às técnicas, alguns alunos identificaram as pinceladas características das suas obras, comentando que o pintor “espalhava a tinta”, o que foi um dos tópicos discutidos, cruzando-se este comentário com a ideia de relevo e textura presente na obra. As cores foram também comentadas, sendo que nas obras que retratavam a noite eram utilizados tons mais escuros e, em obras como *Campo de trigo com ciprestes*, eram utilizados tons mais claros e característicos da natureza, sendo identificada como paisagem natural.

No momento seguinte as crianças foram desafiadas a produzir uma obra inspirada nas técnicas e características utilizadas por Van Gogh, tendo liberdade para criar a seu gosto. Para tal, foi distribuído o material, nomeadamente tinta de guache verde, azul, amarela, preta e branca, cores que as crianças identificaram e pelas quais manifestaram interesse em utilizar, pincéis e a base neutra para pintar, que foi papel cavaleiro em formato A5.

O momento da produção artística foi caracterizado por alguma agitação e ansiedade por parte da turma, tratando-se de uma atividade pouco comum e que não têm oportunidade de realizar muitas vezes em sala de aula e em tempo letivo. O simples facto de serem utilizadas tintas e pincéis deixou a turma muito entusiasmada e com vontade de participar, mostrando até alguma falta de domínio na utilização dos materiais e na sua autonomia para a realização da tarefa, sendo que grande parte das crianças começou o seu trabalho “a medo”, ou seja, com receio de utilizar as tintas ou fazer algo de errado.

Partindo deste acontecimento, foi-nos possível retirar algumas conclusões imediatas, sendo a principal a falta de confiança por parte da turma para experimentar e explorar os materiais, resultante do pouco contacto com os mesmos. Tal é recorrente com muitas crianças que frequentam o 1.º CEB, e que tem repercussões na continuidade do seu percurso académico, pois a extensão do currículo e o grande ênfase dado a outras áreas curriculares sobrepõe-se às áreas das expressões, pelo que resta um tempo diminuído e por vezes esquecido.

No contexto em que desenvolvi as minhas práticas e a minha investigação, não considero que tivesse sido assim tão recorrente, uma vez que o professor cooperante disponibilizava tempos específicos para tal, contudo, sendo apenas um professor na sala de aula, tornou-se evidentemente complicado gerir uma turma de 1.º ano, com pouca autonomia, na utilização destes materiais, que carecem de cuidados adicionais.

Perante esta atitude receosa por parte da turma, foi necessário recorrer a algum feedback da minha parte, transmitindo alguma confiança e incentivos ao desenvolvimento das suas produções. Ao longo da atividade, as crianças foram ganhando alguma segurança e revelaram algumas capacidades físico-motoras, ao nível da motricidade fina, no manuseamento dos pincéis, assim como de capacidades imaginativas e de criatividade.

A atividade sustentou-se em objetivos específicos como a apresentação e exploração de obras, reconhecendo as suas principais características e a aplicação de técnicas de pintura sobre suportes neutros, fazendo combinações de cores de modo criativo e transpondo ideias e sentimentos. É possível salientar ainda a importância de dar a conhecer às crianças personalidades relevantes em diversas áreas culturais, neste caso, no âmbito das artes, enriquecendo o seu conhecimento geral.

Por fim, devido ao feedback positivo da turma relativamente à atividade e aos resultados obtidos, as produções foram colocadas no placard destinado à turma, no corredor da sala do 1º B, para que as suas criações fossem partilhadas com a restante comunidade escolar.



Figura 14 - Pintura por concluir, de uma das crianças da turma, inspirada nas produções de Van Gogh



Figura 15 - Resultado final da pintura de uma das crianças da turma



Figura 16 - Criança a pintar, inspirando-se nas obras de Van Gogh



Figura 17 - Pintura por concluir, de uma das crianças da turma, inspirada nas produções de Van Gogh



Figura 18 - Criança a pintar, inspirando-se nas obras de Van Gogh



Figura 19 - Algumas das criações dos alunos da turma



Figura 20 - Painel do corredor da escola

Para partilhar este momento com a comunidade educativa, as crianças decidiram colocar as suas produções artísticas no painel destinado à turma.

### 3.5. Momento 5 - Painel

Por último, a atividade final consistiu na construção de um painel coletivo. Esta atividade estava planeada apenas para um momento, contudo, com o decorrer das aulas e das dinâmicas desenvolvidas com a turma, surgiu uma ideia que enriqueceu o processo.

A ideia da elaboração de um painel nasceu de um projeto desenvolvido paralelamente a este estudo, em contexto de estágio, cujo objetivo seria promover o tempo em família e o seu envolvimento no processo educativo, através de atividades na natureza. Assim, as crianças foram desafiadas a passar um dia na natureza com as suas famílias, onde, num dos momentos propostos, teriam de recolher elementos naturais, sem danificar o seu meio de inserção. Estes elementos foram trazidos para a sala de aula pelos alunos, que demonstraram muito empenho e motivação face a este pequeno desafio, formulando muitas questões acerca dos elementos naturais, quando os iriam utilizar e para que serviam.

Num primeiro momento, alguns dos elementos naturais foram utilizados como utensílios de pintura, ou seja, com eles as crianças puderam pintar o painel, em base neutra de papel cenário, recorrendo a diversas técnicas como pincelagem, carimbage m, entre outros métodos que as crianças tiveram liberdade em experimentar e explorar. Nesta atividade foram utilizadas tintas de guache de diversas cores, que as crianças associaram a “cores da natureza”, fazendo comparações entre estas e o meio que os rodeia. Para a realização da atividade, foi necessário dividir a turma em dois grupos, pelo que a atividade se dividiu em duas rondas, uma ronda por cada grupo. Deste modo seria impossível distribuir vinte crianças simultaneamente ao redor do papel cenário, que apesar de apresentar medidas favoráveis, não era suficiente. Assim, enquanto um grupo realizava esta atividade, o outro grupo, para se manter ativo, esteve a praticar um jogo de expressão dramática relacionado com a floresta.

No início da atividade as crianças mostraram-se ligeiramente retraídas, sem saber por onde começar ou o que deviam fazer, contudo, quando começaram a experimentar e a mexer nos materiais, foi perceptível a sua desinibição. A vontade de experimentar todas as cores e elementos da natureza foi crescendo progressivamente, fazendo com que dessem mais de si nesta produção.

Apesar da atividade consistir na utilização de elementos naturais como utensílios de pintura, uma das crianças teve a ideia de carimbar as suas mãos no papel cenário, o que foi uma ideia bem aceite, já que o corpo faz parte da natureza, nomeadamente da natureza humana, pelo que não poderia ser colocado de parte. Algumas crianças, aquando esta ideia do colega, decidiram também explorar esta técnica – o que permitiu abordar o ser humano como parte integrante da natureza, fazendo uma ponte entre o ser humano e o meio.

Com este momento foi possível ter uma conversa com as crianças acerca dos elementos utilizados, voltando a fazer uma breve abordagem às suas cores, texturas, forma e cheiro, sendo que estas características foram-se refletindo na pintura final da turma, uma vez que algumas formas e texturas, como as folhas, ramos e alguns frutos, ficaram marcados no papel de cenário.

É de salientar que este momento decorreu no espaço exterior, no recreio da escola, potenciando a atividade e o bem-estar das crianças, pois, uma vez que passam muitas horas sentados em sala de aula, é de valorizar e aproveitar todas as oportunidades que existem para dinamizar atividades no exterior. Este fator influenciou notoriamente o interesse das crianças pela atividade, partilhando a sua felicidade e empenho na mesma.



**Figura 21 - Criança a escolher os elementos naturais que quer utilizar como instrumento de pintura**



Figura 22 - Criança a utilizar um elemento natural para pintar o painel, recorrendo à técnica de carimbagem



Figura 23 - Elementos da turma a pintar o painel e a escolher os materiais a utilizar



Figura 24 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade



Figura 25 - Painel parcialmente pintado e folha como instrumento de pintura



Figura 26 - Painel parcialmente pintado e folha como instrumento de pintura



Figura 27 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade



**Figura 28 - Painel parcialmente pintado e recursos necessários para a atividade**

O segundo momento, dinamizado na semana seguinte, baseou-se na colagem dos restantes elementos naturais sobre a pintura anteriormente elaborada. Deste modo, os alunos escolheram os elementos que queriam utilizar e onde os queriam colocar, tirando proveito da sua imaginação e criatividade. As crianças, através desta produção, conseguiram transpor algumas das suas experiências e ideias recolhidas durante as visitas com as famílias, fazendo associações entre a posição dos elementos no painel com a realidade observada, mas também com conceitos da sua imaginação.

Apesar de transmitir maior simplicidade, este momento proporcionou uma noção de união, onde vários elementos são agregados para produzir uma obra de arte. Cada criança teve oportunidade de escolher o que queria colar e o espaço do papel cenário em que gostaria de intervir, fazendo uma articulação entre os elementos que utilizou, com os elementos que os colegas já tinham aplicado no mesmo.

A atividade, por ser realizada em grupo turma, teve como intuito a cooperação entre as crianças para a produção de uma criação artística, onde a turma se unisse,

partilhasse as suas opiniões e ideias e em que tivesse um papel ativo na construção do painel.

Nos vários momentos, foi possível perceber que as crianças se sentiram bastante confortáveis na exploração dos materiais e na comunicação com os colegas, sendo estas capacidades as que eram pretendidas desenvolver, uma vez que em atividades anteriores, a turma mostrou maior insegurança nestes domínios.

As características específicas da atividade, a sua contextualização, bem como a gestão do tempo e do espaço para a sua realização, foram fatores que tiveram uma influência direta na produção final, mas principalmente, nas aprendizagens e capacidades desenvolvidas pelas crianças, considerando a importância que a presente atividade teve para o percurso das mesmas, evidenciando pontos positivos e aprendizagens significativas relevantes a diversos níveis, académico, pessoal e sociofamiliar.



Figura 29 - Criança a colar elementos naturais no painel



Figura 30 - Setor do painel



Figura 31 - Setor do painel



Figura 32 - Setor do painel



Figura 33 - Setor do painel



Figura 34 - Resultado final do painel

## **PARTE IV – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No presente capítulo pretende-se discutir os resultados obtidos durante e após as propostas de ação educativa concebidas para o estudo.

Perante um estudo assente na observação direta, as suas diretrizes apontam para resultados de carácter qualitativo que prioriza os produtos obtidos ao longo do decorrer das sessões com as crianças em contexto de estágio, determinando os pontos positivos e negativos da ação educativa planeada, da sua concretização e dos resultados finais perante a participação e opinião das crianças envolvidas no projeto.

Na concretização do plano de atividades pretendeu-se criar momentos que fomentassem a liberdade criativa e o poder de escolha. Apesar dos momentos seguirem algumas diretrizes ou um fim específico, o intuito prendia-se com a exploração livre de técnicas e materiais. Para tal, foram disponibilizados os recursos disponíveis para a exploração dos mesmos, assim como o tempo e espaço necessários ao ritmo de cada criança.

No primeiro momento, que consistiu na decoração da árvore de natal, sentiu-se o entusiasmo da turma perante a diversidade de materiais de desperdício do quotidiano que tinham ao seu dispor. Foi notória a vontade de tocar em todos os tipos de materiais, explorando as suas características básicas: cor, textura, forma e cheiro. Considerando a natureza dos materiais, sendo estes recorrentes no quotidiano das crianças, considera-se que contribuíram para o conforto da turma, não lidando com recursos desconhecidos e permitindo a sua autonomia durante a utilização. Nesta atividade, não se refletiram constrangimentos, e o facto de a atividade se integrar num contexto específico, desenvolvido ao longo do dia, permitiu que as crianças sentissem maior conforto ao longo da ação.

Neste momento, apesar do carácter individual da atividade, as crianças demonstraram vontade em partilhar as suas ideias e realizações, enriquecendo-o ainda mais. Foi possível observar também alguns acontecimentos de entreajuda, uma vez que as crianças com mais destreza neste tipo de atividades sentiram necessidade de auxiliar os seus colegas que apresentaram maior dificuldade na manipulação dos materiais e

aplicação de técnicas, como por exemplo de corte e colagem. Perante tal, considera-se que momentos como este, que estimulam as relações interpessoais, têm influência no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais na criança.

O diálogo gerado ao longo da atividade, recorrendo à utilização de materiais de desperdício do quotidiano, permitiu perceber os saberes das crianças relativamente a dinâmicas de sustentabilidade ambiental, nomeadamente sobre a reciclagem, reutilização e redução de resíduos. Efetivamente, o tema já lhes era bastante familiar, o que não desvaloriza a abordagem ao mesmo, visto que contribui para a prática diária de ações conscientes e informadas por parte das crianças, mas também das pessoas com quem estas crianças irão partilhar a informação que receberam. Deste modo, a área da Educação para a Cidadania surge naturalmente, respeitando a sua transversalidade no currículo escolar.

No que diz respeito ainda a esta primeira atividade, salienta-se uma interessante reflexão feita em grupo turma relativamente ao resultado final. Apreciando o trabalho final, as crianças perceberam que aquela não era uma árvore de natal convencional, referindo o seu aspeto original e fora do normal. A diferença surgiu como tema de discussão, concluindo que a diferença é boa e que, no caso das pessoas, nos define. As crianças transmitiram sensações de aceitação e valorização da diferença.

Os momentos 2 e 3, que se complementaram indiretamente, estimularam as representações gráficas, nomeadamente através do desenho.

O desenho infantil permite-nos compreender a criança, a sua visão sobre o mundo e aspetos do seu desenvolvimento. Neste caso específico, as atividades eram direcionadas para a temática da família, sendo que lhes foi proposto que representassem os elementos do seu agregado familiar. Uma das conclusões, em comum, que se retiraram destas atividades foi o entusiasmo e dedicação das crianças, incluindo o contexto familiar nas atividades escolares, quer em regime de ensino a distância, quer em ensino presencial. Através dos diálogos desencadeados em aula, foi perceptível a vontade das crianças em fazer partilhas acerca da sua família e de momentos que vivenciou com a mesma. Aproveitando este entusiasmo, foi dado tempo

ao grupo para explicar os seus desenhos, promovendo situações de diálogo e desenvolvendo a comunicação perante um grupo.

Considera-se que nestes momentos as crianças sentiram necessidade de exprimir o carinho que têm pelos seus familiares, empregando toda a sua dedicação na execução das propostas. Deste modo, direta ou indiretamente, foi possível criar uma ligação entre o contexto escolar e o familiar, fortalecendo as pontes que os unem. Os encarregados de educação estiveram envolvidos nos processos de criação e nas temáticas desenvolvidas com a turma, e para as entidades educativas foi uma mais-valia conhecer um pouco melhor as famílias e as dinâmicas familiares da turma.

No que se refere às fases do grafismo infantil, o que se observou vai ao encontro da teoria de Gonçalves (1991), que refere a representação do corpo através da utilização de traços simples. Nas mesmas torna-se perceptível uma clara distinção entre as partes do corpo: cabeça, tronco os membros (Gonçalves, 1983), sendo que em todas as produções gráficas manifestaram-se alguns dos seguintes os pormenores: cabelo, pescoço, dedos (Gonçalves, 1991).

Na atividade 2, no que se refere ao grafismo, o grupo em geral tentou representar a visão real do mundo, incluindo o espaço onde habita e o que vê em seu redor, observando-se com mais frequência elementos naturais como as nuvens, o sol e as árvores.

Sendo que o momento 3 foi desenvolvido em contexto de sala aula em regime presencial, o que não foi possível com o momento 2 que decorreu assincronamente e em regime de ensino a distância, tornou-se possível inferir mais evidências do processo de ação. Em sala de aula é possível perceber o modo como as crianças recebem os desafios que lhes são propostos, como escolhem o seu método de trabalho e as técnicas a utilizar, as dúvidas e dificuldades que surgem no decorrer do momento e a sua interação com os pares.

Efetivamente, a turma demonstrou sentir necessidade de bastante apoio por parte do adulto e de seguir regras e/ou passos definidos nas atividades, visto que o professor cooperante lhes cede bastante informação e segurança nas suas propostas, com o intuito de os resultados finais serem os esperados. Contudo, ao longo deste

trabalho, pretendeu-se dar mais espaço às crianças para que experimentem, tentem, errem, voltem a tentar e a conseguirem os resultados que as próprias esperam.

Uma das dificuldades sentidas por um grupo de crianças foi a representação da figura humana através do retrato, pelo que se concluiu que essas crianças tiveram maior dificuldade em distanciar-se do real, sentindo a necessidade de completar a sua representação.

Com isto, foram abordados conceitos relacionados com a área do Estudo do Meio, particularmente temas do *Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições*, explorando o conteúdo: *Os Membros da sua família*. Devido ao carácter das propostas, ao que estas permitiram explorar e aos resultados obtidos, revela-se ainda o desenvolvimento de competências no âmbito da Formação Pessoal e Social, desenvolvimento de competências cognitivas e ainda o exercício de técnicas físico-motoras pela utilização de práticas como o recorte, colagem, desenho, pintura e montagem.

Nos momentos mais dedicadas à pintura, como no momento 4 e no 5, sentiu-se algum incómodo inicial da turma em geral. As crianças demonstraram alguma desorientação no momento de utilização dos materiais e das técnicas, referindo a falta de contacto que têm com esta realidade. Surgiu até o seguinte comentário por parte de uma criança, *em casa não posso usar tintas*. Perante esta partilha, surgiu um diálogo sobre a utilização de tintas na escola e em casa. Percebeu-se assim que as famílias evitam atividades desta natureza porque “sujam” ou “dão muito trabalho”, e na escola torna-se complicado para o professor gerir uma turma com estes materiais à disposição. Contudo, considera-se que a falta de utilização dos mesmos pode agravar esta gestão.

Por sua vez, no que se refere à utilização de utensílios, foi visível uma falta de domínio na utilização da tesoura e dos pincéis. Contudo, relembra-se que a turma se apresentava a atravessar uma fase de adaptação pela entrada na escolaridade, o que nos leva a crer que não eram recursos utilizados com frequência no contexto de Educação Pré-escolar.

No decurso das ações ocorreu uma visível progressão no sentido da descoberta e no aproveitamento dos recursos de que podiam usufruir. Esta libertação permitiu o

desbloqueamento da exploração criativa, pelo que se começou a observar mais experiências de mistura de cores e de técnicas para obter diferentes resultados.

Nas pinturas inspiradas em Van Gogh (momento 4) surgiram experiências de cores onde se observou a mistura de cores com branco e preto, para aclarar/iluminar e escurecer diferentes tons, fazendo alusões à luz do dia e ao escuro da noite. Observaram-se também casos em que as crianças espalhavam mais ou menos a tinta consoante as diferentes texturas que queriam representar, e num caso específico de uma criança que, ao acaso, salpicou a sua produção e percebeu que utilizando aquela técnica conseguia produzir um efeito diferente, com pintas irregulares criadas pelo salpico, pelo que continuou a utilizar este método propositadamente.

O maior desafio deste momento era as crianças “verem com os olhos de Van Gogh” pelo que não era pretendido que copiassem o seu trabalho, mas sim que se inspirassem nas suas obras e criassem algo novo dentro daquela linha plástica. Um reduzido número de produções conservou elementos exibidos nas obras de Van Gogh, mostrando alguma dificuldade no distanciamento relativamente ao que foi exibido. Acredita-se que fazer o distanciamento entre as obras de arte apresentadas e uma nova produção seja complexo, mas as crianças conseguiram ir até ao seu mundo imaginário e transpor as suas ideias.

Contudo, concluiu-se que as criações apresentaram originalidade e diferença, sendo a palavra-chave escolhida para este momento, aquela que representa mesmo isso: criatividade.

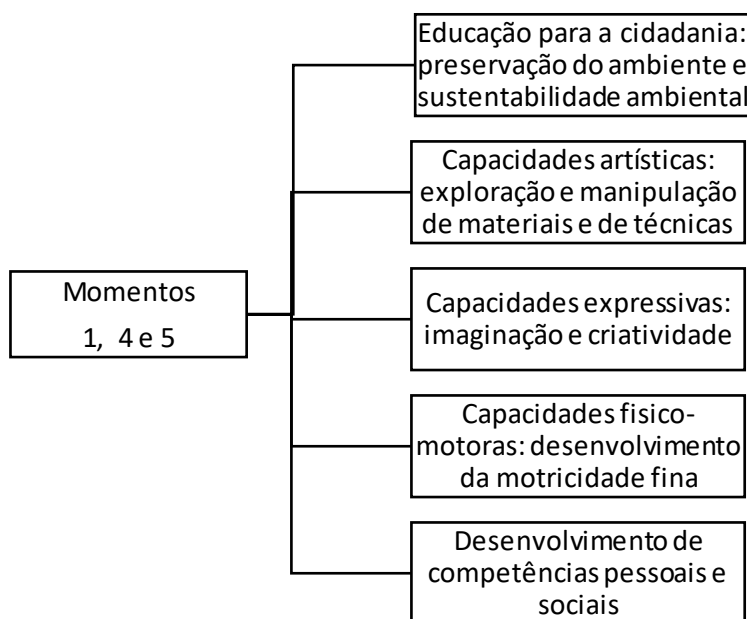
Por fim, mas não menos importante, o momento 5. A elaboração do painel considera-se ter sido a atividade que permitiu ceder maior liberdade, espaço e tempo às crianças. Tendo apenas uma porção (relativamente de grande dimensão) de papel de cenário, tintas de várias cores e elementos naturais, as crianças puderam explorá-los livremente. Surgiram ideias, técnicas, diálogos e muita diversão. Verdade é que as crianças sujaram as mãos, sujaram alguma roupa e até o chão do recreio, mas ganharam muito mais do que isso. Ganharam momentos felizes, aprenderam mais sobre a natureza e sobre a sua preservação, descobriram misturas de cores, descobriram técnicas e o gosto pela arte. Criaram laços entre si, trabalharam em conjunto

desenvolvendo a compreensão, entreajuda e confiança. O trabalho em equipa proporcionou um vasto leque de aprendizagens e descobertas que permitiram o enriquecimento do resultado final.

A turma evidenciou um orgulho enorme ao apreciar o resultado final da sua produção artística, sendo que esta representa um culminar de aprendizagens, de experiências, de ideias e sobretudo, de dedicação.

É importante referir que apesar dos objetivos definidos para cada momento, estas foram também preparadas a pensar no bem-estar das crianças e nos sentimentos que estas lhes iriam desencadear. Assim, foi importante que as crianças se sentissem bem, que se divertissem, que desenvolvessem o seu gosto pela arte e pela natureza.

Após uma análise detalhada dos resultados, estes foram cruzados dando origem a um conjunto síntese de ideias chaves:



Quadro 3- Esquema síntese de resultados dos momentos 1, 4 e 5



Quadro 4- Esquema síntese de resultados dos momentos 2 e 3

Ao verificar os esquemas de resultados compreende-se a estreita relação entre as ideias-chaves que estes traduzem. Efetivamente, os momentos seguiram um fio condutor que possivelmente influenciou a natureza dos resultados. As diferenças entre os esquemas assentam em pormenores característicos da atividade, como o tema ou técnicas adotadas, relevantes nos momentos 2 e 3 onde foi abordada a temática da família recorrendo ao desenho, nomeadamente explorando técnicas de grafismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores foi apresentado todo o enredo teórico e prático que permitiu inferir conclusões que sustentam a pertinência do estudo e os objetivos por ele delineados.

Desde o enquadramento teórico, que sustentou a prática executada para o estudo, até ao presente ponto, foi perceptível a valorização da área das artes, cujos valores são secundarizados no quotidiano escolar. O objetivo não se prendeu com a exibição de trabalhos genéricos e com o intuito de serem aprovados esteticamente, mas sim com o processo que leva à produção de uma criação final com impacto significativo para a criança.

Determinar a influência das artes no desenvolvimento infantil torna-se uma operação complexa, na medida em que envolve imensos fatores, entre eles, fatores de natureza abstrata, como o desenvolvimento de capacidades emocionais e cognitivas.

Neste quadro, a importância da organização de atividades ao longo de um período de tempo mais abrangente, foi um ponto relevante, que permitiu a familiarização com os alunos, a planificação de atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e, por fim, mas não menos importante, a observação da evolução e/ou alteração dos seus comportamentos. Perante isto, é evidente que quantas mais oportunidades existissem para intervir neste âmbito, maior seria o leque de resultados e a clareza das conclusões. Contudo, o tempo disponibilizado para momentos relacionados com as expressões era bastante reduzido, uma vez que a turma tinha um horário definido que priorizava as áreas do Português e da Matemática nos tempos da manhã, e com uma reduzida margem para alterações.

Salienta-se ainda a agravante do regime do ensino a distância, que, apesar de desenvolver imensas capacidades a nível tecnológico e a nível pessoal, nomeadamente de adaptação e resiliência, interferiu na rotina das crianças e no tempo disponível para facultar propostas relacionadas com a área da educação artística. Este foi um dos maiores desafios que se colocou ao longo das práticas de intervenção supervisionada, condicionando a organização e gestão do tempo e do espaço, a intervenção a nível das

expressões artísticas e ainda a própria disposição psicológica e emocional das crianças. Contudo, foi um desafio que possibilitou imensas aprendizagens, não só ao grupo de crianças como também às suas famílias e comunidade educativa em geral.

O contexto atual de pandemia limitou a ação na medida em que não foi possível realizar visitas a locais externos à escola, e conseqüentemente dar lugar à reflexão. No âmbito do estudo, teria feito todo o sentido e seria uma mais-valia ter expandido estas propostas para o espaço natural. Uma vez que o espaço influencia a natureza das ações, estas foram delineadas para o espaço escola, onde pudessem ser desenvolvidas tanto em sala de aula como no recreio, conforme as condições meteorológicas que se apresentassem.

Tratando-se de um grupo que integrou a escolaridade obrigatória no respetivo ano, pode dizer-se que se tratou de um ano com muitas mudanças, desafios e novas relações interpessoais, o que levou a um período de adaptação por parte das crianças. Perante todas as conquistas alcançadas nesta nova fase, pretende-se então salientar o efeito das artes neste percurso de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social.

Apesar das peculiaridades de cada atividade proposta, estas seguiram sempre o mesmo fio condutor que induz à liberdade artística e de expressão de cada criança, proporcionando momentos que suscitem a criatividade e a imaginação.

Inevitável é reconhecer a capacidade criativa que os alunos demonstraram sempre, seja em palavras ou em ações, que nos ultrapassam pela sua originalidade. A sua abertura desde o início às atividades, que os poderiam levar a sair fora da sua zona de conforto, teve impacto nas criações finais. As crianças, nos diálogos de reflexão em turma, demonstraram a sua apreciação, reconhecendo que os levou a criar soluções diferentes do que estavam habituados, criativas e, principalmente, que os divertiu e se sentiram bem a realizar.

Refletindo a respeito dos resultados obtidos na análise de dados anterior, depreende-se um conjunto de capacidades e competências que foram desenvolvidas ao longo das ações propostas. As evidências apontam para três grandes campos, nomeadamente para a da exploração de materiais e de técnicas diversas, para o diálogo e conclusão sobre a preservação da natureza e da sustentabilidade ambiental, aliada à

área da Educação para a Cidadania, e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Os campos apresentados interligam-se entre si mas também se associam a subtemas.

Relativamente à exploração dos materiais e das técnicas, estes foram pensados também no interesse e necessidade das crianças, tendo em conta o que as motiva. Os materiais devem ser diversificados para que possam ser explorados e manipulados livremente pelas crianças, facultando-lhes o poder de decidir quais os que querem utilizar. O mesmo se aplica às técnicas, que, para além de poderem ser partilhadas, podem mesmo ser descobertas pelas próprias crianças, como se veio a comprovar neste estudo. Os materiais e as técnicas podem ser utilizados como indutores da atividade, fomentando o sentido de descoberta e o desenvolvimento da criatividade na criança.

A presença de elementos naturais e de propostas que assentem na natureza entusiasmou logo o grupo em geral, pelo que se considera que foi ao encontro dos seus interesses. Assim, o tema estimulou a disposição das crianças para a envolvimento nas propostas que lhes foram apresentadas.

Neste sentido, a exploração e utilização de elementos naturais e de materiais de desperdício do quotidiano para a produção de arte, nomeadamente de ecoarte, permitiu abordar questões sobre a preservação da natureza e de sustentabilidade ambiental. Admite-se que, apesar dos conhecimentos prévios que as crianças tinham acerca do assunto, estes momentos práticos em que existiu manipulação e reaproveitamento dos materiais os fez refletir acerca dos problemas ambientais que assombram o nosso planeta.

O diálogo e a partilha de opiniões desencadeados, em grande grupo ou entre pares, permitiu a interação entre as crianças, desenvolvendo também competências no âmbito da comunicação. A interação entre pares torna-se muito importante na medida em que algumas crianças têm mais dificuldades em relacionar-se com os outros, pelo que o diálogo em pequeno grupo ajuda a estimular a confiança destas crianças. Neste sentido, foram também visíveis momentos de entreaajuda, cooperação e de trocas de ideias, enriquecendo as produções artísticas em todos os sentidos.

Neste seguimento, foram-se cruzando deduções acerca da influência das artes e do processo artístico no desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais. A arte, sendo uma forma de expressão e comunicação envolve sempre dois lados: o do criador e o recetor. Assim, no que se refere a competências sociais, a arte influencia as relações do individuo com o mundo e com o outro, fomentando noções de convivência em sociedade, de respeito pelo outro e pelo ambiente.

Ao nível do desenvolvimento pessoal, a arte permite à criança conhecer-se a si e ao mundo que a rodeia. Para além dos impactos a nível cognitivo, a arte desafia a imaginação e, principalmente, o modo como a criança a comunica através das suas criações artísticas.

Cada criança é diferente e, respeitando e valorizando a sua individualidade, através dos resultados obtidos, é possível compreender os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo e físico-motor, os seus interesses, modos de pensar e de se manifestar e de se relacionarem com o mundo.

Complementando, perante o cruzamento dos resultados e das conclusões apresentadas, resta valorizar o papel das artes no currículo educativo para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como foi possível comprovar ao longo da implementação das ações em contexto estágio, as expressões artísticas são uma das áreas mais esquecidas no currículo, muitas vezes por falta de tempo/carga horária, face à quantidade de conteúdos estipulados pelo currículo. Porém, e contrariando esta desvalorização, foram apontadas vantagens significativas que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem, e por consequente, o desenvolvimento da criança.

Reconhecendo que existiram limitações que se colocaram ao longo do estudo, destaca-se a falta de experiência em contexto de ensino formal, neste caso destacando o nível de ensino de 1º CEB, nomeadamente na planificação e organização de atividades, bem como na gestão da turma. Deste modo, após uma profunda reflexão acerca das práticas implementadas, depreende-se que existiu alguma necessidade em definir etapas e regras ao longo as atividades, que poderiam ter sido suavizadas, caso existisse um maior sentimento de segurança ao gerir a turma.

Face a esta consciencialização, seria proveitoso um novo estudo que aprofundasse algumas temáticas e tirasse mais partido das ideias das crianças, como indutores da ação. Seria também interessante o aproveitamento dos espaços naturais para o desenvolvimento de novas propostas educativas.

Por fim, como futura educadora e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero a pertinência do estudo para um percurso que nos leva ao exercício da profissão docente. O desenvolvimento do mesmo permitiu a aprendizagem a novas estratégias pedagógicas e a novos conceitos, partindo do contacto direto com o contexto de ensino formal, a partir da planificação e implementação de práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento da criança através da arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro. *Projeto Educativo (2020-2023): Eco-Genius*. Coimbra.

Almeida, A. (1980). *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional - Livros Horizonte.

Barbosa, A. (2006). *Porque e como: arte na educação*. Acedido a 04 de janeiro de 2020. Consultado em [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04\\_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf)

Barnes, R. (2015). *Teaching Art to Young Children (3ª ed)*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Acedido a 26 de outubro de 2021. Consultado em <https://books.google.st/books?id=KFuhCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Brandão, C. (2007). *O que é a Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense- Coleção Primeiros Passos. Acedido a 19 de outubro de 2021. Consultado em [https://www.academia.edu/22890196/O\\_que\\_%C3%A9\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos\\_Rodrigues\\_Brand%C3%A3o](https://www.academia.edu/22890196/O_que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Rodrigues_Brand%C3%A3o)

Brundtland, G. & Khalid, M. (1991). *Comissão mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento: O nosso Futuro Comum (2ª ed)*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas. Acedido a 19 de janeiro de 2022. Consultado em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod\\_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf)

Calado, M. (1947). *Desenhar o corpo - uma metodologia de ensino constante na arte ocidental* (pp. 109-124). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Acedido a 29 de outubro de 2021. Consultado em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6484/2/Representa%C3%A7%C3%B5es%20do%20corpo%20humano%20na%20ci%C3%Aancia%20e%20na%20arteDesenhar%20o%20corpo\\_p109%20a%20124.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6484/2/Representa%C3%A7%C3%B5es%20do%20corpo%20humano%20na%20ci%C3%Aancia%20e%20na%20arteDesenhar%20o%20corpo_p109%20a%20124.pdf)

Calleja, J. (2008). *Os professores deste século: Algumas reflexões*. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), pp. 109-117. Acedido a 19 de outubro de 2021. Consultado em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>

Cardoso, C. & Valsassima, M. (1998). *Arte Infantil: Linguagem Plástica (2ªed)*. Lisboa: Editorial Presença.

Coli, J. (1995). *O Que é a Arte (15ª ed)*. São Paulo: Editora Brasiliense. Acedido a 3 de fevereiro de 2020. Consultado em <https://designdeinterioresinap.files.wordpress.com/2011/02/jorge-coli-o-que-c3a9-arte.pdf>

Curtis, W., Ward, S., Sharp, J. & Hankin, L. (2014). *Education Studies: An Issue Based Approach (3ª ed)*. California: SAGE Publications, Inc. Acedido a 19 de outubro de 2021. Consultado em [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=B\\_9OAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=education+what+is&ots=Lt9IAANmEo&sig=9n0oa4Iz7u34utulF-tH0u21VLQ#v=onepage&q=education%20what%20is&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=B_9OAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=education+what+is&ots=Lt9IAANmEo&sig=9n0oa4Iz7u34utulF-tH0u21VLQ#v=onepage&q=education%20what%20is&f=false)

Damasio, A & Damasio, H. (2006). *Unesco Conference on Arts and Education: Brain, Art and Education*. California: University of Southern California. Acedido a 21 de Janeiro de 2022. Consultado em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>

Day, M. & Hurwitz, A. (2012). *Children and Their Art: Art Education for Elementary and Middle Schools (9ª ed)*. Boston: Wadsworth - Cengage Learning. Acedido a 22 de outubro de 2021. Consultado em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ATs9AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=children+and+their+art&ots=xclhdlw54L&sig=tojqUZx7eMqmkzkujsqWuPy6nHo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ATs9AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=children+and+their+art&ots=xclhdlw54L&sig=tojqUZx7eMqmkzkujsqWuPy6nHo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Delors, J. (coord). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2ª ed)*. Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.

D'Orey, C. (2007). *O que é a arte? A perspetiva analítica*. Lisboa: Dinalivro.

Duarte Júnior, J. (2008). *Porque arte-educação? (19ª ed)*. São Paulo: Papyrus Editora. Acedido a 07 de outubro de 2021. Consultado em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=F9jTIVBsNWQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=o+que+%C3%A9+a+educa%C3%A7%C3%A3o&ots=ISgCza5YXA&sig=KK2yc9CuTynZE2-J HsU9QmNC U#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false>

Dwi Marianto, M. (2020). *EcoArt Through Various Approaches*. *Journal of Urban Society's Arts*. 7(1), pp. 21-29. Acedido a 18 de janeiro de 2022. Consultado em [https://www.researchgate.net/publication/345305850\\_ECOART\\_THROUGH\\_VARIOUS\\_APPROACHES](https://www.researchgate.net/publication/345305850_ECOART_THROUGH_VARIOUS_APPROACHES)

Eisner, E. (2008). *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação? Currículo sem Fronteiras*, 8(2), pp. 5-17. Estados Unidos: Stanford University. Acedido a 22 de outubro de 2021. Consultado em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>

Filgueira, A., & Bueno, A. (2013). *Vênus: uma deusa não só do amor*. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Acedido a 29 de outubro de 2021. Consultado em [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364334608\\_ARQUIVO\\_trabalhocompleto.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364334608_ARQUIVO_trabalhocompleto.pdf)

Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes, H., Rosina, P., & Oosterbeek, L. (2014). *Natureza e processamento de pigmentos de pinturas rupestres* (pp. 193-21). Coimbra: Associação Portuguesa para o Estudo do Quaternário. Acedido a 27 de outubro de 2021. Consultado em <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/32070/1/11%20-%20Gomes%20et%20al.pdf>

Gonçalves, E. (1983). *A expressão plástica da criança: Que é a pintura infantil? Qual deverá ser a atitude do adulto face à expressão livre da criança? Análise Psicológica*, 1/2 (III), pp. 205-210. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido a 14 de

outubro de 2021. Consultado em [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2054/1/1982\\_12\\_205.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2054/1/1982_12_205.pdf)

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.

Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística (3ª ed)*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Holm, A. (2004). *A energia criativa natural. Pro-Posições*, Revista da Universidade de Educação, UNICAMP, 5 (1), pp. 83-95. Acedido a 13 de outubro de 2021. Consultado em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2228/43-dossie-holmam.pdf>

Inwood, H. (2008). *Mapping Eco-Art Education*. Ontario Institute for Studies in Education: University of Toronto. pp. 53-78. Acedido a 08 de outubro de 2021. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ822675.pdf>

Isambert-Jamati, V. (1965). *Educação e Sociedade. Análise Social*, 3 (11), pp. 245-257. Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Acedido a 26 de outubro de 2021. Consultado em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164140I8jYT5vr0Zz29IH8.pdf>

Levine, H., Gallimore, R., Weisner, T., Turner, J. (1980). *Teaching Participant-Observation Research Methods: A Skills-Building Approach. Anthropology & Education Quarterly*, 11, pp. 38-54. Acedido a 01 de outubro de 2021. Consultado em <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aeq.1980.11.1.05x1849>

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Departamento da Educação Básica. Acedido a 04 de fevereiro de 2020. Consultado em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JmaKHOz8ma8%3D&tabid=4269&mid=26677>

Ministério da educação. (2010). *Programa de Educação Estética e Artística*. Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular da Direção-Geral da Educação. Acedido a 04 de fevereiro de 2020. Consultado em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

MEC. Acedido a 4 de fevereiro de 2020. Consultado em [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1º Ciclo do Ensino Básico. Educação Artística- Artes Visuais*. Direção-Geral de Educação. Acedido a 04 de fevereiro de 2020. Consultado em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Ostetto, L. (2011). *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Acedido a 17 de agosto de 2021. Consultado em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>

Ostrower, F. (1977). *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. Acedido a 15 de novembro de 2021. Consultado em <http://docente.ifsc.edu.br/ana.martins/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Gest%C3%A3o%20Educativa/CriatividadeeProcessosdeCria%C3%A7%C3%A3o-FaygaOstrower.pdf>.

Quaresma, J., Pais, A., Cardoso, A., Marques, A., Duarte, E., Dias, F., Ferreira, H., Ferrão, H., Sabino, I., Gomes, J., Ramos, J., Ramos, C., Arruda, L., Batoréo, M., Rodrigues, M., Calado, M., Lhot, P., Figueiredo, P., Roberto, P., ... Herreros, V. (2009). *Arte & Natureza: Actas da IV Conferência de Ciências da Arte*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Belas Artes. CIEBA - Secção Francisco de Holanda. Acedido a 10 de novembro de 2021. Consultado em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/50052>

Queirós, E. (1932). *A correspondência de Fradique Mendes*. Porto: Livraria Lello.

Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Read, H. (1968). *O Significado da Arte (2ªed)*. Lisboa: Editora Ulisseia.

Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. Silva, R. & Carneiro, L. (2011). *Vygotsky e o Desenvolvimento Infantil*. Centro de Ensino Superior de Catalão - Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras, 23(1), pp. 394-409. Acedido a 18 de janeiro de 2022. Consultado em <http://docplayer.com.br/47454609-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-infantil.html>

Rosenthal, A. (2003). *Teaching Eco-Art in Context: a Systems Approach. Ethics and the Environment*, 8(1), pp. 152-168. Acedido a 18 de janeiro de 2022. Consultado em [https://www.jstor.org/stable/40339059?mag=eco-art-where-art-meets-education&seq=14#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40339059?mag=eco-art-where-art-meets-education&seq=14#metadata_info_tab_contents)

Santos, A. & Ostetto, L. (2018). *Educação Infantil: construção de sentidos e formação - Arte, crianças, Educação Infantil: diálogos com Anna Marie Holm (1ª ed)*. Universidade Federal do Paraná: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Acedido a 20 de outubro de 2021. Consultado em [https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final\\_Ebook\\_EducacaoInfantil\\_construcaodesentidoseformacao.pdf](https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf)

Santos, R. (2020). *As origens da educação escolar e a "construção social" da organização "escola"*. *Máthesis*, 8, pp. 315-332. Universidade Católica Portuguesa: Departamento de Letras. Acedido a 19 de outubro de 2021. Consultado em <https://revistas.ucp.pt/index.php/mathesis/article/view/3839>

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas (1ª vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e Artes plásticas (3ª vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura da Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vale, P., Brighenti, S. & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional de Artes: uma estratégia um manifesto*. Acedido a 04 de fevereiro de 2020. Consultado em [Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024 - XXI Governo - República Portuguesa \(portugal.gov.pt\)](https://www.portugal.gov.pt/pt/nacionaldasartes2019-2024)

Vieira, L. Silva, Y. & Carvalho, F. (2020). *O Ensino da Arte e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. SCIAS - Arte/Educação*, 7 (1), pp. 45–62. Belo Horizonte. Acedido a 01 de outubro de 2021. Consultado em <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/4867>

Warburton, N. (2007). *O que é a arte?*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

York, R. (2014). *Re-connecting with Nature: Transformative Environmental Education through the Arts*. (Thesis submitted in conformity for the requirements for the degree of PhD). University of Toronto. Acedido a 9 de novembro de 2021. Consultado em [https://www.academia.edu/7797894/Re-Connecting\\_With\\_Nature\\_Transformative\\_Environmental\\_Education\\_Through\\_the\\_Arts](https://www.academia.edu/7797894/Re-Connecting_With_Nature_Transformative_Environmental_Education_Through_the_Arts)