



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

ARTE E INFÂNCIA EM DIÁLOGO

O Papel dos Artistas no Enriquecimento Pedagógico e Curricular na Ed. Pré-Escolar

Cátia Susana da Costa Laranjeira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cátia Susana da Costa Laranjeira

Arte e Infância em Diálogo: O Papel dos Artistas no Enriquecimento Pedagógico e Curricular na Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Fátima Sousa Pereira e Doutora Adalgisa Pontes

Janeiro de 2026

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de encontros, generosidade, inspiração e colaboração. A sua realização não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas que, direta ou indiretamente, deixaram marcas neste percurso.

Aos artistas que, com o seu talento e disponibilidade, foram fundamentais para ampliar horizontes e despertar olhares curiosos. Cada gesto criativo partilhado com as crianças e com este projeto fez eco para lá da sala - deixou memória.

Ao Agrupamento de Escolas, em especial às educadoras envolvidas, pela abertura, pelo entusiasmo e pela dedicação. Um agradecimento também à professora bibliotecária. Que a infância continue a ser espaço de liberdade, descoberta e beleza - como testemunhei nas vossas salas.

Às minhas orientadoras de mestrado e ao coordenador do curso, pelas palavras e conselhos, pela exigência e pelo acompanhamento.

À minha família, pelo apoio incondicional e pela força que me deram, por acreditarem sempre, mesmo quando tudo parecia incerto. Pelas horas e horas que privaram do meu apoio, da minha presença e da minha companhia.

A todos os que, de forma visível ou discreta, contribuíram para que este projeto ganhasse forma, a minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho de projeto, desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Artística, explora o papel da arte como elemento de enriquecimento pedagógico e curricular na Educação Pré-Escolar, com foco na colaboração entre artistas e comunidades educativas. O estudo parte da identificação da necessidade de reforçar a presença da arte no quotidiano educativo, valorizando práticas colaborativas que promovam experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Sustentada num paradigma fenomenológico-interpretativo de natureza qualitativa (Coutinho *et al.*, 2009), a investigação recorre a observação participante, entrevistas a educadores de infância e artistas envolvidos no projeto, bem como conversas informais com as crianças participantes. O trabalho empírico desenvolveu-se a partir da implementação do projeto “Os artistas fazem caminho connosco”, que integrou diferentes experiências artísticas em contexto de sala de atividades e culminou na apresentação pública das produções das crianças.

Os resultados sugerem que a integração da arte no quotidiano da Educação Pré-Escolar, através de práticas colaborativas com artistas, é percebida pelos intervenientes como potenciadora do envolvimento das crianças, da valorização da expressão artística e do enriquecimento curricular e pedagógico. Constatou-se que estas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências artísticas na infância, nomeadamente ao nível da criatividade, da experimentação com diferentes materiais e linguagens e da capacidade de expressão individual e coletiva. As parcerias estabelecidas entre as comunidades educativas e as entidades artísticas revelaram-se fundamentais para ampliar as oportunidades de contacto das crianças com múltiplas formas de expressão, promovendo aprendizagens mais diversificadas e significativas.

Foram ainda identificadas estratégias de colaboração, como o planeamento e reflexão conjunta entre educadoras e artistas, através de uma presença regular e intencional dos artistas nos contextos escolares, enquanto parceiros educativos ativos, que se mostraram promotoras de sinergias produtivas entre ambos os contextos. A partilha pública das produções das crianças em espaços comunitários foi associada, nas perspetivas das educadoras, dos artistas e das próprias crianças, a sentimentos de entusiasmo, orgulho e pertença, reforçando o reconhecimento do trabalho desenvolvido.

O estudo evidencia, assim, o potencial dos projetos colaborativos entre a escola e as entidades artísticas como espaços de aproximação entre educação, cultura e comunidade, contribuindo para o aprofundamento do diálogo entre diferentes atores educativos e culturais e para a valorização da arte enquanto dimensão estruturante da formação integral da criança.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação Pré-Escolar; Colaboração com Artistas; Pedagogia e Currículo.

ABSTRACT

This project work, developed within the scope of the Master's degree in Arts Education, explores the role of art as an element of pedagogical and curricular enrichment in Early Childhood Education, with a focus on collaboration between artists and educational communities. The study begins by identifying the need to strengthen the presence of art in everyday educational practice, valuing collaborative approaches that promote meaningful and contextualised learning experiences. Grounded in a phenomenological-interpretative qualitative paradigm (Coutinho et al., 2009), the research draws on participant observation, interviews with early childhood educators and artists involved in the project, as well as informal conversations with the participating children. The empirical work was developed through the implementation of the project “Os artistas fazem caminho connosco” (“Artists Walk the Path with Us”), which integrated different artistic experiences in the activity room and culminated in the public presentation of the children's work.

The results suggest that integrating art into the daily life of Early Childhood Education, through collaborative practices with artists, is perceived by participants as enhancing children's engagement, valuing artistic expression, and enriching both the curriculum and pedagogical practice. It was found that these experiences contribute to the development of artistic competences in childhood years, particularly in terms of creativity, experimentation with different materials and languages, and the ability to express themselves individually and collectively. The partnerships established between educational communities and artistic entities proved fundamental in expanding opportunities for children to engage with multiple forms of expression, promoting more diverse and meaningful learning experiences.

Collaboration strategies were also identified, such as joint planning and reflection between educators and artists, supported by the regular and intentional presence of artists in school contexts as active educational partners, which fostered productive synergies between both settings. The public sharing of the children's work in community spaces was associated—according to educators, artists, and the children themselves—with feelings of enthusiasm, pride, and belonging, reinforcing the recognition of the work developed.

Thus, the study highlights the potential of collaborative projects between schools and artistic entities as spaces that bring education, culture, and community closer together, contributing to a deeper dialogue between different educational and cultural actors and to the recognition of art as a structuring dimension of the child's holistic development.

Keywords: Arts Education; Early Childhood Education; Collaboration with Artists; Pedagogy and Curriculum.

Índice

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	v
Índice de tabelas e figuras.....	ix
Lista de siglas e acrónimos	x
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	13
1.1. Problema de Investigação	13
1.2. Finalidades, Questões e Objetivos de Investigação.....	14
CAPÍTULO 2 – ESTADO DA ARTE.....	17
2.1 A evolução da Educação Pré-Escolar	17
2.2. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar através das normativas legais.	18
2.3. A Educação Artística e a criança	22
2.4. O papel da Educação Artística no desenvolvimento cognitivo e social das crianças	24
2.5. O papel do educador e o contacto da criança com a obra de arte.....	25
2.6. Parcerias: sistemas educativos e culturais e os seus atores	28
2.7. Colaboração entre artistas e comunidades educativas.....	30
2.8. Estratégias para a integração de artistas em contextos educativos.....	32
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	34
3.1. Método de Investigação.....	34
3.2. Plano de ação	38
3.3. Participantes	41
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
3.4.1. Entrevistas com educadores, crianças e artistas	42
3.4.2. Observação participante	43
3.5. Técnicas de análise de dados	43
3.6 Triangulação de dados	44
3.7 Considerações éticas.....	45
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DO PROJETO “OS ARTISTAS FAZEM CAMINHO CONNOSCO”.....	47
4.1. Sessões em contexto de sala de atividades	47
4.1.1. Sessão introdutória	49
4.1.2. Sessão: realizador de cinema de animação.....	51

4.1.3. Sessão: autora de livros infantis	57
4.1.4. Sessão: marionetista	62
4.1.5. Sessão: artista plástico	67
4.2. Exposição final do projeto em espaço público	72
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	77
5.1. Colaborações educativas e artísticas: currículo da Educação Artística na Educação Pré-Escolar	77
5.2. Educação Artística e comunidade: contributos das colaborações para o desenvolvimento de competências nas crianças	82
5.3. Quando o trabalho artístico das crianças vai além do quotidiano e do contexto escolar: efeitos e sinergias	86
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES	92
6.1. Síntese dos resultados do projeto de investigação.....	92
6.2. Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras	98
6.3. Considerações finais	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	110
Anexo I – Calendarização das sessões de implementação do projeto.....	111
Anexo II – Informação aos participantes / formulário de consentimento informado	113
Anexo III – Guião da entrevista às educadoras	116
Anexo IV – Guião da entrevista às crianças.....	118
Anexo V – Guião da entrevista aos artistas	119

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1 <i>Sessões de trabalho</i>	48
Figura 1 <i>Sessão introdutória</i>	50
Figura 2 <i>Sessão com o realizador de cinema de animação</i>	55
Figura 3 <i>Resultado do desafio deixado pelo realizador de cinema de animação</i>	56
Figura 4 <i>Sessão com a autora de livros infantis</i>	60
Figura 5 <i>Resultado do desafio deixado pela autora de livros infantis</i>	61
Figura 6 <i>Sessão com o marionetista</i>	65
Figura 7 <i>Resultado do desafio deixado pelo marionetista</i>	66
Figura 8 <i>Sessão com o artista plástico</i>	70
Figura 9 <i>Resultado do desafio deixado pelo artista plástico</i>	71
Figura 10 <i>Vista geral da exposição</i>	73
Figura 11 <i>Cartaz da exposição</i>	74
Figura 12 <i>Folha de sala e Livro de visita</i>	75
Figura 13 <i>Entrada da exposição</i>	76

Lista de siglas e acrónimos

COC	Currículo de Orientação Cognitiva
EPE	Educação Pré-Escolar
CECSVS	Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde
IA	Investigação-Ação
IPVC	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEP	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VTs	Visual Thinking Strategies

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-Escolar constitui uma etapa fundamental no percurso educativo da criança, marcada pela descoberta, pela exploração e pela construção das primeiras bases cognitivas, sociais e emocionais. Neste contexto, a Educação Artística assume um papel privilegiado, ao proporcionar experiências de expressão, criatividade e contacto com diferentes linguagens culturais, capazes de enriquecer o desenvolvimento integral da criança (Silva et al., 2016).

Num mundo em constante transformação, onde a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de colaboração são competências cada vez mais valorizadas, torna-se pertinente refletir sobre o contributo da Educação Artística no processo educativo desde os primeiros anos de vida.

Este trabalho de projeto, relativo ao trabalho investigativo do Mestrado em Educação Artística, insere-se precisamente nesta reflexão, procurando compreender de que forma a colaboração artística pode enriquecer pedagógica e curricularmente a Educação Pré-Escolar, valorizando tanto as perspetivas dos educadores e artistas envolvidos, como as experiências e aprendizagens das próprias crianças.

No âmbito deste trabalho, a noção de *colaboração artística* é entendida como um processo educativo intencional e continuado, desenvolvido em parceria entre educadores de infância e artistas, que envolve a co-planificação, a implementação e a reflexão conjunta de experiências artísticas em contexto educativo. Esta perspetiva distingue-se de intervenções pontuais ou com um carácter meramente de entretenimento, na medida em que assume a arte como parte integrante do quotidiano

pedagógico e do currículo, valorizando o processo criativo, a participação ativa das crianças e a articulação entre diferentes saberes e contextos culturais.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Problema de Investigação

A Educação Pré-Escolar representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento global da criança, sendo cada vez mais valorizada pela investigação educativa e pelas políticas públicas em Portugal. Nesse contexto, a arte emerge como um recurso pedagógico privilegiado, capaz de enriquecer experiências, estimular o pensamento crítico e promover aprendizagens significativas (Silva et al., 2016).

Este estudo parte da observação de uma crescente necessidade de fortalecer o papel da Educação Artística na Educação Pré-Escolar, evidenciada por práticas pedagógicas que frequentemente relegam as expressões artísticas a um papel secundário ou meramente instrumental. Num cenário educativo marcado por exigências curriculares normativas e pela busca de resultados mensuráveis, torna-se urgente repensar o lugar da arte como dimensão estruturante do desenvolvimento integral da criança.

A investigação propõe-se, assim, explorar de forma reflexiva como a colaboração entre artistas e comunidades educativas pode constituir um catalisador para o enriquecimento curricular e para a renovação das práticas pedagógicas. Pretende-se compreender de que modo estas colaborações podem fomentar ambientes de aprendizagem mais sensíveis, criativos e inclusivos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças através de experiências artísticas significativas.

Neste sentido, o estudo interroga os pressupostos que sustentam a integração da arte na educação de infância, questionando não apenas os modos de fazer, mas também os

modos de pensar e sentir que emergem do encontro entre o universo artístico e o universo educativo. Procura-se dar voz aos intervenientes e captar a riqueza das interações que se desenrolam no espaço colaborativo, com o intuito de contribuir para uma pedagogia mais humanista, sensível à singularidade de cada criança e à potência transformadora da arte.

1.2. Finalidades, Questões e Objetivos de Investigação

Com este projeto pretendeu-se aprofundar a compreensão acerca do potencial educativo de dinâmicas de colaboração entre comunidades educativas e entidades artísticas, nomeadamente identificando pontos fortes e desafios enfrentados. Além disso, o projeto pretendeu fornecer evidências sobre os benefícios concretos que essas colaborações podem trazer para a melhoria do currículo da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e enriquecimento das experiências de aprendizagem.

A investigação teve como objetivo geral contribuir para o conhecimento sobre o potencial enriquecimento pedagógico e curricular decorrente do contacto entre artistas e a comunidade educativa da Educação Pré-Escolar.

Teve ainda como objetivos específicos:

1. promover o enriquecimento curricular ao nível da Educação Artística na Educação Pré-Escolar, através da proximidade entre artistas e crianças em idade pré-escolar;
2. promover o desenvolvimento de competências artísticas em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar através de vivências e produções artísticas;

3. identificar estratégias favorecedoras de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar.

Justifica-se este estudo pela escassez de investigação sobre práticas artísticas colaborativas entre artistas profissionais e instituições educativas ao nível da Educação Pré-Escolar, bem como pela necessidade de promover abordagens que valorizem a criatividade e o envolvimento cultural.

Existe, à data, um estudo intitulado “A educação artística no 1º Ceb através dos equipamentos culturais de Vila do Conde” (Pontes, A., 2014), que se centra nas experiências artísticas de alunos do 3.º ano de escolas públicas do concelho de Vila do Conde, através dos seus espaços culturais, bem como um outro estudo que se baseou num projeto que levou artistas na área da música e escolas de um Agrupamento de Vila do Conde, intitulado “Residências artísticas em contexto escolar” (Carreira, 2022) mas, no entanto, nada existe a nível da Educação Pré-Escolar neste concelho.

Para o desenvolvimento deste estudo, formularam-se as seguintes questões:

Questão central:

- De que modo a colaboração entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar contribui para o enriquecimento pedagógico e curricular e para o desenvolvimento artístico das crianças?

Subquestões:

1. De que forma a proximidade entre artistas e educadoras potencia o enriquecimento curricular na área da Educação Artística?

2. Que competências artísticas se desenvolvem nas crianças em resultado das experiências vivenciadas em contextos de prática artística colaborativa?
3. Que estratégias e condições de colaboração favorecem a construção de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar?

CAPÍTULO 2 – ESTADO DA ARTE

2.1 A evolução da Educação Pré-Escolar

Até meados do séc. XIX, quando as famílias viviam essencialmente do trabalho rural ou artesanal, a família alargada era a principal rede de apoio à infância. Com a industrialização e a chegada do trabalho assalariado, surge a necessidade de deixar as crianças à guarda social, uma vez que as mulheres começaram a trabalhar fora de casa. Estes primeiros contextos de atendimento à infância tinham apenas a finalidade assistencial. A partir da segunda metade do século XX, o trabalho feminino começa a surgir não apenas por uma questão de necessidade económica, mas também como uma questão pessoal e profissional, alargando o emprego feminino da classe operária à classe média, havendo um aumento e, ao mesmo tempo, uma diversificação da procura por respostas sociais de apoio à infância. Esta diversidade de procura, traduz-se numa diversidade de respostas, nomeadamente, cuidados de guarda, cuidados de assistência social, serviços de recreio e socialização, serviços de acolhimento temporário e serviços educativos. A par disto, assiste-se também, na primeira metade do século XX, ao aparecimento de novas ideias pedagógicas, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento individual e a inserção social das crianças (Cardona, 2012).

A partir da década de 70 começam a surgir, nos Estados Unidos da América, vários estudos que visavam medir o impacto, no processo educativo, da frequência da Educação Pré-Escolar. Esses estudos concluem que, sendo programas de qualidade, as crianças acabam por ter melhores resultados escolares e por vir a ter mais sucesso na sua vida pessoal e profissional (Cardona, 2012).

Um conhecido estudo (Lifetime effects: The high/scope Perry pre-school study brought age 40) mostrou que adultos com 40 anos, que tinham frequentado a Educação Pré-Escolar, recebiam salários mais altos, tinham mais facilidade em manter o emprego, tinham cometido menos crimes e eram mais propensos a terminar o ensino secundário (Sobel, 2022).

Começa a surgir assim a necessidade de oferecer, de forma generalizada, um contexto formal de educação de infância, que responda não só às necessidades sociais, como também proporcione um desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, o que já não é possível fazer, de forma cabal, apenas no seio dos contextos familiares (Cardona, 2012).

2.2. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar através das normativas legais

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei-Quadro - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (DGE, 2019).

A Educação Artística tem vindo a afirmar-se como uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, sobretudo na Educação Pré-Escolar, onde o contacto com linguagens expressivas e criativas contribui para a formação global da criança. No entanto, apesar da sua importância reconhecida em contextos pedagógicos contemporâneos, a Arte nem sempre ocupou uma posição central nos documentos legais que estruturam a educação em Portugal. Um exemplo disto encontra-se na Lei n.º 46/86, que estabelece as bases do sistema educativo português. No Artigo 5.º, que

define os objetivos da Educação Pré-Escolar, não se menciona expressamente a Educação Artística. O foco recai na promoção das capacidades e na formação equilibrada da criança, deixando implícita a valorização da expressão criativa.

A legislação portuguesa aponta para uma definição educacional “voltada para o equilibrado desenvolvimento da personalidade, (...) o que parece só ser possível através da implementação de uma eficaz Educação Artística” (Sousa, 2023, p. 46).

Face a esta realidade, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas em 1997, vieram ocupar um papel essencial na valorização das artes na educação de infância. Elaboradas por um grupo multidisciplinar de técnicos, investigadores, sindicatos, associações e representantes das famílias, sob a égide do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, este documento surgiu como resposta à crescente necessidade de uniformizar a prática pedagógica e apoiar os educadores na organização curricular.

Na versão inicial das OCEPE, a arte estava contemplada dentro da Área de Expressão e Comunicação, como parte integrante do Domínio das Expressões, que incluía quatro vertentes: motora, dramática, plástica e musical. Esta organização, embora relevante, abordava a arte sobretudo como uma extensão do corpo, valorizando o uso de materiais e a exploração sensorial como meio de expressão. O desenvolvimento do sentido estético surgia de forma sucinta, mencionado apenas no contexto da expressão plástica, como resultado do contacto com obras de arte como pinturas e esculturas (Silva et al., 2016).

Contudo, com a revisão das OCEPE em 2016, verificou-se uma transformação significativa na forma como a Educação Artística é entendida. As artes passaram a

constituir um domínio próprio dentro da Área de Expressão e Comunicação, agora denominado Domínio da Educação Artística, englobando quatro subdomínios: Artes Visuais, Música, Dança e Jogo Dramático/Teatro, que se revelam “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 51). Esta mudança não foi meramente terminológica, mas representou uma viragem paradigmática na abordagem pedagógica à arte na infância.

O novo documento sublinha que o acesso à arte deve ser garantido a todas as crianças, através de experiências que promovam a apreciação, o conhecimento e o domínio progressivo das linguagens artísticas. Lê-se que a apropriação das linguagens criativas - como desenhar, cantar ou dançar - depende de um processo educativo que combine expressão espontânea com intervenção intencional do educador. Esta intervenção deve partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer, respeitando o seu prazer em explorar e comunicar, e fomentando vivências estéticas diversificadas que alarguem a sua representação simbólica e a sua capacidade crítica perante o mundo (Silva et al., 2016).

De acordo com Silva et al. (2016), a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica de desenvolvimento e aprendizagem indispensável para a criança “interagir com os outros, exprimir sentimentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 43), permitindo-lhe apropriar-se de instrumentos fundamentais para continuar a aprender ao longo da vida.

Na Educação Pré-Escolar, com a Educação Artística a fazer parte integrante das Orientações Curriculares, pretende-se que se proporcionem experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas, que garantam às crianças desta faixa etária o direito de acesso à arte e à cultura.

Integrando, à semelhança do que acontece no ensino básico, quatro grandes áreas, dentro do subdomínio das artes visuais, tomam-se como aprendizagens a promover: o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, o reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual e a apreciação de diferentes manifestações de artes visuais. Essas aprendizagens podem ser observadas quando a criança, por exemplo, dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos que aprecia/contacta em museus, galerias, livros, online ou outros (Silva et al., 2016).

Ainda antes da revisão curricular de 2016, o Ministério da Educação (2010) publicou o manual “As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância”, onde se propunha uma abordagem tripartida à prática artística: *execução* (domínio técnico), *criação* (expressão original) e *apreciação* (observação e análise estética). Este modelo contribuiu para clarificar a importância de trabalhar as artes como meio e como fim educativo, valorizando não apenas o produto, mas, sobretudo, o processo criativo como experiência transformadora.

Assim, o lugar das artes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar evoluiu de uma perspectiva funcional e exploratória para uma abordagem pedagógica mais completa, que reconhece a arte como instrumento de conhecimento, desenvolvimento emocional, descoberta estética e reflexão cultural. Essa mudança reflete não apenas uma resposta aos avanços teóricos, mas também uma adequação às necessidades educativas do século XXI, onde a criatividade e o pensamento crítico são competências fundamentais para a formação de cidadãos sensíveis e participativos (Silva et al., 2016).

2.3. A Educação Artística e a criança

A Educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade, do modo cientificamente mais correto e eficaz. (Sousa, 2023, p. 82)

É fundamental que a arte seja compreendida na sua globalidade e considerada em todo o seu processo e não apenas enquanto produto final, uma vez que “a Arte não é aquele produto acabado, mas todo o contexto espiritual que envolve a sua criação” (Sousa, 2023, p. 57). Nesta perspetiva, a arte configura-se como um espaço processual e exploratório, onde as crianças podem experimentar, errar, sobrepor, apagar e reconstruir, assumindo o fazer artístico como um percurso de aprendizagem e reflexão (Cutcher & Boyd, 2018).

A Educação Artística promove habilidades, valores e comportamentos que são cada vez mais importantes nas sociedades atuais. A resiliência - trabalhada através da colaboração e da resolução criativa de problemas, juntamente com habilidades de pensamento crítico, liberdade de expressão e apreciação da diversidade cultural, são pilares importantíssimos e que se potencializam através de uma Educação Artística de qualidade (Unesco, 2020).

A cultura e as artes enriquecem e revitalizam a educação, oferecendo a alunos diversos, incluindo aqueles em situações vulneráveis, os meios para expressar a sua humanidade e aceder a uma diversidade de formas de expressão, maneiras de pensar, conhecer, ser e fazer. (Unesco, 2024)

A desenhar, a pintar e a criar, a criança exprime “as suas ideias acerca das coisas que a rodeiam, muito antes de saber escrever, e este escape para a sua viva imaginação deve ser estimulado e desenvolvido ao máximo” (Read, 2013, p. 259).

A experimentação, apreciação e conhecimento da arte permite desenvolver perspetivas únicas de diversos temas, que apenas a Educação Artística pode proporcionar, bem como o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade. O pleno desenvolvimento do indivíduo apenas se atinge com a introdução das componentes culturais e artísticas, daí a Educação Artística ser considerada um direito humano universal (Unesco, 2006).

Segundo a Associação Nacional dos Professores de Educação Visual e Tecnológica a inclusão da Educação Artística nos currículos educativos é fundamental, uma vez que “a arte introduz uma diferenciação qualitativa única que promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia o processo de complexificação das estruturas cognitivas” (ANPEVT, 2023, 1º par.).

Read, citado por Sousa (2023), preocupa-se, sobretudo com a educação, que considera como fonte de “formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial” (pp. 22 e 23).

De acordo com Rodrigues (2002), “a Educação Artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p. 14). A cor a forma e o movimento são elementos concretos, mas que só adquirem sentido, apesar de abstratos, através dos sentimentos e das ideias. Ora, “sendo o pensamento uma abstração, a obra de arte é a sua concretização” (p. 15).

Inferir-se assim que as competências artísticas são consideradas essenciais e estruturantes por vários motivos, entre eles: promover o desenvolvimento integral do indivíduo, permitir afirmar a singularidade de cada um, facilitar a comunicação entre culturas, promovendo a aproximação de pessoas e povos, constituir parte significativa do património cultural da humanidade e desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade.

2.4. O papel da Educação Artística no desenvolvimento cognitivo e social das crianças

Fróis, Marques e Gonçalves (2000), destacaram uma preocupação relativamente à Educação Artística: disponibilizar materiais e um ambiente propício ao desenvolvimento não é suficiente. É essencial “implementar propostas educativas intencionalmente planeadas, com objetivos definidos” (p. 204). Esta ideia espelha-se nos estudos de Lev Vygotsky sobre educação estética na infância, que defende a mediação ativa do educador nesse processo. Segundo Wedekin (2016), para Vygotsky, o foco deve estar na vivência criativa e não no resultado, incluindo diferentes linguagens artísticas como música, literatura, teatro e desenho, as quais promovem o desenvolvimento da sensibilidade estética e reforçam que a educação estética envolve também o ensino de técnicas que permitem à criança compreender e experienciar obras de arte, aproximando-a de um património cultural coletivo.

Quando as crianças são convidadas a olhar, pensar e falar sobre arte, desenvolvem competências estéticas e discursivas que ultrapassam a execução técnica ou a reprodução de modelos (Acer, 2015). Guedes (2012) aprofunda essa reflexão ao

afirmar que a experiência estética não se resume à admiração pela beleza, mas à participação subjetiva e imersiva no universo natural e artístico.

A infância, através do jogo e da fantasia, é um momento privilegiado para o desenvolvimento da imaginação. A criança recria experiências vividas com elementos que ouviu, viu ou sentiu, sem se limitar a uma reprodução fiel da realidade. Esta apropriação é visível, por exemplo, quando uma criança brinca ao faz-de-conta com a boneca ou quando outra criança pinta com cores improváveis. Para (Vygotsky, 2012 [1930]), cada etapa do desenvolvimento infantil apresenta uma forma específica de criatividade, relacionada com o acervo de experiências acumuladas. Quanto mais ricas forem essas vivências, maior será a capacidade criadora da criança. Daí a importância de proporcionar contacto com múltiplas linguagens, espaços e referências.

2.5. O papel do educador e o contacto da criança com a obra de arte

A Educação Artística na Educação Pré-Escolar articula dimensões técnicas, criativas e estéticas. Segundo Santos (2019), de acordo com Guedes (2012), na Educação Pré-Escolar, a atividade artística assenta em três dimensões: execução técnica, criação original e apreciação estética.

A execução implica que o educador domine técnicas e disponibilize materiais diversificados, orientando o processo e promovendo momentos de reflexão coletiva.

A criação, por sua vez, pressupõe o contacto com obras de arte, observadas detalhadamente, podendo ser exploradas através de visitas a espaços culturais ou pela exposição de reproduções na sala, favorecendo a apropriação criativa de elementos visuais.

A liberdade criativa é essencial, pois “a criança deve participar por vontade própria, não por obrigação” (Vygotsky, 2012 [1930], p. 136).

Por fim, a apreciação envolve a observação e análise de obras de diferentes estilos, culturas e épocas. Este exercício permite ao grupo desenvolver o olhar crítico e imaginar narrativas visuais (Guedes, 2012). Funch (2000) designa esse processo como contemplação estética, um exercício espontâneo presente logo desde o primeiro ano de vida, mas que tende a ser ofuscado pelo ritmo acelerado da sociedade.

Neste sentido, destaca-se a intencionalidade educativa como motor da ação pedagógica. O papel do educador não é apenas disponibilizar materiais, mas estruturar experiências que estimulem a imaginação, a criatividade e o envolvimento cultural da criança. Esta visão já era reforçada por teóricos como Vygotsky, que defendia que a criação artística não pode ser ensinada de forma direta, mas pode ser favorecida através da organização de processos conscientes que interajam com o inconsciente criador (Vygotsky, 1999 [1925]). Cabe ao educador orientar esses processos, despertando associações e estimulando conexões criativas. A imaginação, base do ato criativo, permite que todas as descobertas emergjam inicialmente como construções mentais formadas por novas combinações, tornando a criatividade uma atividade humana fundamental (Vygotsky, 2012 [1930]).

A importância do contacto da criança com a obra de arte é igualmente sublinhada por organismos internacionais. A UNESCO defende que qualquer “abordagem à Educação Artística deve ter como ponto de partida a(s) cultura(s) a que o educando pertence” (2006, p. 10) e, essa educação, “inspirada no património vivo, conecta os estudantes às suas comunidades, ao seu património e ao seu meio ambiente” (2020. p. 2). Esta

ligação permite compreender como a comunidade molda a identidade pessoal e facilita a transmissão da cultura e dos valores às gerações seguintes.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) reforça este princípio ao afirmar que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Artigo 27.º).

Também através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Silva et al. (2016), sublinham a importância de disponibilizar imagens de obras de arte no jardim-de-infância, permitindo às crianças observá-las, recriá-las nas suas produções e dialogar em grupo sobre elas, partilhando descobertas e interpretações. Este contacto constitui um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica.

Assim, o papel do educador e o contacto da criança com a obra de arte revelam-se indissociáveis na Educação Artística. Ambos contribuem para a formação de indivíduos criativos, críticos e culturalmente conscientes, capazes de integrar a arte como parte essencial da sua identidade e da sua vivência comunitária.

Através de um trabalho colaborativo estruturado entre educadores e artistas é possível reforçar o conhecimento dos educadores sobre as artes, aumentando a sua confiança para experimentar coisas novas, de forma mais flexível, conduzindo a mudanças na prática educativa quotidiana com as crianças (Hayes et al., 2021).

2.6. Parcerias: sistemas educativos e culturais e os seus atores

Da Conferência Mundial sobre Educação Artística, concluiu-se que o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos e culturais e que uma estratégia básica, para se conseguir uma Educação Artística eficiente, é o desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais e os seus atores. Afirmam ainda que não será suficiente ter boas escolas e que a Educação Artística poderá ser melhorada através de parcerias com uma vasta gama de indivíduos e organizações da comunidade (Unesco, 2006).

De acordo com o estudo levado a cabo em 2009 pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, intitulado “Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa”, todos os países afirmaram possuir recomendações ou iniciativas específicas para incentivar parcerias entre escolas e artistas profissionais e/ou organizações artísticas, diferindo, de país para país, a medida em que essas recomendações e iniciativas são formalizadas e implementadas; o tipo de parceria mais comum, referido por pouco mais de metade dos países, materializa-se em visitas de estudo a locais de interesse, por exemplo, museus, galerias, teatros ou salas de concerto. Apenas um terço dos países afirma incentivar parcerias com artistas. Em Portugal a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular organizou, em 2013, uma competição nacional intitulada “A minha escola adota um museu...” destinada a estimular o conhecimento das crianças e jovens relativamente à Rede Nacional de Museus e a sensibilizá-los para a necessidade de conservar e proteger o património cultural. Outros programas e projetos têm vindo a ser desenvolvidos nesta área. São exemplo disso o Programa “Pegada Cultural: Artes e Educação”,

desenvolvido entre 2013 e 2014, gerido pela Direção-Geral das Artes em parceria com o Conselho das Artes da Noruega, com o intuito de criar sinergias entre entidades artísticas, escolas e agentes locais (Direção-Geral das Artes) e o Plano Nacional das Artes, iniciado em 2019, e que conta com vários projetos integrados (Direção-Geral da Educação).

O desenvolvimento deste tipo de programas é de extrema importância, até porque, tal como Fróis et al. (2000) nos dizem,

A aprendizagem de linguagem visual pode ser adquirida em contacto direto, através de processos de interpretação, de análise, de categorização e de síntese, numa relação mediada pela obra de arte. A experiência estética deve ser realizada em vários contextos - nos museus, galerias, oficinas e escolas (p. 202).

Neste contexto, a Unesco defende que a Educação Artística deve assentar em três eixos principais: contacto e estudo de obras artísticas, prática artística e parcerias. Estas parcerias fortalecem a educação, desde que haja compreensão mútua dos objetivos e respeito pelas competências de cada parceiro.

Em Portugal, a Lei 107/2001 estabelece que as autarquias têm o dever de valorizar e divulgar o património cultural, podendo para isso celebrar acordos com outras entidades. Assim, tornam-se especialmente relevantes as parcerias que unem arte e educação.

2.7. Colaboração entre artistas e comunidades educativas

Consoante o contexto, o conceito comunidade pode ter diversos significados. Mas uma característica comum é a existência de uma identidade própria, que lhe é conferida pela presença de uma dada semelhança (Carmo, 1999).

A nível das ciências sociais, considera-se comunidade um agregado social com um conjunto de interesses comuns e que se encontram geograficamente próximos, o que lhes permite estruturar esses mesmos interesses, embora, com o desenvolvimento das novas tecnologias, essa proximidade física deixe de ser tão relevante (Carmo, 1999).

Ainda segundo Carmo (1999), surge também o conceito de organização comunitária, que se refere à articulação de meios e recursos suscetíveis de criar condições a um determinado conjunto social para que se transforme numa comunidade. Quando esse processo tende a criar condições de progresso económico e social, com a participação ativa da sua população, e a partir da sua iniciativa, estamos perante um processo de desenvolvimento comunitário.

Num estudo realizado em Portugal (RecriArte), concretizado em torno de um projeto de colaboração entre escolas, famílias, museus e outros contextos de Artes Visuais, e que envolveu as crianças, as suas escolas e respetivas famílias em vivências estéticas e produção artística, concluiu-se que as crianças, ao sentirem o empenho, a harmonia e o equilíbrio entre a família e a escola, se sentiram mais motivadas e valorizadas. Ou seja, a intervenção dos pais no projeto fez dele uma prática educativa com sentido (Consiglieri & Pereira, 2022).

A Educação Artística, integrada numa rede comunitária de apoio ao ensino-aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes,

criativos e participantes. Nesse sentido, a ligação entre escola e comunidade torna-se mais significativa quando se promove o acesso das crianças às obras de arte.

Fróis, Marques e Gonçalves (2000) destacam que observar obras de arte exige mais do que atravessar corredores de um museu. É necessário preparar as crianças para essa experiência, contextualizando as obras e relacionando-as com aprendizagens anteriores.

Com efeito, “a capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes (...) e em diferentes contextos” (Silva et al., 2016, p. 54).

O contacto direto com um artista, seja no seu atelier, no contexto escolar ou num espaço neutro, como o museu, traz imensos benefícios. Observar o artista em ação permite às crianças compreender o processo criativo, os desafios técnicos envolvidos e o tempo de dedicação necessário para realizar uma obra. Estes momentos de proximidade humanizam a arte, desmistificam o ato de criar e inspiram os alunos a explorar os seus próprios potenciais expressivos (Fróis et al., 2000).

Para os educadores, estas colaborações representam oportunidades de formação contínua, reflexão prática e ampliação de repertório.

A colaboração artística em contexto educativo tem vindo a ser abordada na literatura como uma prática que ultrapassa a lógica de intervenções isoladas, assumindo-se como um processo de co-construção pedagógica entre educadores e artistas (Cutcher & Boyd, 2018). Nestes contextos, a colaboração caracteriza-se pela partilha de responsabilidades, pela negociação de significados e pela continuidade das

experiências artísticas, promovendo ambientes de aprendizagem mais ricos e participativos.

Ao contrário de modelos centrados na visita pontual de artistas ou em ações de animação cultural, os projetos colaborativos valorizam a intencionalidade pedagógica e a integração da arte no cotidiano educativo, reconhecendo o educador como mediador e o artista como parceiro no processo de aprendizagem (Bamford, 2006). Esta perspectiva aproxima-se de concepções de aprendizagem situadas e sociais, nas quais o conhecimento se constrói através da participação ativa em práticas culturais partilhadas (Wenger, 1998).

É nesta aceção que o presente trabalho compreende a colaboração artística, enquadrando o projeto desenvolvido como uma experiência educativa contínua, contextualizada e reflexiva, orientada para o enriquecimento da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e para o fortalecimento das relações entre escola, cultura e comunidade.

2.8. Estratégias para a integração de artistas em contextos educativos

A construção de um contexto educativo que valorize a arte e permita a integração efetiva de artistas exige intencionalidade pedagógica e planeamento reflexivo. Housen (2000) propôs a metodologia *Visual Thinking Strategies* (VTS), que se baseia em perguntas abertas como “O que se vê aqui?” ou “O que é que vêes que te faz ver isso?”, com vista a “incentivar os membros do grupo a pensar em voz alta, encorajar todas as crianças a falar e a deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que vêem” (p.

159). Esta abordagem incentiva a escuta ativa, a reformulação de ideias e o respeito por diferentes interpretações.

Segundo Parsons (2000), a apreciação artística na infância passa, num primeiro momento, por uma leitura representativa da obra, centrada na identificação do objeto ou figura retratada. No entanto, ao serem questionadas sobre os sentimentos presentes na obra, as crianças começam a prestar atenção às emoções das figuras representadas, desenvolvendo uma leitura afetiva e subjetiva da arte.

Deste modo, a crítica de arte adaptada à infância, ajuda as crianças a verbalizar percepções e a construir pensamento estético, permitindo-lhes construir significados próprios e aprofundar a sua relação com a cultura (Acer, 2015). Ainda segundo o mesmo autor, experiências estruturadas de interação com a arte, através dessa mesma crítica adaptada, promovem mudanças significativas nas concepções das crianças sobre o que é arte e sobre o papel do artista.

Importa considerar o tempo de atenção das crianças. A apresentação de obras deve ser segmentada ao longo de vários dias, adaptando-se à faixa etária e ao nível de maturidade do grupo. Fróis et al. (2000), sugerem mostrar entre três a quatro obras por sessão, evitando que a atividade se torne monótona. Posteriormente, pode ser organizada uma visita a um museu que contenha obras anteriormente exploradas, reforçando a ligação entre o conteúdo trabalhado e a experiência sensorial vivida.

A divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças é outra etapa fundamental no processo artístico. Expor os projetos em locais públicos, como bibliotecas, centros culturais ou galerias, valoriza o esforço coletivo, confere autenticidade à aprendizagem e aproxima a comunidade educativa do mundo da arte (Guedes, 2012).

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Método de Investigação

Um método adequadamente escolhido facilita o trabalho do investigador nas suas várias fases de estudo, nomeadamente, recolha de informação, seleção da mesma, redação e sistematização do trabalho e conclusão e revisão (Sousa, 2005).

O estudo desenvolvido assumiu o formato de um trabalho de projeto, visando responder a necessidades identificadas, pressupondo, por isso, “a adoção de metodologias e estratégias apropriadas à aquisição, exploração e ou análise de dados com vista à resolução de um problema específico” (Despacho n.º 16549/2012 do IPVC, Art.º 6.º, n.º1, alínea b).

Se considerarmos um projeto, tal como referem Many & Guimarães (2006, pp. 10-11) como algo que “parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, e cuja realização será planificada”, implicando um processo, diversos participantes e recursos, que leva a resultados “permitindo ao aluno uma grande variedade de experiências e saberes”, conduzindo, por sua vez, a novas questões, encontramos o ponto de partida deste trabalho. Ainda segundo os mesmos autores, o objetivo de um trabalho desta natureza é “uma aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada” (p. 12), que leva a que os participantes tenham um papel ativo e se envolvam no próprio trabalho de campo, através de entrevistas, conversas informais e observações.

Partindo de um paradigma fenomenológico-interpretativo de natureza qualitativa e método de investigação-ação (IA) surge a metodologia adotada neste trabalho de investigação.

Esta opção prendeu-se com o facto de se considerar que a investigação-ação é a mais adequada para tornar viável a investigação, a ação e a formação. Com efeito, a IA é um método participativo e colaborativo, prático e interventivo que, tal como Coutinho et al. referem (2009), apresenta diferentes modalidades:

- a modalidade técnica, que tem o objetivo de melhorar as ações e a eficácia do sistema, gerando um conhecimento técnico e explicativo;
- a modalidade prática, com o objetivo de compreender a realidade, gerando um conhecimento prático;
- a modalidade emancipadora, que pode levar à transformação social, onde o investigador tem um papel colaborativo e é moderador do processo.

Kurt Lewis concebe a IA como um processo cíclico composto por vários passos que se apresentam numa espiral, e que comportam uma autorreflexão formada por sucessivos ciclos de planeamento, ação, observação e avaliação (Barros, 2012).

Ainda segundo Barros, a IA pode levar à emancipação e à transformação social para além de, citando Moreira (2005), “uma *consciência reflexiva* ou uma *reflexividade crítica*, que nos transporta para níveis de cognição mais elevados, de natureza emancipatória” (p. 73).

Fonseca (2012), considera a IA como um conjunto de estratégias para melhorar a prática educativa e social, que tem como principais características ser participativa e colaborativa, ser cíclica, situacional e auto-avaliativa, onde se usa, maioritariamente, técnicas qualitativas, sobretudo o inquérito, a observação e a análise documental e os meios audiovisuais. A autora encontra como vantagens da IA tornar os profissionais mais reflexivos, com maior capacidade de resolução de problemas. Por outro lado,

admite que a IA enfrenta como dificuldades o facto de não ser cabalmente aceite no meio científico, o tempo decorrido até à obtenção de resultados e o facto de o envolvimento do investigador no processo se poder traduzir numa deficiente descentração epistémica. No entanto, conclui que, apesar dessas contrariedades, pode ser uma ferramenta eficaz para gerar profissionais de educação pró-ativos e críticos, impulsionando mudanças nas práticas educativas.

Segundo Coutinho et al. (2009, p. 360),

o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Não obstante, e tendo sempre presente a sua característica em forma de espiral trazida por Kurt Lewin, o percurso da IA teve o contributo de outras visões, podendo assim ser considerados quatro modelos diferentes:

- Modelo de Kurt Lewin – cada ciclo de ação reflexiva compõe-se em três fases nucleares: planificação, ação e avaliação da ação;
- Modelo de Kemmis – direccionado concretamente ao contexto educativo, num processo com duas vertentes: estratégica (ação e reflexão) e organizativa (planificação e observação);
- Modelo de Elliott – dá ênfase ao processo de revisão dos factos e revisão das falhas, e assenta em três momentos: descrição e interpretação do problema, apresentação das hipóteses de ação e elaboração do plano de ação;

- Modelo de Whitehead – propõe um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional, pondo o enfoque na necessidade e no desejo de operar mudanças (Coutinho et al., 2009).

O estudo teve por base a elaboração, implementação e avaliação de um projeto, com a designação “Os artistas fazem caminho connosco”, dando seguimento ao Projeto Educativo (PE) do Agrupamento onde foi desenvolvido o projeto de investigação, que tem como tema “Fazer caminho juntos”. O desenvolvimento do projeto envolveu também colaborações com artistas de domínios específicos, que participaram na organização e dinamização de experiências artísticas diversas. Houve também a colaboração de uma galeria de arte local, que permitiu a exposição das produções artísticas resultantes de todo o trabalho realizado entre crianças e artistas, num espaço público.

Optou-se por esta metodologia de investigação por ser um método que possibilita efetuar mudanças na prática pedagógica e por permitir colocar em prática estratégias promotoras da criatividade e do gosto pela arte e pelas diversas expressões artísticas. Foi também determinante o facto de permitir uma maior interação entre o investigador e os sujeitos passíveis de estudo. O trabalho foi orientado de acordo com a visão do Modelo de Elliott, que se organiza em três ciclos. No primeiro ciclo formulou-se o problema, sendo depois associado às questões do estudo. No segundo ciclo planificaram-se e calendarizaram-se as sessões (Anexo I) e definiram-se os instrumentos de recolha de dados bem como a averiguação das necessidades em termos de recursos institucionais, humanos e materiais. No terceiro e último ciclo, concretizaram-se as atividades e procedeu-se ao tratamento e análise de dados.

3.2. Plano de ação

De forma a estruturar a implementação do projeto e garantir uma visão clara das etapas envolvidas, foi elaborado um plano de ação que orientou todas as fases de trabalho, desde o planeamento inicial até à divulgação dos resultados. Este plano permitiu organizar os objetivos, os responsáveis, os recursos necessários e os resultados esperados em cada fase, funcionando como guia de orientação para a investigadora.

O plano de ação estrutura-se em cinco fases principais.

Na primeira fase, de planeamento e preparação, o objetivo é garantir as condições necessárias para a implementação do projeto. As atividades incluem:

- Solicitar autorizações à direção do agrupamento e aos encarregados de educação;
- Estabelecer contactos com artistas/entidades artísticas;
- Definir em conjunto com as educadoras o calendário e a organização logística das sessões;
- Preparar materiais e espaços para as atividades (em articulação com os artistas e com as educadoras);
- Realizar uma sessão introdutória com a história “*Matilde descobre a arte*”, em colaboração com uma das professoras bibliotecárias do agrupamento.

Os responsáveis principais são a investigadora, em coordenação com as educadoras, e os recursos necessários incluem os espaços da Escola Básica de Azurara, a autorização dos pais, materiais pedagógicos e o livro da história. Espera-se como resultado a aprovação formal do projeto, o envolvimento das famílias e da comunidade escolar e a motivação inicial das crianças.

A segunda fase corresponde à implementação das sessões com os artistas, cujo objetivo é proporcionar experiências artísticas diversificadas e significativas às crianças. As atividades são:

- Sessão com realizador de cinema de animação: apresentação de instrumentos óticos, visionamento de curtas, desafio criativo de construção de brinquedos óticos;
- Sessão com autora de livros infantis: leitura encenada do livro *“E tu? Também sonhas?”*, canção da peça adaptada, partilha de sonhos e ilustração individual para construção de um livro coletivo;
- Sessão com marionetista: apresentação e interação com marionetas e fantoches, perguntas e exploração, construção de fantoches de meia inspirados na história *“Sr.^a Marota”*;
- Sessão com artista plástico: apresentação de obras originais, conversa sobre técnicas e temas, perguntas do grupo, desafio coletivo de pintura de duas telas (uma para cada grupo);
- Sessões complementares: apoio às educadoras e crianças na conclusão dos desafios deixados pelos artistas.

Nesta fase, a investigadora, os artistas convidados e as educadoras partilham responsabilidades. Os recursos incluem uma variedade de materiais de expressão plástica, registos audiovisuais, livros e projetor. Os resultados esperados são a criação de produções artísticas pelas crianças, o seu envolvimento ativo e o desenvolvimento da criatividade e da expressão individual e coletiva.

A terceira fase corresponde à exposição final, que visa valorizar e dar visibilidade aos resultados do projeto. As atividades incluem:

- Organização da exposição numa galeria de arte em Vila do Conde com os trabalhos das crianças;
- Envio de convites a pais e comunidade educativa;
- Registo fotográfico da exposição.

A investigadora coassume a responsabilidade, juntamente com a galeria, contando com recursos como o espaço da galeria, convites e materiais expositivos. Pretende-se alcançar a valorização do trabalho das crianças, o reforço das colaborações entre artistas e comunidade educativa e a visibilidade pública do projeto.

Na quarta fase, de recolha de dados e acompanhamento, o objetivo é monitorizar o processo e recolher informação para análise. As atividades são:

- Observação direta e notas de campo da investigadora em todas as sessões;
- Registos fotográficos e em vídeo;
- Entrevistas individuais às educadoras e artistas (com guiões previamente construídos);
- Entrevistas coletivas às crianças, em formato de conversa informal, gravada em áudio.

A responsabilidade é da investigadora, com colaboração das educadoras. Os recursos incluem guiões de entrevista, gravador de áudio, câmara fotográfica/vídeo e caderno de notas. O resultado esperado é a obtenção de dados diversificados e que permitam a triangulação, através de observação, entrevistas e registos visuais e de áudio.

Finalmente, a quinta fase dedica-se à análise e interpretação dos dados, com o objetivo de transformar a informação recolhida em conhecimento útil para responder às questões de investigação. As atividades são:

- Sistematização de notas de campo, registos audiovisuais e entrevistas;
- Análise documental das entrevistas realizadas com educadoras, artistas e crianças;
- Identificação de padrões, significados e contributos de cada sessão;
- Reflexão sobre constrangimentos, potencialidades e aspetos a melhorar.

A investigadora é a principal responsável, utilizando como recursos o caderno de notas e os registos audiovisuais. Espera-se como resultado uma interpretação crítica dos dados e a obtenção de evidências consistentes sobre o impacto da colaboração artística na Educação Pré-Escolar.

3.3. Participantes

Os participantes foram 40 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, independentemente do sexo, a frequentar as duas salas de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara, do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, Vila do Conde, pelo que não existiu qualquer critério de exclusão.

Para o desenvolvimento do projeto, a investigadora contou com a colaboração de artistas/entidades artísticas locais e regionais e elementos da equipa pedagógica, especificamente, duas educadoras de infância da escola onde se desenvolveu o projeto.

O estudo envolveu a implementação de um projeto integrado nas atividades curriculares e foi desenvolvido com todas as crianças. A recolha de dados efetuada

para dar resposta à dimensão investigativa do projeto, também foi realizada com todas as crianças envolvidas, uma vez que todas tinham autorização dos encarregados de educação para o efeito.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi da responsabilidade da investigadora, com a colaboração das duas educadoras do departamento de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara, as quais estabeleceram os contactos necessários com os encarregados de educação, nomeadamente para efeitos do pedido de autorização para a participação no estudo.

As estratégias de trabalho adotadas adequaram-se a todas as crianças, não tendo havido necessidade de realizar adaptações específicas para nenhum dos participantes.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e respetivas notas de campo da implementação das atividades realizadas durante o projeto, com reflexão, pela investigadora, sobre as sessões e sobre os contributos de cada uma delas para os objetivos definidos. Fez-se registo audiovisual, conversa (coletiva) com cada grupo de crianças para apreciação das sessões pelos participantes, inquérito por entrevista às educadoras, inquérito por entrevista aos artistas e análise documental das mesmas.

3.4.1. Entrevistas com educadores, crianças e artistas

Foram realizadas entrevistas às educadoras, às crianças e aos artistas, cujo guião se encontra em anexo (Anexo III, IV e V, respetivamente). De referir que as entrevistas aos artistas e às educadoras foram realizadas individualmente e que as entrevistas às

crianças foram coletivas, assumindo o formato de uma conversa informal, embora as mesmas tivessem conhecimento que estava a ser feita uma gravação de áudio.

3.4.2. Observação participante

A escolha desta técnica permitiu uma participação ativa da investigadora no ambiente e no grupo de estudo, permitindo-a observar comportamentos, interações e práticas, enquanto participava nas próprias atividades. Permitiu também captar significados, valores e dinâmicas sociais que seriam difíceis de perceber por métodos mais distanciados, como, por exemplo, questionários.

Teve a vantagem de permitir o acesso a dados contextualizados e a comportamentos não verbalizados, possibilitando depois cruzar esses dados com os obtidos através das outras técnicas utilizadas, aumentando a validade dos mesmos.

Por outro lado, esta envolvimento acaba por poder influenciar a interpretação dos dados e requereu uma dedicação e empenho profundos em campo.

Em suma, a investigadora esteve presente e participou ativamente em todas as sessões implementadas, observando, participando ativamente, tirando notas e fazendo registos audiovisuais.

3.5. Técnicas de análise de dados

Na investigação qualitativa, a análise de dados é um processo interpretativo e sistemático que visa compreender significados, padrões e experiências humanas.

De acordo com Many & Guimarães (2006), os dados recolhidos “constituem uma massa de informação bruta que tem de ser interpretada” (p. 61), permitindo, assim,

transformar informação bruta em informação pertinente, ou seja, em dados que representem relevância para dar resposta à problemática e às questões de investigação previamente definidas, sendo feita uma análise documental da temática e do conteúdo narrativo recolhido.

Após a primeira fase de elaboração de uma síntese dos dados recolhidos, seguiu-se a fase da apresentação, que se resume a uma transformação dos dados que irá facilitar a sua leitura - quadros e figuras e a fase de interpretação/verificação das conclusões através da redação de um documento síntese.

3.6 Triangulação de dados

A triangulação de dados está relacionada com conceitos como credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e confiabilidade e tem como principais objetivos contribuir para a validade de uma pesquisa proporcionando diferentes perspetivas, dando-lhe maior rigor e profundidade, tornando-a assim menos vulnerável a erros (Azevedo et al., 2013).

De acordo com Aires (2015), embora a observação tenha inúmeras vantagens, tem também alguns inconvenientes como “o perigo da subjetividade proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador” ou a “perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (p. 27), para além de que nem todos os fenómenos são passíveis de observação. Segundo Azevedo et al. (2013), citando Maxwell (1996), a triangulação “reduz o risco de que as conclusões de um estudo reflitam enviesamentos ou limitações próprias de um único método” pelo que conduz a “conclusões mais credíveis” (p. 3). Ainda segundo os mesmos autores, a

triangulação pode combinar diferentes métodos tanto de recolha como de análise de dados.

É também crucial que o procedimento triângule dados recolhidos através dos diferentes instrumentos com os objetos de análise, uma vez que a síntese interpretativa conclusiva emerge daí (Borralho et al., 2015).

Neste projeto de mestrado, de forma a garantir a validade da pesquisa, a triangulação de dados passou pela utilização do mesmo instrumento (entrevista) a três tipos de interlocutores diferentes (artistas, educadoras e crianças) e também pela utilização de três instrumentos diferenciados, nomeadamente observação, entrevistas e registos audiovisuais.

3.7 Considerações éticas

O presente trabalho respeitou integralmente os princípios éticos que regem a condução de estudos em contextos educativos, especialmente quando envolvem crianças em idade pré-escolar. Desde o início, foram tomadas medidas rigorosas para garantir a proteção dos participantes, a transparência dos procedimentos e o respeito pelo anonimato das famílias e dos profissionais envolvidos. O projeto foi submetido à apreciação do Conselho Técnico-Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) e da Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde da mesma entidade (CECSVS - IPVC), tendo obtido parecer favorável para a sua realização. Esta aprovação institucional assegura que os objetivos, métodos e procedimentos do estudo estão em conformidade com os princípios éticos e legais aplicáveis.

Posteriormente, foram solicitados o parecer e a autorização formal ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, entidade onde decorreu o estudo. A autorização foi concedida, permitindo o desenvolvimento das atividades previstas no projeto, nomeadamente as sessões colaborativas entre artistas e crianças em contexto pré-escolar, bem como a recolha de dados para fins de análise científica. Após esta etapa, foi estabelecido contacto direto com as educadoras das duas salas de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara, que acolheram o projeto com abertura e disponibilidade. As educadoras desempenharam um papel fundamental na mediação entre a investigadora e as famílias, assegurando que toda a comunicação fosse clara, acessível e respeitadora dos direitos dos participantes.

Foi então distribuído às famílias o “Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em Projetos de Investigação” (Anexo II), que explicita os objetivos, os procedimentos, os direitos dos participantes e as garantias de confidencialidade e anonimato. Apenas as crianças cujos encarregados de educação assinassem este consentimento participariam no estudo, o que se verificou na totalidade.

O compromisso ético foi transversal a todas as fases do estudo, contribuindo para a credibilidade da investigação e para o fortalecimento das relações de confiança entre os diferentes intervenientes.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO DO PROJETO “OS ARTISTAS FAZEM CAMINHO CONNOSCO”

4.1. Sessões em contexto de sala de atividades

Este projeto realizou-se durante várias sessões (Tabela 1), compreendidas entre 14 de maio e 28 de junho de 2025, devidamente planeadas e estruturadas em colaboração com os diversos artistas e educadoras que participaram (Anexo I).

Todas as sessões com os artistas decorreram de acordo com uma sequência similar, nomeadamente: apresentação do artista, oportunidade de aprendizagem proporcionada pelo artista, espaço para colocação de dúvidas/questões pelas crianças e desafio deixado pelo artista para as crianças explorarem cada uma das artes apresentadas.

A maior parte das sessões tiveram lugar nas instalações da Escola Básica de Azurara, instalações essas que são antigas e mostraram alguns entraves, principalmente ao nível da acústica, o que, em certas sessões, não foi o ideal.

Tabela 1

Sessões de trabalho

Nº Sessão	Título	Breve descrição
Sessão 1	Apresentação e introdução ao projeto	Apresentação às crianças da investigadora e do projeto que, em conjunto, se vai desenvolver. Exploração da história infantil “Matilde descobre a arte” de Mary Katherine Martins e Silva. Exploração do tema “arte”: o que é a arte, o que já sabem sobre a arte; que tipos de arte conhecem e/ou existem.
Sessão 2	O realizador de cinema de animação vem à EB Azurara	Visualização, por parte das crianças, dos materiais utilizados pelo artista para a execução dos seus trabalhos. Mostra de um pequeno filme de animação do artista. Exploração de instrumentos óticos. Desenho de tira de banda desenhada.
Sessões 3, 5, 7 e 9	Conversa com as crianças sobre a visita do realizador de cinema de animação à EB Azurara	(ver Anexo IV)
Sessão 4	A escritora vem à EB Azurara	Leitura da história do último livro lançado pela autora “E tu, também sonhas?”, com apoio de projeção de imagens. Momento musical com letra da autoria da própria autora acerca dos sonhos.
Sessão 6	O marionetista vem à EB Azurara	Apresentação dos trabalhos trazidos pelo artista. Mostra de alguns trabalhos do artista, manuseamento de bonecos criados pelo mesmo, mostra dos materiais utilizados para os seus trabalhos e do funcionamento das marionetas.
Sessão 8	O artista plástico vem à EB Azurara	Apresentação e exploração dos trabalhos trazidos pelo artista; visualização de um vídeo em <i>fastforward</i> com o artista a desenhar.
Sessões 10 e 11	Terminar os trabalhos/produções artísticas em resposta aos desafios deixados pelos artistas	As crianças, em cada uma das suas salas de atividades e com as respetivas educadoras e observação/colaboração da investigadora, dão resposta aos desafios deixados por cada um dos artistas.
Exposição final	Exposição pública dos trabalhos realizados	Mostra em espaço público (galeria de arte no centro da cidade de Vila do Conde), das várias produções artísticas realizadas pelas crianças durante a implementação do projeto.

4.1.1. Sessão introdutória

Descrição

De forma a dar a conhecer ao grupo de crianças que participou no projeto o seu conteúdo e para o contextualizar, foi feita uma sessão introdutória onde, com o apoio de uma das professoras bibliotecárias do Agrupamento D. Afonso Sanches, foi contada a história “Matilde descobre a arte” da autora portuguesa Mary Katherine Martins e Silva (Figura 1). No final da história houve uma conversa com as crianças sobre o conteúdo e significado da história.

Reflexão da Ação

O grupo aceitou muito bem a proposta e ficou muito entusiasmado. Ouviu a história do início ao fim e sempre de forma interativa, respondendo sempre que solicitado. Pelo que foi possível perceber, conseguiram entender o que é a arte e o que é um artista.

A professora bibliotecária comentou o facto de ser muito positivo ter sido feito uso da literatura para dar o mote para um projeto artístico e agradeceu ter tido a possibilidade de participar.

As educadoras, na reunião seguinte com a investigadora, para preparar o espaço e materiais para a sessão seguinte, referiram que as assistentes operacionais tinham comentado que tinham gostado muito da sessão e que se admiraram pela forma como a investigadora interagiu e estava à vontade com o grupo de crianças.

Embora ainda não envolvesse artistas, esta sessão contribuiu para os objetivos da investigação ao favorecer a articulação entre agentes educativos e ao estabelecer bases para aprendizagens artísticas significativas.

Figura 1

Sessão introdutória



4.1.2. Sessão: realizador de cinema de animação

Descrição

O primeiro artista a ir à EB Azurara foi um realizador de cinema de animação (Figura2). Nesta sessão o artista levou vários instrumentos óticos que mostraram às crianças como os desenhos ganham movimento, como o zootropo e livros com sequências de imagens. As crianças puderam experimentar todos os materiais apresentados. Mostrou também alguns dos seus “desenhos animados”, através de projeção de vídeo da plataforma Youtube.

Por sugestão do artista, que não estava inicialmente programado, numa tira grande de papel de cenário, todos puderam aprender a desenhar, passo a passo com o artista, a gata Mimi dos Supergatinhos.

Reflexão da Ação

As crianças mostraram bastante interesse, sempre ansiosas por participar, à exceção de duas situações: uma das vezes por a criança sentir que não era capaz de fazer o desenho e outra por não querer sair do lugar onde estava sentada.

A relação estabelecida com as crianças foi muito empática e isso observou-se em comentários como “queria que ele fosse à praia comigo”.

Foi muito interessante o artista ter mostrado alguns dos seus trabalhos e as crianças os terem reconhecido de ver no canal 2 da RTP. Quando perceberam que estava à sua frente a pessoa que tinha desenhado e criado aqueles “desenhos animados”, ficaram genuinamente impressionados.

A sessão foi mais demorada que o esperado, sempre com as crianças a pedir mais e mais, o que levou a que não desse tempo de se fazer a tira de banda desenhada programada, tendo sido esta atividade substituída pelos desenhos da gata Mimi.

A interação entre o artista e a investigadora, foi muito simples e fluída, uma vez que já existia uma proximidade pessoal entre ambos. Com as educadoras também foi simples e dinâmica até porque, por coincidência, existia uma relação de parentesco entre umas das educadoras e o artista.

Segundo o artista, não foi a primeira vez que teve contacto direto com grupos de crianças em contexto escolar, mas foi a primeira vez na valência de pré-escolar. No primeiro reencontro, após a sessão, entre a investigadora e o artista, o primeiro comentário do artista foi: “Uau... que turbilhão”. Durante a sessão, o artista tentou sempre adaptar a sua postura e o seu discurso ao grupo, contornando as dificuldades que ia encontrando, principalmente relativamente ao comportamento bastante agitado e falador das crianças.

De qualquer forma, as crianças demonstraram orgulho e entusiasmo por terem estado na presença do artista, tendo constatado isso após a finalização da sessão, depois de ter ficado junto à entrada das instalações escolares a falar informalmente com o artista. Uma das crianças, ao sair, acompanhada pela mãe, disse-lhe, “olha mãe, este é o realizador de cinema!”.

O artista deixou, como desafio, vários desenhos seus para que as crianças colorissem, unissem cada um ao seu par e colassem numa vareta de madeira que, ao rodar entre as mãos, criava movimento nas imagens (Figura 3). Esses trabalhos, no final do projeto, ficaram para cada uma das crianças.

Inicialmente ponderava-se a possibilidade de realizar a conversa com as crianças logo após a sessão, mas, no final, ficou claro que não seria a melhor opção, por uma questão de gestão do tempo e após a sessão de reflexão com as crianças, verificou-se ter sido uma mais valia pois permitiu que as crianças “maturassem” a sua experiência, para além de trazer novos dados, como por exemplo uma das crianças ter referido que, em casa, depois da sessão, esteve a fazer trabalhos parecidos.

Esta sessão revelou um conjunto de evidências que se articulam diretamente com as três subquestões de investigação e com os respetivos objetivos específicos do projeto. A introdução de instrumentos óticos, sequências de imagens e processos próprios do cinema de animação trouxe novas linguagens e materiais ao quotidiano pedagógico, ampliando o repertório artístico das crianças e contribuindo para o enriquecimento curricular previsto no objetivo específico (1). A relação fluida entre o artista e as educadoras, facilitada por uma comunicação simples, permitiu ajustar a sessão às necessidades do grupo, substituindo atividades planeadas por propostas mais adequadas ao interesse das crianças, o que evidencia a importância da coautoria e da flexibilidade pedagógica.

No plano do desenvolvimento artístico, as crianças envolveram-se ativamente na experimentação dos materiais apresentados, compreenderam princípios básicos do movimento na imagem e participaram num exercício de desenho orientado passo a passo. O entusiasmo demonstrado, a participação contínua e a identificação afetiva com a personagem Mimi revelam o desenvolvimento de competências artísticas em linha com o objetivo específico (2), nomeadamente ao nível da criatividade, da observação, da expressão individual e da continuidade da prática fora da escola, como demonstrado pela criança que procurou replicar a experiência em casa.

A sessão evidenciou também estratégias e condições de colaboração que favorecem sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas, respondendo ao objetivo específico (3). A empatia estabelecida com as crianças, a capacidade do artista de adaptar o discurso ao comportamento e ao ritmo do grupo, a comunicação fluida com as educadoras e a proposta espontânea de novas atividades demonstra a relevância da presença intencional e da flexibilidade como elementos estruturantes da colaboração. O desafio artístico deixado às crianças prolongou a experiência para além da sessão, reforçando o impacto da prática artística no quotidiano educativo.

Figura 2

Sessão com o realizador de cinema de animação



Figura 3

Resultado do desafio deixado pelo realizador de cinema de animação



4.1.3. Sessão: autora de livros infantis

Descrição

O segundo artista a visitar a EB Azurara foi uma autora de livros infantis. Apresentou o seu último livro, lançado em novembro de 2024, intitulado *E tu? Também sonhas?*

Este livro foi também adaptado para teatro infantil e a autora levou à apresentação uma das atrizes dessa peça, criando assim as falas entre as personagens (Figura 4).

No final da história foi cantada uma das canções da peça de teatro, que tem letra da própria autora e música de uma conhecida canção da Disney. As crianças adoraram e pediram para repetir a canção.

Foram partilhados os sonhos de cada uma das crianças que quis falar, que depois deu origem ao desafio deixado pela autora. Cada criança ilustrava um sonho seu e, no final, esses desenhos eram compilados e transformados num “livro” (Figura 5).

A autora, no final do projeto, ficou com esse trabalho como recordação.

Reflexão da Ação

A sessão com a autora de livros infantis decorreu de acordo com o planeado, tendo tanto as questões espaciais como temporais correspondido ao previsto. O facto de a investigadora ter assistido, alguns meses antes, a uma sessão idêntica da autora num outro contexto escolar, facilitou o processo de preparação da sessão.

As crianças estavam mais serenas e mais tranquilas do que na primeira sessão, possivelmente por ser uma sessão menos interativa. Apesar disso, demonstraram bastante interesse e atenção e corresponderam positivamente. A autora foi bastante

acessível em todos os momentos e com todos os intervenientes, quer adultos, quer crianças. A parte da canção conquistou ainda mais as crianças.

Na sessão de reflexão com as crianças sobre o encontro com a escritora, foram surpreendentes alguns comentários das crianças, que demonstraram aquilo que mais as tinha marcado na história e que reflete os seus valores e sentimentos. Como exemplo, “não gostei da máquina, na fábrica, por causa da chefe. Falou como se mandasse naquilo tudo” ou “não gostei quando o sonhador conversou com as crianças e elas estavam ao telemóvel”.

Esta sessão revelou-se igualmente significativa no âmbito das subquestões de investigação e dos objetivos específicos definidos. A apresentação do livro *E tu? Também sonhas?*, acompanhada pela presença de uma atriz da adaptação teatral, introduziu novas linguagens expressivas, como a literatura, o teatro e música, que enriqueceram o quotidiano pedagógico e ampliaram o repertório artístico das crianças. Esta integração de diferentes formas de expressão contribuiu diretamente para o enriquecimento curricular previsto no objetivo específico (1), ao proporcionar contacto com processos criativos ligados à escrita, à dramatização e à performance.

As crianças participaram com interesse e atenção, demonstrando envolvimento com a história e entusiasmo pela canção interpretada no final, que pediram para repetir. O desafio lançado pela autora - ilustrar um sonho pessoal e transformar os desenhos num “livro coletivo”, promoveu o desenvolvimento de competências artísticas alinhadas com o objetivo específico (2), nomeadamente a capacidade de representação simbólica, a expressão de emoções e desejos, a criatividade e a construção de

narrativas visuais. A continuidade da experiência através da compilação dos desenhos reforçou a valorização da produção infantil e o sentido de autoria.

A acessibilidade da artista, a sua postura acolhedora e a forma como interagiu com crianças e adultos constituíram condições favoráveis à construção de sinergias produtivas entre artista e comunidade educativa, respondendo ao objetivo específico (3). A serenidade do grupo, aliada à clareza da condução da sessão, permitiu um ambiente de colaboração fluido, onde a presença da autora foi vivida como próxima e significativa.

Na reflexão posterior, os comentários das crianças revelaram uma leitura crítica e sensível da história, destacando aspetos que as marcaram emocionalmente e que refletem os seus valores e perceções do mundo. Observações como “não gostei da máquina, na fábrica, por causa da chefe” ou “não gostei quando o sonhador conversou com as crianças e elas estavam ao telemóvel” mostram que a experiência artística desencadeou processos de interpretação, posicionamento e consciência social, reforçando o papel da arte como mediadora de aprendizagens profundas.

Figura 4

Sessão com a autora de livros infantis



Figura 5

Resultado do desafio deixado pela autora de livros infantis



4.1.4. Sessão: marionetista

Descrição

A terceira visita à EB Azurara foi do marionetista (Figura 6). Ele levou vários tipos de fantoches e marionetas que apresentou e demonstrou a forma de funcionamento às crianças. Mostrou também alguns vídeos e imagens de espetáculos realizados anteriormente por ele e pela sua equipa.

Reflexão da Ação

Foi uma sessão muito dinâmica e interativa tendo despertado grande interesse.

As crianças estavam bastante empolgadas e maravilhadas com este encontro e com a forma como os fantoches e as marionetas interagiam com o grupo.

Foi interessante, no final, as perguntas que as crianças fizeram, o que refletiu e sugeriu que estavam efetivamente envolvidas na sessão. São exemplo “quem é que constrói os bonecos?”, “como é que eles mexem a boca?”.

A ligação forte que o artista conseguiu transmitir não foi apenas às crianças. As educadoras ficaram tão agradadas com todo o desenrolar da sessão que pediram o contacto para que, no próximo ano letivo, possam levar as crianças a ver um espetáculo ou trazer um dos espetáculos à escola.

Mais uma vez, a decisão de não fazer a sessão de reflexão logo após o encontro com o artista, mostrou-se vantajosa, pois permitiu percecionar a vontade e necessidade das crianças levarem a experiência diretamente às suas famílias. Uma das crianças comentou “a minha mãe é advogada e riu-se quando lhe contei do fantoche que era advogado, mas que fazia lembrar um diabo”.

Todos os contactos realizados entre a investigadora e o marionetista foram simplesmente extraordinários. Embora não existisse nenhum contacto anterior, este, desde o início, abriu as portas do seu espaço, deixou muita abertura a tudo o que foi proposto e transportou a investigadora para um mundo praticamente desconhecido, mas, ao mesmo tempo, fazendo questão de integrar e articular com todo o projeto que estava a ser proposto.

Como a construção de marionetas e da maior parte dos fantoches apresenta uma grande complexidade, o desafio do marionetista foi que as crianças construíssem fantoches de meia, pelo seu baixo grau de dificuldade. Para o enquadramento, foi apresentada ao grupo a história Sr.^a Marota de Roger Hargreaves, de forma a serem construídas, em fantoche, essas personagens. No final do projeto esses fantoches foram oferecidos às salas de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara para a área da expressão dramática de cada uma das salas (Figura 7).

A apresentação de diferentes tipos de fantoches e marionetas, acompanhada de demonstrações práticas e de vídeos de espetáculos anteriores, introduziu novas linguagens expressivas e processos técnicos ligados ao teatro de marionetas, contribuindo diretamente para o enriquecimento curricular previsto no objetivo específico (1). O contacto com mecanismos de manipulação, construção e animação de figuras ampliou o repertório artístico das crianças e trouxe ao quotidiano educativo uma dimensão performativa pouco habitual na Educação Pré-Escolar.

As crianças mostraram-se profundamente envolvidas, empolgadas e curiosas, reagindo com entusiasmo à interação entre o marionetista e os fantoches. As perguntas colocadas no final, tais como “quem constrói os bonecos?” ou “como é que eles

mexem a boca?”, evidenciam não só interesse, mas também um pensamento investigativo e uma atenção aos processos de criação. O desafio lançado pelo artista, que consistiu na construção de fantoches de meia inspirados na história *Sr.^a Marota*, promoveu o desenvolvimento de competências artísticas alinhadas com o objetivo específico (2), nomeadamente a capacidade de criação tridimensional, a expressão dramática, a imaginação e a apropriação simbólica de personagens. A oferta final dos fantoches às salas de Educação Pré-Escolar reforçou a continuidade pedagógica e a valorização da produção infantil.

A sessão destacou ainda estratégias e condições de colaboração que favorecem sinergias produtivas entre artistas e comunidade educativa, respondendo ao objetivo específico (3). A empatia estabelecida com as crianças, a postura aberta e colaborativa do marionetista e a sua disponibilidade para integrar plenamente o projeto, revelaram uma relação de confiança e coautoria. A forte ligação criada com as educadoras, que manifestaram interesse em continuar a colaboração no futuro, demonstra o impacto positivo da presença regular e intencional de artistas no contexto escolar. A decisão de realizar a reflexão com as crianças apenas no dia seguinte voltou a mostrar-se acertada, permitindo observar como a experiência foi levada para casa e partilhada com as famílias, reforçando o alcance comunitário da intervenção.

Figura 6

Sessão com o marionetista



Figura 7

Resultado do desafio deixado pelo marionetista



4.1.5. Sessão: artista plástico

Descrição

O quarto e último artista a visitar a EB Azurara foi um artista plástico (Figura 8). Ele levou vários trabalhos seus, quer pintura, quer desenhos, quer trabalhos tridimensionais. Falou com as crianças sobre a sua profissão, sobre as técnicas que usa e sobre as suas fontes de inspiração.

Reflexão da Ação

O grupo, nesta sessão, estava muito agitado, muito falador... “Atropelavam-se” uns aos outros a falar, acabando por deixar o artista um pouco desconfortável e pouco à vontade.

De qualquer forma as crianças gostaram. Uma das crianças até comentou “A visita do Filipe foi muito fixe” e, no final da sessão, acabaram por fazer perguntas como: “Qual é o teu nome todo?”, “Porque é que pintas muitos peixes?”, “O que é relevo?”.

Mostraram ter gostado especialmente de duas obras: a pintura sobre Azurara e o trabalho plástico com ondas do mar que mexem através de um mecanismo construído com Lego.

Como o trabalho sobre a freguesia onde a maioria das crianças habita foi dos que teve mais sucesso, o artista contou-lhes como tinha surgido aquela obra e fez um desenho da mesma capela, em duas telas brancas, deixando o desafio, a cada uma das salas, de colorir da forma que entendessem, explorando os materiais, a imaginação e a criatividade de cada um (Figura 9).

Esta quarta e última sessão do projeto trouxe ao cotidiano da EB Azurara um conjunto de linguagens visuais e tridimensionais que contribuíram diretamente para o enriquecimento curricular previsto no objetivo específico (1). A apresentação de pinturas, desenhos e trabalhos tridimensionais, acompanhada da explicação sobre técnicas, processos e fontes de inspiração, ampliou o repertório artístico das crianças e introduziu novas possibilidades expressivas no contexto da Educação Pré-Escolar. O contacto direto com obras originais e com o discurso do artista permitiu às crianças compreenderem diferentes formas de criação e observar a diversidade de materiais e suportes utilizados nas artes plásticas.

Apesar do ambiente mais agitado e falador do grupo, que deixou o artista inicialmente desconfortável, as crianças demonstraram interesse e entusiasmo pela sessão. As perguntas colocadas no final, tais como “Porque é que pintas muitos peixes?”, “O que é relevo?”, revelam curiosidade estética, atenção aos detalhes e vontade de compreender os processos artísticos, evidenciando o desenvolvimento de competências alinhadas com o objetivo específico (2). O fascínio demonstrado por duas obras em particular, nomeadamente a pintura sobre Azurara e o trabalho plástico com ondas do mar animadas por um mecanismo de Lego, mostra que as crianças foram capazes de estabelecer relações afetivas e simbólicas entre a arte e o seu território, reforçando a dimensão identitária da experiência.

A proposta final do artista, que consistiu em desenhar a capela de Azurara em duas telas brancas e desafiar cada sala a colorir a obra de acordo com a sua imaginação, promoveu a exploração de materiais, a criatividade e a expressão individual e coletiva. Esta estratégia permitiu prolongar a experiência artística para além da sessão, valorizando a participação das crianças e reforçando a continuidade pedagógica.

No âmbito das estratégias de colaboração, a sessão evidenciou condições que favorecem sinergias produtivas entre artista e comunidade educativa, respondendo ao objetivo específico (3). A disponibilidade do artista para adaptar a sessão ao comportamento do grupo, a forma como acolheu as perguntas das crianças e a proposta de um desafio artístico para continuidade em sala demonstram abertura, flexibilidade e intencionalidade colaborativa. A ligação criada com as educadoras, que reconheceram o valor da experiência e incentivaram a participação das crianças, reforça a importância da presença de artistas como parceiros educativos ativos.

Figura 8

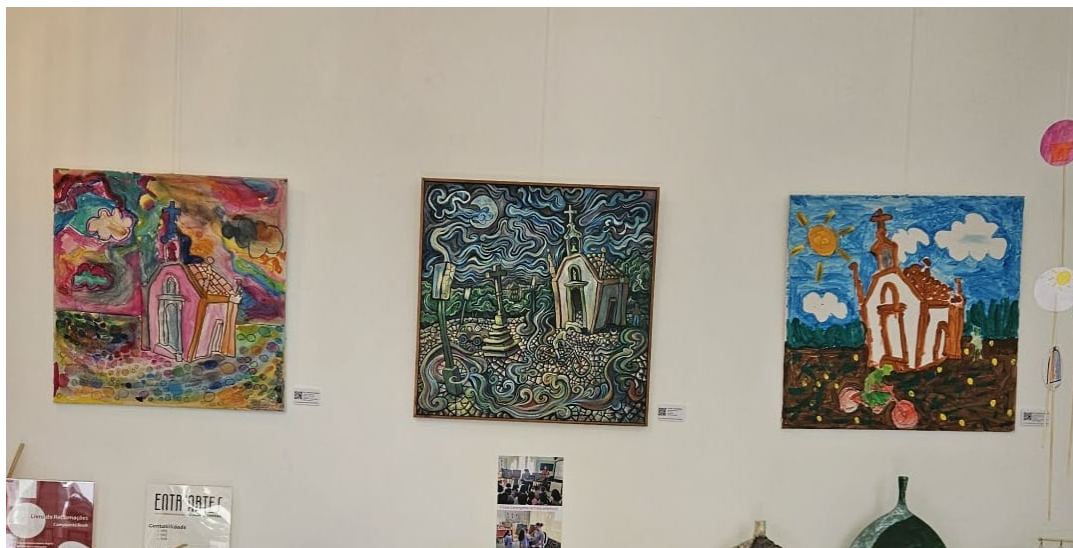
Sessão com o artista plástico



Figura 9

Trabalho original (no centro) e resultado do desafio deixado pelo artista plástico.

Sala 1 (à esquerda) e Sala 2 (à direita)



4.2. Exposição final do projeto em espaço público

O projeto “Os artistas fazem caminho connosco” culminou com a apresentação de todas as produções artísticas criadas pelas crianças, de acordo com os desafios deixados pelos artistas, numa exposição, patente de 23 a 28 de junho de 2025, inserida numa galeria de arte localizada no centro da cidade de Vila do Conde (Figura 10).

A preparação, desde a conceção do cartaz (Figura 11) até à montagem da exposição e conceção da folha de sala e livro de visita (Figura 12), foi realizada diretamente pela investigadora com a galeria. O cartaz foi afixado na entrada da escola e na entrada da galeria (Figura 13), bem como divulgado na página web da mesma.

A exposição final do projeto colocou o trabalho artístico das crianças fora do contexto escolar e disponibilizou-o à comunidade. Embora a adesão das famílias e das educadoras não tenha correspondido ao expectável, os processos de preparação, desde o cartaz à montagem da exposição e elaboração dos materiais de mediação, apontam para um esforço claro de valorização pública das produções das crianças, alinhado com o objetivo geral de promover o enriquecimento pedagógico e curricular através da articulação entre arte e comunidade educativa. A exposição materializa ainda o objetivo específico (2), ao dar visibilidade às competências artísticas desenvolvidas pelas crianças ao longo do projeto. Este momento final reforça a importância de criar oportunidades de reconhecimento social do trabalho artístico das crianças e evidencia os desafios estruturais muitas vezes presentes no acesso aos recursos necessários para levar avante estas iniciativas.

Figura 10

Vista geral da exposição



Figura 11

Cartaz da exposição

EXPOSIÇÃO
OS ARTISTAS FAZEM
CAMINHO CONNOSCO

Trabalhos elaborados pelos alunos da educação pré-escolar da EB Azurara

projeto que levou vários artistas à escola e inspiraram os alunos

Local:
Galeria Entr'artes
Mercado V. Conde
loja 10

Artistas:
• Jorge Ribeiro (realizador de cinema de animação)
• Cristiana Pires (escritora)
• Marcelo Lafontana (marionetista)
• Filipe Larangeira (artista plástico)

23 a 28 junho 2025
2ª a 5ª das 15h às 19h
6ª e sáb. das 10h às 13h e das 15h às 19h

Apoio:

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
D. AFONSO SANCHES

 ENTR'ARTES

Figura 12

Folha de sala e Livro de visita

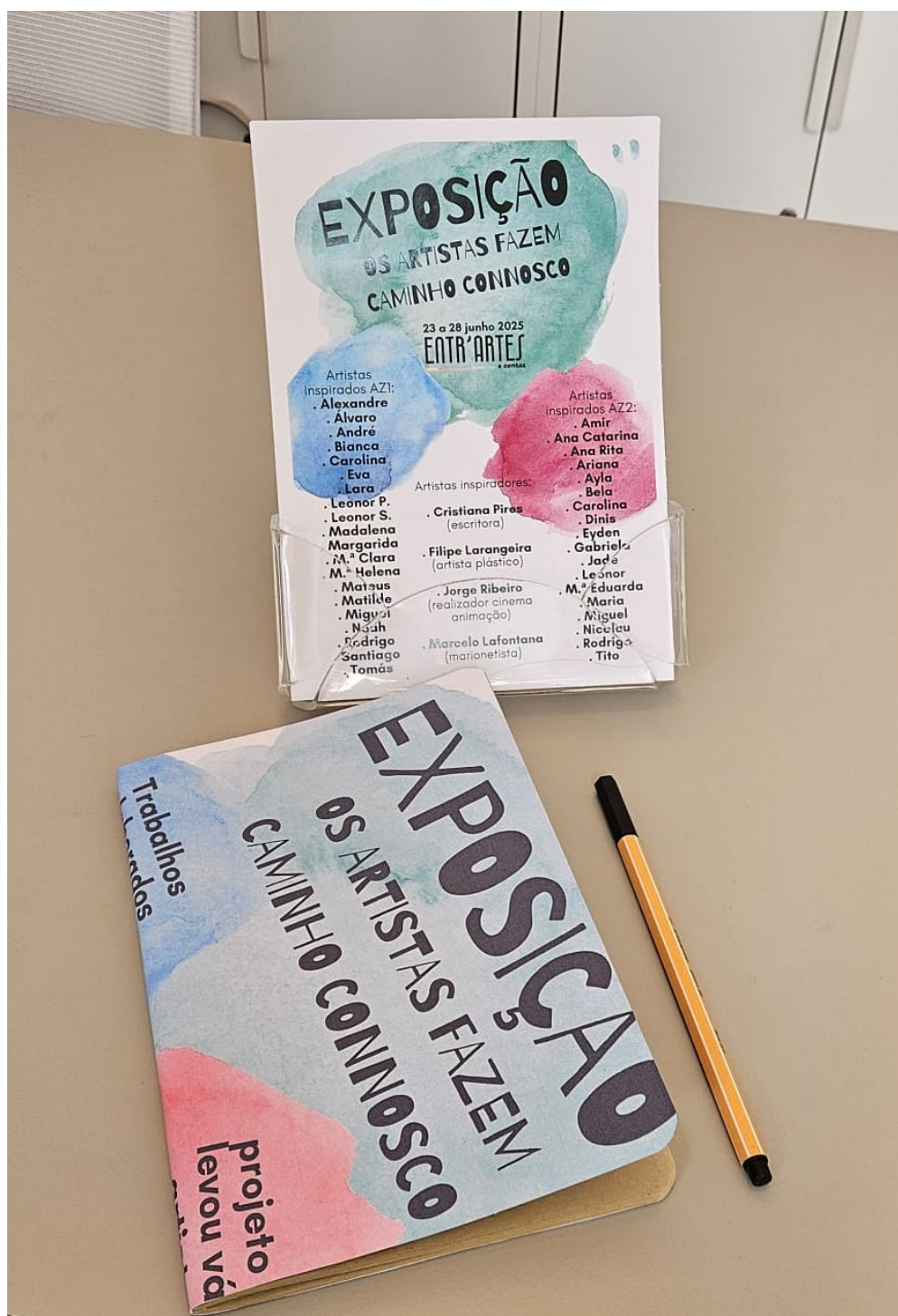


Figura 13

Entrada da exposição



CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1. Colaborações educativas e artísticas: currículo da Educação Artística na Educação Pré-Escolar

A análise dos testemunhos recolhidos ao longo deste projeto revelou, de forma clara, que o papel dos artistas na Educação Pré-Escolar vai além da dimensão estética e técnica, posicionando-os como agentes de enriquecimento pedagógico, curricular e humano.

As entrevistas realizadas aos artistas mostraram uma visão sensível, pedagógica e comprometida com o valor da arte na formação das crianças, revelando que a presença de criadores na escola introduz linguagens, processos e visões que nem sempre se encontram na rotina da Educação Pré-Escolar. Ao partilharem a sua prática criativa, permitem que as crianças acedam a mundos de significados, histórias e materiais que não fazem parte do quotidiano curricular, fomentando vivências estéticas diversificadas que alargam a representação simbólica e a capacidade crítica da criança perante o mundo, tal como defendido por Silva et al. (2016). Essa abertura estimula a curiosidade, a imaginação, a escuta e a possibilidade de pensar fora do previsível, indo ao encontro do que Wedekin (2016) e Silva et al. (2016) defendem sobre o papel da Educação Artística como promotora de experiências inovadoras e significativas.

O realizador de cinema de animação ofereceu uma perspetiva particular sobre o impacto destes projetos, destacando que foi “a primeira vez que trabalhou com um grupo de crianças tão jovens”, sublinhando que muitos artistas não têm oportunidade de interagir com o público infantil, mesmo quando este é o seu público-alvo. Afirma:

“O meu trabalho implica muitas horas de concentração no escritório e por vezes fico sem a perspetiva do que as crianças, muitas vezes o meu público-alvo, atualmente fazem no seu dia a dia” (Realizador, 2025). A interação com as crianças permitiu-lhe alinhar a sua produção à realidade infantil: “Este contacto direto com um público tão jovem, a forma como reagem aos meus filmes e como interagem, é sem dúvida enriquecedor para mim” (Realizador, 2025). O realizador destacou ainda que o contacto direto com profissionais da arte abre horizontes às crianças: “É muito enriquecedor desenhar com as crianças, ver as suas dúvidas e frustrações, assim como o orgulho de terem conseguido desenhar algo que à partida achavam que não conseguiam.” (Realizador, 2025). Esta visão converge com Sousa (2023), Read (2013) e UNESCO (2006), que defendem que a Educação Artística amplia o repertório curricular e legitima áreas de expressão muitas vezes vistas como periféricas. O realizador descreveu ainda o impacto emocional da experiência: “No fim da sessão, estava exausto, mas com a alma cheia!” (Realizador, 2025). Para garantir a continuidade de projetos semelhantes, apontou a necessidade de regularidade, espaços físicos adequados e envolvimento político e institucional, incluindo parcerias com autarquias e fundos europeus.

A escritora de literatura infantil descreveu a sua participação como uma experiência singular, afirmando que

Já tinha apresentado o meu livro em várias escolas, mas esta foi a primeira vez que participei num projeto onde os alunos fizeram um trabalho artístico que resultou numa exposição baseada no livro. Foi uma experiência nova e muito especial (Escritora, 2025).

A motivação da autora radicou no desejo de ver a sua obra inspirar as crianças, “ligando a leitura à expressão artística e permitindo-lhes partilhar os seus sonhos visualmente” (Escritora, 2025). Relatou momentos de forte envolvimento emocional, como quando uma criança lhe perguntou: “Qual é o teu maior sonho?”, gesto que descreve como profundamente tocante. A interação com as crianças transformou a obra literária num espaço de encontro e reflexão: “Senti-me entusiasmada e conectada com as crianças” (Escritora, 2025). A autora identificou ainda a necessidade de materiais artísticos, formação para educadores e eventos regulares que exponham os trabalhos das crianças, defendendo parcerias entre escolas, artistas e instituições culturais. Afirmou que repetiria a experiência com entusiasmo, destacando que observar como as crianças recriam a história reforça o valor da arte como espaço de coautoria e imaginação: “Ver a forma como as crianças interpretam a história e a transformam em algo seu é uma das maiores recompensas deste caminho” (Escritora, 2025). Esta visão reforçou a ideia de que a Educação Artística não é uma extensão acessória do currículo, mas uma dimensão central para o desenvolvimento integral da criança.

O marionetista apresentou uma leitura da arte como instrumento relacional, transformador e educativo, capaz de se inserir na escola como vivência partilhada. Com um percurso marcado pela colaboração com instituições formativas, identificou este projeto como uma oportunidade rara de contacto direto com comunidades escolares fora dos grandes centros urbanos. A motivação para participar residiu no carácter pedagógico e sério do projeto:

Logo de início, quando apresentou o projeto, vi um projeto sério, baseado numa preocupação clara a nível de atingir objetivos na formação das crianças e do público,

não só no público como sendo consumidor de arte, mas também o público como sendo edificado através da arte (Marionetista, 2025).

O artista criticou a volatilidade dos vínculos institucionais no sistema educativo português, afirmando que muitas parcerias se constroem com pessoas e não com escolas, o que impede a consolidação de projetos: “A comunidade escolar perde sempre com isso, porque não enraíza os profissionais, não enraíza um projeto” (Marionetista, 2025). Esta crítica reforçou a necessidade de continuidade e estabilidade, aspetos também destacados pelas educadoras e alinhados com o que Fróis et al. (2000) defendem sobre a importância de práticas colaborativas e interdisciplinares sustentadas. O marionetista defendeu que a arte deve promover valores humanos com a empatia, o pensamento crítico e a sensibilidade, e que o encontro com as crianças é sempre o momento mais marcante. Para garantir sustentabilidade, propôs o envolvimento da política local e a criação de sinergias entre escolas, autarquias e estruturas culturais: “era importante aproveitar essa relação para criar uma ligação mais pedagógica, artística” (Marionetista, 2025).

Destacou que a motivação para participar neste projeto residiu no seu carácter pedagógico sério, numa proposta que visa formar não apenas consumidores de arte, mas cidadãos críticos, sensíveis e participativos.

E nós agradecemos essa oportunidade de participar no projeto (...), porque eu acho que isto é muito mais um projeto profissional, envolve sempre muita afetividade, muito amor, muita dedicação, senão não se fazia nada, nessas áreas é mesmo assim (Marionetista, 2025).

O artista plástico apresentou uma visão crítica e sensível sobre o potencial da arte na formação humana. Embora já tivesse trabalhado com crianças, considerou este projeto inédito devido ao diálogo estabelecido com a investigadora: “O diálogo consigo foi também uma novidade na minha prática artística e bastante enriquecedora” (Artista plástico, 2025). A sua motivação residiu no carácter intencional do projeto, que procura semear experiências duradouras. Defendeu que “a formação artística é fundamental nos alicerces de qualquer setor de atividade” (Artista plástico, 2025), descrevendo a arte como libertadora do olhar e promotora de sentido crítico. O contacto com as crianças confrontou-o com a “chapada da inocência”, revelando o poder da infância enquanto espelho ético. Identificou como essenciais as plataformas de experimentação artística e a reflexão sobre consumo, resíduos e pegada ecológica. Criticou a burocracia e o controlo externo que dificultam a autonomia dos processos criativos: “Os principais problemas são, sem dúvida, a burocracia e controlo alheio à arte” (Artista plástico, 2025). Defendeu a criação de residências artísticas em espaços devolutos e a continuidade do projeto, propondo visitar comunidades e criar núcleos informais na periferia: “Um projeto deste género deveria ser replicado, mas este em particular deveria continuar o seu processo” (Artista plástico, 2025).

As educadoras reconheceram que os artistas levaram novas linguagens, técnicas e formas de expressão que enriqueceram o currículo, permitindo às crianças experienciar processos criativos integradores e significativos, tal como defendido por Sousa (2023), Read (2013) e UNESCO (2006). A educadora A destacou que estas colaborações ligaram cognição e emoção, promovendo uma aprendizagem globalizante, em linha com Silva et al. (2016) e ANPEVT (2023). A educadora B sublinhou que as crianças

aprenderam com os sentidos, com as emoções e com a diversidade cultural, aproximando a educação dos seus interesses.

Os testemunhos das crianças sugeriram consciência moral e emocional, revelando que a arte gerou sensações profundas e valorizou o processo criativo enquanto experiência transformadora, tal como proposto pelo Ministério da Educação (2010). A presença dos artistas funcionou também como oportunidade formativa para os docentes, que passaram a experimentar práticas colaborativas e interdisciplinares com maior intencionalidade pedagógica, indo ao encontro do evidenciado por Fróis et al. (2000).

Apesar do impacto positivo, artistas e educadoras apontaram limitações como falta de financiamento, escassez de materiais, inexistência de estruturas dedicadas e pouca regularidade nos projetos. Para que o papel dos artistas seja efetivamente promotor de mudança, é necessário institucionalizar estas colaborações, atribuir-lhes valor formal e garantir condições que permitam continuidade, colaboração e crescimento mútuo, transformando-as em parcerias sustentáveis.

5.2. Educação Artística e comunidade: contributos das colaborações para o desenvolvimento de competências nas crianças

A análise das conversas com as crianças após as visitas dos artistas ao contexto de educação pré-escolar revelou um conjunto de impressões espontâneas, associações criativas e significados construídos a partir das vivências artísticas. Estas respostas mostraram que os encontros não se limitaram à observação passiva, mas foram experienciados como momentos de descoberta, expressão e envolvimento emocional. Cada interação provocou respostas únicas, revelando não só o impacto estético, mas

também afetivo e simbólico da arte no cotidiano das crianças. Comentários como “gostei de tudo” ou “eu pinte em casa” sugeriram envolvimento afetivo e a extensão da experiência artística para os contextos familiares, demonstrando que a arte ultrapassou o espaço escolar e foi incorporada no imaginário pessoal das crianças. Notou-se ainda capacidade de leitura crítica e reflexão estética em respostas que expressam desconforto ou preferências, revelando que a arte, mesmo na infância, é espaço de interpretação e posicionamento.

Relativamente à visita do realizador de cinema de animação, os comentários das crianças centraram-se em elementos visuais e narrativos, como o “filme da Mimi”, o “vaso com a flor” ou os desenhos realizados. A repetição de referências à personagem Mimi demonstrou apropriação emocional e estética da narrativa visual, reforçada pelo prazer de desenhá-la. A evocação de movimentos (“aquilo que roda”) ou ações (“a menina a correr”) revelou atenção aos detalhes cinéticos e às possibilidades expressivas da imagem animada.

Na visita da escritora, surgiram referências ao livro, à música e à “fábrica”, demonstrando que as crianças se envolveram com os múltiplos elementos da apresentação. A música foi especialmente destacada, sugerindo valorização da sonoridade como elemento estético envolvente e memorável. Uma criança mencionou não ter gostado de uma figura da “fábrica” por esta “falar como se mandasse em tudo”, revelando leitura crítica do discurso representado. Este tipo de resposta sublinha que as crianças não se limitam a absorver conteúdos, mas também refletem sobre eles, atribuindo significados e posicionando-se perante o que veem, ouvem e sentem.

O encontro com o marionetista foi vivido com grande entusiasmo: as figuras do “Diabo”, do “Velhinho”, dos “bonecos com fio” e dos “fantoques a mexer” foram referidas com fascínio. As crianças demonstraram encantamento com a manipulação direta dos objetos cênicos e com o efeito performativo das marionetas. Algumas verbalizaram desconforto com a presença do “Diabo”, indicando consciência emocional e moral despertada por esta figura simbólica. O humor também emergiu, como no caso da criança que disse à mãe, advogada, que “o Diabo era advogado”, gerando uma reação divertida em casa. Aqui, observou-se a ampliação da experiência artística para o universo familiar.

Durante a visita do artista plástico, as crianças revelaram atenção aos temas representados, destacando quadros que remetiam para lugares reais como “a capela de Azurara”, o “hotel” ou o “monte com a bicicleta”. Demonstraram curiosidade por elementos visuais como “as risquinhas do mar” ou “as coisas que rodavam com Legos”, revelando leitura espontânea da composição pictórica. Algumas relacionaram a obra com experiências pessoais, como o quadro que têm em casa ou vizinhos que pintam. A atribuição de sentido estético e territorial às pinturas revelou forte ligação entre arte, espaço e identidade.

Quando questionadas sobre o que não gostaram, muitas responderam “gostei de tudo”, sugerindo acolhimento positivo e envolvido. Contudo, surgiram também sinais de desconforto ou preferências específicas, como a figura de autoridade na fábrica, revelando maturidade na construção de juízos estéticos e sociais. Quanto à familiaridade com outros artistas, as respostas variaram. Algumas referiram familiares ou vizinhos, outras disseram não conhecer mais nenhum, indicando que os projetos ajudaram a tornar visíveis profissões normalmente invisíveis na rotina infantil.

A articulação destas vivências com a literatura confirma que a Educação Artística desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na promoção de valores culturais e comunitários. A Educação Pré-Escolar, enriquecida pela Educação Artística, tal como refere Cardona (2012), potencia o desenvolvimento individual e a inserção social das crianças, indo além do que é possível apenas no seio familiar. Os projetos colaborativos mostraram ter um papel expressivo na construção da identidade pessoal e na promoção de valores culturais e comunitários. Ao participarem em atividades que envolvem histórias, lugares, personagens, formas e cores, as crianças foram convidadas a pensar sobre si próprias, sobre os outros e sobre o mundo, tal como instigado pela UNESCO (2006).

O contacto com artistas permitiu aceder a narrativas alternativas, estimular o pensamento crítico e cultivar sensibilidade perante a diversidade, tal como explanado por Silva et al. (2016) e pela UNESCO (2020, 2024). Como referido pelo realizador, estes encontros dão visibilidade a profissões artísticas que normalmente permanecem invisíveis, abrindo novos horizontes de vocações e caminhos possíveis. A arte funcionou como espaço de diálogo entre o singular e o coletivo, entre expressão individual e relação com o património cultural e simbólico da comunidade, tal como defendido por Sousa (2023). Silva et al. (2016) afirmam que este tipo de trabalho é indispensável para a criança exprimir sentimentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido ao mundo que a rodeia, enriquecer culturalmente e desenvolver apreciação crítica. Este processo foi confirmado nas conversas espontâneas das crianças, que referiram elementos arquitetónicos locais, familiares ligados à arte e interpretações pessoais das obras, e também pelos artistas, que sentiram o projeto como espaço de enraizamento e maturação cultural. As educadoras reforçaram que o projeto

se transformou num espaço de experiências significativas, criativas e transformadoras, indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e cultural, facilitando a compreensão do mundo e promovendo uma educação mais plural e conectada com a comunidade.

A Educação Artística e este projeto revelou-se também uma potente estratégia para promover empatia, respeito pela diferença e consciência estética e ética desde cedo. Tal como afirma Sousa (2023), a implementação eficaz da Educação Artística possibilita um desenvolvimento equilibrado da personalidade. Os artistas reforçaram esta visão ao referirem que a arte promove valores humanos como empatia, civismo e pensamento crítico, renovando a sociedade e formando o ser humano. Consideraram-na libertadora do olhar, promotora de sentido estético e crítico, e ferramenta para enfrentar adversidades com criatividade e agilidade. Na perspetiva das educadoras, cultivaram-se competências cognitivas, emocionais e motoras, estimulou-se a construção da identidade e da autoestima e descobriram-se novas linguagens expressivas. As crianças não se limitaram a absorver conteúdos: refletiram sobre eles, relacionaram-nos com o seu mundo e construíram significados próprios, revelando uma forte ligação entre arte, espaço e identidade.

5.3. Quando o trabalho artístico das crianças vai além do quotidiano e do contexto escolar: efeitos e sinergias

A análise das entrevistas realizadas às educadoras revelou uma valorização das iniciativas artísticas desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar, reconhecendo-as como estímulo à criatividade, ao pensamento crítico, à autoestima e ao desenvolvimento integral das crianças. Ambas as educadoras destacaram que a Educação Artística funciona como veículo para ligar cognição e afetividade,

promovendo aprendizagens significativas, espontâneas e emocionalmente envolventes. As sessões foram descritas como momentos enriquecedores, geradores de motivação acrescida, sobretudo pelo facto de as crianças saberem que as suas produções seriam expostas publicamente, o que fortaleceu o sentimento de pertença, valorização e reconhecimento do seu trabalho. As educadoras identificaram, contudo, limitações estruturais que dificultam a continuidade destas práticas, como a ausência de espaços adequados, falta de financiamento e necessidade de maior envolvimento institucional e comunitário.

A Educadora A, com 33 anos de prática profissional, demonstrou uma conceção sólida da Educação Artística no contexto da Educação Pré-Escolar, refletindo maturidade pedagógica e um compromisso claro com o desenvolvimento integral da criança através da criatividade, da expressão e do contacto com o mundo cultural. Para esta educadora, a arte tem um papel central no quotidiano educativo, promovendo espontaneidade, competências cognitivas, emocionais e motoras, e contribuindo para a construção da identidade. Como afirmou:

Através de atividades artísticas, as crianças exploram as suas emoções, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, a criatividade e a expressão. A arte também contribui para a construção da identidade e da autoestima, além de facilitar a compreensão do mundo ao seu redor (Educadora A, 2025).

A docente sublinhou que projetos que estabelecem contacto direto com artistas proporcionam experiências que ultrapassam o habitual, promovendo uma educação “com liberdade”, incentivando a exploração sensorial, a imaginação e a comunicação visual. Destacou ainda que o projeto permitiu às crianças compreender a arte enquanto

processo e reconhecerem-se como criadoras: “Este projeto veio ajudá-las a terem consciência do que a arte pode ser, através do contacto com os vários artistas que estiveram presentes, e a serem elas mesmas produtoras de obras de arte” (Educadora A, 2025).

No que diz respeito ao currículo, a Educadora A reforçou que projetos artísticos enriquecem a componente afetiva, ligando cognição e emoção e promovendo uma aprendizagem globalizante. A experiência estética foi valorizada como promotora de sensibilidade, percepção crítica e autonomia expressiva. O contacto com artistas e entidades externas foi descrito como uma “abertura de horizontes”, que alarga o repertório de experiências e permite às crianças conhecer novas realidades: “As crianças absorvem tudo o que é novo para elas com a curiosidade que lhes é natural e estou convencida que este tipo de experiências contribui para que tenham perspetivas diferentes, façam novas aprendizagens e conheçam outras realidades” (Educadora A, 2025). A docente identificou ainda carências estruturais, como falta de financiamento e ausência de compensação aos artistas, defendendo a necessidade de materiais, ateliers e visitas culturais. Afirmou que repetiria a experiência, sugerindo apenas uma melhor gestão do calendário escolar: “Gostaria que tivesse decorrido com mais tempo. Nesta altura do ano as crianças são sobrecarregadas com muitas atividades (passeios, festa de final de ano...) e acho que teriam beneficiado ainda mais se não houvesse tanta atividade pelo meio” (Educadora A, 2025). O seu testemunho reforçou a ideia que a Educação Artística deve ser estruturante e não periférica, permitindo que as crianças desenvolvam sentido estético, crítico e simbólico desde cedo.

A Educadora B, também com mais de três décadas de experiência, apresentou uma perspetiva igualmente comprometida com o papel da arte na Educação Pré-Escolar,

valorizando-a como motor de desenvolvimento pessoal e cultural. Afirmou: “Acho que esses contactos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tanto a nível pessoal como cultural” (Educadora B, 2025). Destacou que o contacto direto com artistas é essencial para ampliar horizontes, promover o respeito pela diversidade e permitir o encontro com diferentes formas de comunicação. Para esta educadora, a inovação pedagógica passa por propostas que integrem experimentação, produção simbólica e contacto com realidades externas: “O desenvolvimento de ações inovadoras na educação pré-escolar, como esta, é fundamental para promover uma aprendizagem estimulante” (Educadora B, 2025). Estas práticas tornam o currículo mais inclusivo, dinâmico e sensível, fortalecendo a ligação entre cognição, emoção e cultura.

A exposição pública das obras foi particularmente valorizada pela Educadora B, que a descreveu como fator que motiva e responsabiliza as crianças, levando-as a investir mais cuidado, entusiasmo e dedicação. Afirmou que as crianças se sentiram verdadeiramente reconhecidas como autoras, o que teve impacto positivo na autoestima e no sentimento de pertença cultural: “As crianças tendem a investir mais tempo, dedicação e criatividade quando percebem que aquilo que estão a criar transcende a nossa sala” (Educadora B, 2025). Do ponto de vista da educação estética, considerou que estes projetos promovem sensibilidade, gosto pelo belo e respeito pela diversidade: “Estes projetos, ao envolverem as crianças em experiências como este envolveu, promovem a sensibilidade e o gosto pelo belo” (Educadora B, 2025). A educadora reforçou ainda o valor do contacto com pessoas externas à escola, defendendo que adultos apaixonados pelo que fazem inspiram as crianças e podem

despertar vocações inesperadas: “Ver adultos apaixonados pelo que fazem transmite entusiasmo e pode até despertar vocações” (Educadora B, 2025).

A Educadora B identificou também limitações estruturais, como falta de salas específicas para música, expressão dramática ou pintura, defendendo parcerias regulares com artistas, museus e centros culturais. Salientou a importância de envolver as famílias e prolongar a exposição final para permitir maior contacto da comunidade com os trabalhos. Afirmou que repetiria a experiência com entusiasmo, sugerindo mais tempo para criação artística e maior envolvimento familiar.

A articulação entre os testemunhos das educadoras e a análise dos efeitos da exposição pública das obras das crianças revelou uma convergência clara: quando o trabalho artístico ultrapassa os limites da sala e é valorizado num espaço público, o envolvimento das crianças intensifica-se. As próprias crianças referiram sentir “orgulho”, “responsabilidade” e “emoção” ao verem os seus trabalhos expostos, reforçando o sentido de pertença e validação das suas ideias. A Educadora A confirmou que este reconhecimento externo foi decisivo para estimular a participação ativa, permitindo às crianças verem-se como produtoras de arte e aproximando a escola da comunidade. A Educadora B reforçou que a exposição pública motiva e responsabiliza, aumentando o cuidado, a dedicação e o entusiasmo, com efeitos positivos na autoestima e no sentimento de pertença cultural.

Tal como no ponto anterior, também aqui se verifica concordância entre os resultados obtidos e a revisão da literatura, nomeadamente com Guedes (2012), que destaca o impacto do reconhecimento público na motivação e envolvimento das crianças em processos criativos. Assim, os dados confirmam que quando o trabalho artístico das

crianças vai além do contexto escolar, os efeitos no seu envolvimento são profundos, reforçando a importância de práticas que valorizem a infância como protagonista cultural e a arte como experiência socialmente partilhada.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES

6.1. Síntese dos resultados do projeto de investigação

A síntese dos resultados deste projeto de investigação sugere um conjunto de contributos significativos, demonstrando o contributo da colaboração entre artistas e comunidades educativas para o enriquecimento curricular, o desenvolvimento artístico das crianças e a construção de sinergias produtivas na Educação Pré-Escolar.

Relativamente à subquestão de investigação (1): *De que forma a proximidade entre artistas e educadoras potencia o enriquecimento curricular na área da Educação Artística?*, os resultados desta investigação demonstram de forma clara que a proximidade entre artistas e educadoras constituiu um fator determinante para o enriquecimento curricular na área da Educação Artística. A presença regular dos artistas nas salas de Educação Pré-Escolar criou um espaço de diálogo, coaprendizagem e experimentação que ultrapassou a rotina habitual, introduzindo novas linguagens, técnicas, materiais e modos de pensar que ampliaram significativamente o repertório cultural e expressivo disponível para as crianças e para as docentes. Cada sessão trouxe processos artísticos distintos, desde o cinema de animação, à literatura infantil, ao teatro de marionetas e às artes plásticas, que diversificaram as experiências estéticas e abriram novas possibilidades de exploração pedagógica.

As educadoras relataram que esta colaboração as levou a observar com maior atenção os processos criativos das crianças, a valorizar o imprevisto como estratégia pedagógica e a integrar práticas artísticas de forma mais intencional e transversal no

quotidiano. Esta transformação aproxima-se do que foi identificado no projeto *Artful Dodgers* (Hayes et al., 2021), onde a co-mentoria entre artistas e docentes resultou em ambientes de aprendizagem mais responsivos, reflexivos e culturalmente informados. Também em Azurara, a presença dos artistas funcionou como catalisador de mudança, estimulando as educadoras a repensar as suas práticas à luz de uma pedagogia mais estética, sensível e situada.

Tal como observado no projeto *RecriArte* (Consiglieri & Pereira, 2022), o contacto direto com obras, processos e discursos artísticos ampliou a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a capacidade expressiva das crianças, ao mesmo tempo que mobilizou as educadoras para uma participação mais consciente e informada. A diversidade de narrativas, materiais e referenciais culturais trazidos pelos artistas permitiu que as crianças acessem a universos simbólicos que dificilmente fariam parte do currículo convencional, reforçando a dimensão cultural e identitária da aprendizagem.

Assim, a proximidade entre artistas e educadoras revelou-se um estímulo para a inovação pedagógica, contribuindo para um currículo mais aberto, criativo e culturalmente informado. A colaboração estabelecida não só enriqueceu as práticas educativas, como também promoveu um ambiente de aprendizagem mais sensível, reflexivo e atento às potencialidades da arte na formação integral das crianças.

Relativamente à subquestão de investigação (2): Que competências artísticas se desenvolvem nas crianças em resultado das experiências vivenciadas em contextos de prática artística colaborativa?, os resultados mostram que as crianças desenvolveram um conjunto amplo e diversificado de competências artísticas, expressivas e estéticas

em resultado das experiências vivenciadas nos contextos de prática artística colaborativa. O contacto direto com diferentes artistas proporcionou oportunidades ricas de exploração, experimentação e criação, permitindo que as crianças se envolvessem com entusiasmo e curiosidade diante das propostas apresentadas. As suas perguntas, interpretações, associações espontâneas e comentários revelaram não apenas interesse, mas também apropriação dos conteúdos, capacidade de leitura simbólica, pensamento crítico e consciência narrativa.

As práticas artísticas colaborativas promoveram a imaginação, a autonomia e a construção de significados próprios, contrariando abordagens mais diretivas que frequentemente limitam a expressão na primeira infância. A liberdade expressiva proporcionada pelos artistas permitiu que as crianças explorassem materiais, técnicas e linguagens de forma aberta, desenvolvendo competências ligadas à criatividade, à sensibilidade estética, à observação e à expressão individual e coletiva. Tal como evidenciado no estudo *Creative Exchange* (Hayes et al., 2021), o trabalho conjunto entre artistas e crianças favoreceu o sentimento de pertença, a identidade artística e a valorização das produções infantis, aspetos que também emergiram de forma clara no contexto de Azurara.

Outro elemento relevante foi o impacto da exposição pública das obras das crianças. Ao perceberem que os seus trabalhos seriam vistos por outras pessoas, as crianças demonstraram maior empenho, sentido de responsabilidade e envolvimento emocional no processo criativo. Este reconhecimento externo reforçou o orgulho e a autoestima, ampliando o alcance das experiências para além do contexto escolar. A extensão das vivências ao quotidiano familiar sugere que o impacto simbólico e emocional do projeto ultrapassou a sala de atividades, consolidando aprendizagens significativas.

Estes resultados alinham-se com contributos internacionais, como o estudo australiano de Cutcher & Boyd (2018), *Preschool Children, Painting and Palimpsest*, que demonstrou que práticas artísticas integradas favorecem competências colaborativas, expressivas e criativas. No caso de Azurara, estas competências emergiram de forma particularmente significativa devido ao contacto direto com artistas, à diversidade de linguagens artísticas exploradas e à valorização pública das produções infantis.

Considera-se assim que este estudo evidencia que as práticas artísticas colaborativas constituem um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências artísticas na Educação Pré-Escolar, promovendo não apenas capacidades técnicas e expressivas, mas também dimensões afetivas, simbólicas e sociais fundamentais para a formação integral das crianças.

No que concerne à subquestão de investigação (3): Que estratégias e condições de colaboração favorecem a construção de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar?, verificamos que os resultados evidenciam que a construção de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar depende de um conjunto articulado de estratégias e condições que, quando presentes, tornam a colaboração mais consistente, transformadora e sustentável. A presença regular e intencional dos artistas revelou-se um dos fatores mais determinantes, permitindo criar relações de confiança, continuidade e aprofundamento pedagógico. Esta continuidade afastou a lógica de intervenções pontuais e aproximou os artistas do papel de parceiros educativos ativos, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais profundas e integradas, nas quais crianças e educadoras puderam envolver-se de forma mais significativa nos processos criativos.

O diálogo constante entre investigadora, artistas e educadoras emergiu como outra condição essencial. A planificação conjunta, a troca de perspectivas e a reflexão partilhada criaram um ambiente de coautoria que enriqueceu o quotidiano pedagógico e aproximou a prática educativa de modelos colaborativos semelhantes aos descritos no projeto *Artful Dodgers*, onde a co-mentoria transformou a pedagogia e ampliou a sensibilidade cultural dos docentes. Esta dinâmica colaborativa permitiu que as educadoras adotassem posturas mais abertas ao imprevisto, à experimentação e à integração transversal das linguagens artísticas, fortalecendo a interdisciplinaridade e a intencionalidade pedagógica.

Mesmo com recursos modestos, o projeto demonstrou que a criatividade pode aumentar quando existe intencionalidade pedagógica, disponibilidade para experimentar e abertura para integrar a arte como dimensão estruturante do currículo. A flexibilidade dos artistas, a sua capacidade de adaptação ao contexto e a valorização das propostas das educadoras contribuíram para um ambiente colaborativo fértil, onde a arte se tornou motor de inovação e não apenas um complemento ocasional.

O envolvimento da comunidade e das famílias, embora desafiante, mostrou-se igualmente relevante. A exposição pública das produções das crianças destacou-se como uma estratégia particularmente eficaz, aumentando o envolvimento infantil, reforçando o sentimento de pertença e aproximando a escola da comunidade. Esta valorização externa contribuiu para legitimar socialmente a Educação Artística e para ampliar o impacto emocional e simbólico das experiências vividas, tornando visível o valor cultural e educativo do trabalho desenvolvido.

Um resultado bastante significativo foi o impacto bidirecional da colaboração. Para além de transformar as práticas das educadoras e o desenvolvimento das crianças, o contacto direto com o contexto educativo revelou-se enriquecedor para os próprios artistas. As experiências vividas influenciaram as suas práticas profissionais, ampliaram a sua sensibilidade pedagógica e reforçaram a compreensão da infância como espaço de criação, imaginação e construção cultural. Esta dimensão confirma que a arte, quando enraizada com intencionalidade e diálogo, transforma tanto quem a recebe como quem a cria.

A investigação demonstrou que estratégias como a presença regular dos artistas, o diálogo contínuo, a coautoria pedagógica, a abertura ao improviso, a valorização pública das produções infantis e o envolvimento da comunidade constituem condições fundamentais para a construção de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas na Educação Pré-Escolar. Estas sinergias não só enriquecem o currículo, como também fortalecem a identidade cultural da escola e ampliam o potencial transformador da arte na infância.

Por fim, a investigação identificou limitações estruturais como a falta de financiamento, a ausência de continuidade e a dependência de iniciativas individuais, que apontam para a necessidade de políticas públicas e redes colaborativas que garantam condições para a presença regular da arte na escola. A criação de parcerias entre escolas, autarquias, instituições culturais e artistas surge como condição essencial para assegurar a sustentabilidade, a replicabilidade e o impacto deste modelo de intervenção.

6.2. Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Tal como qualquer percurso científico, este projeto carrega consigo um conjunto de limitações que importa reconhecer, não como entraves, mas como pontos de partida para aprofundamentos futuros.

Entre os desafios enfrentados, destaca-se o espaço temporal e geográfico restrito, limitado a um número reduzido de população-alvo e a um período de tempo limitado. Esta configuração condicionou o tipo de experiências vividas e a generalização dos resultados para outros contextos educativos. Além disso, o projeto contou com a participação voluntária e motivada de artistas e educadores, o que favoreceu um ambiente de abertura e entusiasmo nem sempre replicável em realidades escolares mais fechadas ou carentes de recursos.

Outro ponto sensível diz respeito à natureza qualitativa e subjetiva dos dados recolhidos, inerente à investigação-ação. Embora rica em significados e proximidade com os sujeitos, esta abordagem implica interpretações situadas, que exigem cautela quanto à replicabilidade e à objetividade dos resultados. Acresce ainda a dificuldade em avaliar impactos a longo prazo, uma vez que o estudo se centrou em vivências pontuais, impedindo uma análise continuada das influências pedagógicas e culturais geradas.

Perante estas limitações, emergem sugestões para investigações futuras. Uma delas é a ampliação da escala e diversidade dos contextos analisados, permitindo comparações entre diferentes realidades pedagógicas, perfis institucionais e públicos escolares. A abordagem longitudinal é igualmente relevante, permitindo acompanhar os efeitos das

práticas artísticas ao longo do tempo e compreender os seus desdobramentos nas trajetórias das crianças e dos educadores.

A análise do papel da formação docente e das políticas públicas educacionais também se revela necessária, no sentido de identificar caminhos sustentáveis para a valorização institucional da Educação Artística.

Por fim, propõe-se a inclusão dos contextos familiares e comunitários como elementos ativos no processo educativo, explorando como estas dimensões podem enriquecer as experiências estéticas e culturais das crianças e fortalecer os laços entre a Educação Pré-Escolar e a comunidade.

6.3. Considerações finais

Ao longo do projeto, foram vivenciadas experiências concretas com artistas e comunidades educativas, recolhidos testemunhos de artistas, educadoras e crianças, e refletidos contributos que consolidam a importância da Educação Artística como elemento formador e transformador. Foi um trabalho profundamente gratificante, marcado por participação intensa e dedicação plena dos intervenientes.

Os resultados obtidos indicam que o projeto desenvolvido na Escola Básica de Azurara responde de forma clara ao objetivo geral do estudo, ao demonstrar que o contacto entre artistas e comunidade educativa na Educação Pré-Escolar constitui um contributo efetivo para o enriquecimento pedagógico e curricular. A presença dos artistas introduziu novas linguagens, materiais e processos que ampliaram o repertório cultural das crianças e das educadoras, favorecendo aprendizagens mais significativas e integradas. A articulação entre cognição, afetividade, expressão simbólica e

consciência social confirma o potencial da Educação Artística para transformar práticas educativas e fortalecer o currículo.

Os resultados respondem igualmente à questão central de investigação, ao evidenciarem que a colaboração entre artistas e comunidades educativas contribui para práticas pedagógicas mais ricas, abertas e colaborativas. As crianças envolveram-se de forma expressiva nas propostas, e as educadoras reconheceram que estas vivências ampliaram a sensibilidade estética e promoveram aprendizagens mais profundas e culturalmente relevantes. Os artistas, por sua vez, relataram que o contacto direto com as crianças e com o contexto educativo enriqueceu também as suas próprias práticas, revelando o carácter bidirecional da colaboração.

Conclui-se também que a diversidade de contextos, linguagens artísticas e perfis profissionais envolvidos sugerem que este modelo de intervenção possui elevada transferibilidade. A metodologia utilizada, baseada no diálogo, na coautoria, na presença regular de artistas e na valorização das produções infantis, pode ser replicada noutros contextos de Educação Pré-Escolar, desde que existam condições mínimas de abertura institucional, disponibilidade de tempo e vontade colaborativa. O facto de o projeto ter sido implementado com recursos modestos reforça a sua viabilidade e adaptabilidade a diferentes realidades educativas.

Os resultados obtidos são consistentes com estudos internacionais analisados, que sugerem igualmente que a presença de artistas em contextos educativos transforma práticas pedagógicas, amplia a sensibilidade estética das crianças e promove uma abordagem mais aberta e exploratória à aprendizagem. O projeto aproxima-se destas conclusões ao valorizar a relação entre escola, comunidade e cultura, e ao sugerir que,

quando convidadas a olhar, ouvir e pensar sobre arte, as crianças desenvolvem competências estéticas que ultrapassam a execução técnica.

Os resultados acrescentam ainda uma dimensão identitária e territorial relevante. A articulação entre arte, comunidade e infância mostrou que a Educação Artística pode constituir-se como espaço de construção cultural, pertença e expressão, contribuindo para práticas pedagógicas mais ricas e situadas. As educadoras transformaram as suas práticas, passando a observar mais atentamente os processos criativos e a integrar linguagens artísticas de forma mais intencional e transversal, reforçando o papel da arte como mediadora de aprendizagens.

Destaca-se também o papel essencial dos artistas como mediadores de sentidos e facilitadores da ligação entre a Educação Pré-Escolar e a cultura. A sua presença ampliou o imaginário infantil, criou pontes entre linguagens e fomentou aprendizagens mais significativas e sensoriais. Para as educadoras, este contacto constituiu uma oportunidade de desenvolvimento profissional, permitindo-lhes aprender novas técnicas, novas formas de olhar para a produção artística e novas estratégias de mediação cultural.

Apesar dos contributos positivos, o estudo revelou limitações estruturais que podem comprometer a continuidade de projetos semelhantes, como a falta de financiamento, de espaços adequados e de estratégias institucionais que sustentem a presença regular da arte no quotidiano escolar. A participação das famílias surgiu como um desafio transversal, exigindo estratégias mais consistentes de envolvimento que promovam uma compreensão mais profunda do valor da Educação Artística. A sustentabilidade e

a transferibilidade do projeto dependem, assim, da existência de redes colaborativas sólidas entre escolas, autarquias, instituições culturais e artistas.

Conclui-se acreditando que este projeto contribuiu, efetivamente, para o conhecimento sobre o potencial enriquecimento pedagógico e curricular decorrente do contacto entre artistas e comunidade educativa na Educação Pré-Escolar.

Esta, pela sua natureza integradora e aberta à experimentação, constitui um espaço privilegiado para cultivar estas práticas. A continuidade e replicação deste tipo de ações depende agora da vontade coletiva de manter vivo o diálogo entre arte e educação e da capacidade de transformar boas ideias em políticas sustentadas, inclusivas e duradouras. Ao mesmo tempo, o projeto sugere que as educadoras, ao participarem ativamente em processos artísticos, desenvolvem competências profissionais essenciais, tais como sensibilidade estética, capacidade de mediação cultural, abertura à interdisciplinaridade e valorização da expressão livre, que podem ser mobilizadas em qualquer contexto educativo, reforçando o potencial transformador deste modelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acer, D. (2015). Preschool Children's Views Regarding Art: "Child Artist-Artist Project". *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1679-1694.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/article/241371>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica.
<https://apevt.pt/2023/01/18/a-educacao-artistica/2023>
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M., M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade* (Tema 02, EnEPQ5, pp. 1-16). EnEPQ.
<https://doi.org/10.21714/2177-2541EnEPQ2013>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contexto de mudança e de produção de saberes* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22888>
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29(29), 53-69.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094>
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M., (Coord.). (2012). *Avaliação na educação de infância*. Psicosoma.

- Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento comunitário*. Universidade Aberta.
- Carreira, A.R. (2022). Artistas em meio escolar: um projeto para a criatividade. *Convocarte — Revista de Ciências da Arte*, 13, 169-183. https://convocarte.belasartes.ulisboa.pt/revistas/CIEBA_Convocarte_13.pdf
- Comissão Nacional da Unesco. (2006). *Roteiro para a educação artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da Unesco. <https://apei.pt/download/roteiro-para-a-educacao-artistica-desenvolver-as-capacidades-criativas-para-ao-seculo-xxi-unesco-2006>
- Consiglieri, J., Pereira, M. P. C. (2022). RecriArte: uma experiência colaborativa entre famílias, escolas e Artes Visuais. *Revista Gearte*, v.9. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.109007>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas páticas educativas. *Cadernos de Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2. https://www.academia.edu/123985417/Investiga%C3%A7%C3%A3o_ac%C3%A7%C3%A3o_metodologia_preferencial_nas_pr%C3%A1ticas_educativas
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cutcher, A., Boyd, W. (2018). Preschool Children, Painting and Palimpsest: Collaboration as Pedagogy, Practice and Learning. *The International Journal of Art & Design Education*, vol.37, 53-64. <https://doi.org/10.1111/jade.12113>
- Damásio, A., & Damásio, H. (2006). Brain, art and education. *Unesco: Conference on arts and education*. <https://www.sjsu.edu/people/kathie.kratochvil/courses/CA177/s0/Brain-Arts-Education-UNESCO-Conference.pdf>
- Despacho n.º 16549/2012 do IPVC. Normas Regulamentares dos Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. (2012). Diário da República, 2.ª série, n.º 251, 28 de dezembro de 2012. [chrome-](#)

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ipvc.pt/wp-content/uploads/2020/12/regulamento_mestrados_despacho_16549_2012.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ipvc.pt/wp-content/uploads/2020/12/regulamento_mestrados_despacho_16549_2012.pdf)

Direção-Geral das Artes. (2023). *Programa Pegada Cultural: artes e educação*. <https://www.dgartes.gov.pt/pt/acao/203.2023>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação Artística - Documentos curriculares de referência*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-artistica-0>

Direção-Geral da Educação. (2019). *Perguntas frequentes*. <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9%20Descolar%20%C3%A9,de%20ingresso%20no%20ensino%20b%C3%A1sico>

Direção-Geral de Educação e Direção-Geral do Património e Cultura. (2013). *Protocolo de colaboração entre a Direção-Geral de Educação e a Direção-Geral do Património e Cultura*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Patrimonio_cultural/protocolo_dge_dgpc.pdf

Esgaio, A., & Carmo, H. (2010). *Intervenção local e gestão de parcerias*. https://www.academia.edu/48843905/Interven%C3%A7%C3%A3o_local_e_gest%C3%A3o_de_parcerias?auto=download&email_work_card=download-paper

Eurydice. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, Eurydice. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e41e888-7d1b-4073-adea-502974017735/language-pt/format-PDF>

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência, Vol. 1, Ano 1 (Nº2)*.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da esperança 16ª edição*. Paz e Terra.

Fróis, J. P. (Coord.). (2000). *Educação estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2000). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201 – 243). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Funch, B. S. (2000). Tipos de apreciação artística e a sua aplicação na educação de museu. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: Abordagens Transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2012). Projetos de arte: Fazer para aprender. *Escola Moderna*, 43 (5ª série). 6-11.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes ideias, regras simples*. Academia do Livro.
- Hayes, N., Maguire, J., & O’Sullivan, C. (2021). Professional Development in Arts Education for Early Childhood Education: A Creative Exchange Model. *International Journal of Early Childhood*, 53: 159-174.
<https://doi.org/10.1007/s13158-021-00290-y>
- Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 147 – 168). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86: Lei de bases do sistema educativo. (1986). Diário da República n.º 237, série I de 14-10-1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 107/2001: Bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural. (2001). Diário da República n.º 209, série I-A de 08-09-2001.
https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=844&tabela=leis&ficha=1&pagina=1#:~:text=%3A%3A%3A%20Lei%20n.%C2%BA%20107%2F2001%2C%20de%2008%20de%20Setembro&text=1%20%2D%20A%20presente%20lei%20estabelece,para%20a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20cultura

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Libório, O., & Figueiredo, A. (2021). Ser criança: a urgência da arte e da natureza no contexto educativo português – A urgência da natureza: do princípio vital à experiência estética. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 211-220). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Madeira, R. (2009). As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais* (pp. 117-121). Porto Editora.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Programa de educação estética*. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/>
- Moura, A., & Cachadinha, M. (2007). A arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico. In Marilda Oliveira de Oliveira (Org.), *Arte, Educação e Cultura*. Editora USFM.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição). Porto Editora.
- Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 169 – 189). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pontes, A. (2014). *A educação artística no 1º Ceb através dos equipamentos culturais de Vila do Conde*. [Tese de Doutoramento, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social]. <https://doi.org/10.35376/10324/16927>
- Read, H. (2013). *A educação pela arte*. Martins Fontes Editora Lda.

- Resende, J. (1987). A educação, a cultura, a arte. In *Da escola curricular à escola cultural: Relatório do Seminário* (pp.134-136). Ministério da Educação
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA.
- Santos, A. I. M. (2019). *A Educação Artística no Movimento da Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/23ab3e93-5725-4760-a6d4-ca0acfb1ba06/download>
- Silva, I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/index.php/node/71>
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como atores sociais* (pp. 17-40). Porto Editora.
- Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama*. Associação de Profissionais de educação de Infância.
- Sousa, A. B. (2023). *Educação pela arte e artes na educação* (3ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, G. V. (2005). *Metodologia da investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos* (2ª ed.). Civilização Editora.
- UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e criatividade*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>

- UNESCO. (2024). *World Conference on Culture and Arts Education*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://www.unesco.org/en/articles/art-education-week-sea-2024>
- Universidade do Porto. (2019). *Declaração universal dos direitos humanos, convenção europeia dos direitos humanos – Anotações pelos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*. Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Livraria Martins Fontes Editora Lda. https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski_text.pdf
- Vigotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Ensaio de Psicologia. Dinalivro. https://www.researchgate.net/publication/306090704_Imaginacao_e_Criatividade_na_Infancia_Ensaio_de_Psicologia_In_Russian_Voobrajenie_i_Tvorchestvo_v_Detskom_Vozraste_Psikhologicheskii_Oчерк_Moscovo_Gosizdat_1930_Imaginacao_e_Criatividade_na_Infancia_/link/57af1e2508aeb2cf17c24a0a/download?_t p=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Wedekin, L. M., & Zanella, A. V. (2016). *L. S. Vigotski e o ensino da arte: A educação estética (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930*. *Pro. posições*, 27(2), 155-176. https://www.researchgate.net/publication/306268732_L_S_Vigotski_e_o_ensino_de_arte_A_educacao_estetica_1926_e_as_escolas_de_arte_na_Russia_1917-1930
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo I – Calendarização das sessões de implementação do projeto

		Atividades no contexto escolar
Sessão 1 Apresentação e introdução ao projeto Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	14/05/2025	Apresentação às crianças participantes da investigadora e do projeto que, em conjunto, se vai desenvolver. Exploração da história infantil “Matilde descobre a arte” de Mary Katherine Martins e Silva. Exploração do tema “arte”: o que é a arte, o que já sabem sobre a arte; que tipos de arte conhecem e/ou existem.
Sessão 2 O realizador de cinema de animação vem à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	16/05/2025	Apresentação do artista e da sua profissão. Visualização, por parte das crianças, dos materiais utilizados pelo artista para a execução dos seus trabalhos. Mostra de um pequeno filme de animação do artista. Criação/desenho, na hora, de uma tira de banda desenhada com tema e desenvolvimento solicitado pelas próprias crianças. Espaço para colocação de dúvidas/questões pelas crianças. Desafio deixado pelo artista para as crianças explorarem a arte do cinema de animação.
Sessão 3 Conversa com as crianças sobre a visita do realizador de cinema de animação à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	20/05/2025	(ver Anexo IV)
Sessão 4 A escritora vem à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	21/05/2025	Apresentação da artista e da sua profissão. Leitura da história do último livro lançado pela autora “E tu, também sonhas?”, com apoio de projeção de imagens. Momento musical com letra da autoria da própria autora acerca dos sonhos. Espaço para colocação de dúvidas/questões pelas crianças. Desafio deixado pela artista para as crianças.
Sessão 5 Conversa com as crianças sobre a visita da escritora à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	21/05/2025	(ver Anexo IV)
Sessão 6 O marionetista vem à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	27/05/2025	Apresentação do artista e da sua profissão. Apresentação dos trabalhos trazidos pelo artista. Mostra de alguns trabalhos do artista, manuseamento de bonecos criados pelo mesmo, mostra dos materiais utilizados para os seus trabalhos e do funcionamento das marionetas. Espaço para colocação de dúvidas/questões pelas crianças. Desafio deixado pelo artista para as crianças explorarem a arte do teatro de marionetas.
Sessão 7 Conversa com as crianças sobre a visita do marionetista à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	30/05/2025	(ver Anexo IV)

Sessão 8 O pintor vem à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	04/06/2025	Apresentação do artista e da sua profissão. Apresentação e exploração dos trabalhos trazidos pelo artista; visualização de um vídeo em <i>fastforward</i> com o artista a desenhar. Espaço para colocação de dúvidas/questões pelas crianças. Desafio deixado pelo artista para as crianças explorarem a arte da pintura.
Sessão 9 Conversa com as crianças sobre a visita do pintor à EB Azurara Local: Sala de atividades da Escola Básica de Azurara	09/06/2025	(ver Anexo IV)
Sessões 10 e 11 Terminar os trabalhos/produções artísticas em resposta aos desafios deixados pelos artistas Local: Respetivas salas de atividades na Escola Básica de Azurara	16 e 17/06/2025	As crianças, em cada uma das suas salas de atividades e com as respetivas educadoras e observação/colaboração da investigadora, dão resposta aos desafios deixados por cada um dos artistas. No final a investigadora faz mais duas sessões para terminar todos os trabalhos e prepará-los para a exposição final.
		Atividade em espaço público
Exposição Local: Galeria Entr'artes – Praça de S. João, Loja 10, Vila do Conde	23 a 28/06/2025	Mostra em espaço público (galeria de arte no centro da cidade de Vila do Conde), das várias produções artísticas realizadas pelas crianças durante a implementação do projeto.

Anexo II – Informação aos participantes / formulário de consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde

Identificação da Investigadora
Cátia Susana da Costa Laranjeira

Título do estudo

Arte e Infância em Diálogo: O Papel dos Artistas no Enriquecimento Pedagógico e Curricular na Educação Pré-Escolar

Enquadramento

Este estudo está a ser realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sob orientação da Professora Doutora Fátima Sousa-Pereira e da Professora Doutora Adalgisa Pontes. Decorrerá nas duas salas de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara, Vila do Conde.

Apresentação do estudo

Este estudo tem finalidade exclusivamente académica e apresenta como objetivo geral contribuir para o conhecimento sobre o potencial enriquecimento pedagógico e curricular decorrente do contacto entre artistas e a comunidade educativa da Educação Pré-Escolar. Tem ainda os seguintes objetivos específicos: 1) promover o enriquecimento curricular ao nível da Educação Artística na Educação Pré-Escolar, através da proximidade entre artistas e crianças em idade pré-escolar; 2) promover o desenvolvimento de competências artísticas em crianças a frequentar a educação pré-escolar através de vivências e produções artísticas; 3) identificar estratégias favorecedoras de sinergias produtivas entre artistas e comunidades educativas da Educação Pré-Escolar. Para este efeito, será desenvolvido um projeto designado *A arte e a infância fazem caminho juntas*, envolvendo todas as crianças que frequentam as duas salas de Educação Pré-Escolar da Escola Básica de Azurara, Vila do Conde, que contará com a colaboração de alguns artistas. O projeto será implementado na escola acima identificada e o processo será sempre acompanhado pela investigadora, sendo também da sua responsabilidade a recolha de dados, com a colaboração das duas educadoras titulares de turma (sempre que necessária articulação com as famílias).

Serão recolhidos dados através da observação direta, e respetivas notas de campo, da implementação das atividades previstas para o projeto, com captação de fotografia e vídeo, e respetiva reflexão sobre os contributos de cada uma das sessões para os objetivos definidos, identificando os aspetos positivos, os constrangimentos identificados e os aspetos a melhorar; apreciação das sessões pelos participantes recorrendo a conversa (coletiva) com cada grupo de crianças; inquérito, por entrevista, às educadoras; inquérito, por entrevista, aos artistas e análise do conteúdo das entrevistas. A recolha de dados para o estudo será feita, previsivelmente, entre abril e junho de 2025. Prevê-se a conclusão do estudo até julho de 2025, altura em que se garante a destruição de todos os dados recolhidos até então.

Previsão de benefícios e/ou danos

Os participantes serão diretamente beneficiados com este projeto no sentido em que terão a oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, que lhes garanta o direito de

acesso à arte e à cultura, tal como previsto pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), bem como de experimentar e apreciar arte, permitindo, assim, desenvolver perspectivas únicas de diversos temas, desenvolvendo capacidades cognitivas e sociais subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade (Unesco, 2006). Além do mais, o contacto direto com a obra de arte e com artistas, permite uma experiência estética que facilita a aprendizagem da linguagem visual (Fróis et al., 2000). Não se prevê invasão de privacidade.

Condições e financiamento

Este estudo é financiado pela própria investigadora, não havendo contrapartidas financeiras em nenhum dos sentidos.

Caráter voluntário

O estudo tem um caráter totalmente voluntário, não existindo qualquer prejuízo em caso de não participação ou em caso de desistência durante o decorrer do mesmo. Para tal, os encarregados de educação devem informar a investigadora ou a Instituição e nesse caso não será incluída na investigação, e não serão recolhidos dados ou imagens relacionadas com a sua participação no projeto. Este estudo foi aprovado pelo Conselho Técnico-Científico do IPVC e pela Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde (CECSVS-IPVC).

Confidencialidade e anonimato

É garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes (não havendo publicação de registos de identificação). Os dados recolhidos são para uso exclusivo do estudo em causa. Todos os dados recolhidos, incluindo os registos audiovisuais, serão tratados com a máxima confidencialidade. Os participantes serão identificados apenas por códigos, assegurando o anonimato em todas as fases da investigação. Os dados serão armazenados em dispositivos protegidos por palavra-passe e encriptados, sendo acessíveis exclusivamente à investigadora principal. Após a conclusão do estudo, todos os registos serão destruídos de forma segura, garantindo que não possam ser recuperados.

Disponibilidade

Em caso de dúvida ou necessidade de qualquer esclarecimento adicional poderá contactar a investigadora, Cátia Laranjeira, através do email: catialaranjeira@ipvc.pt. Na eventual necessidade de ser efetuada qualquer queixa/reclamação deverá contactar o(s) coordenador(es) de Curso através de email (jfs@ese.ipvc.pt / calmeida@ese.ipvc.pt) e a Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo através do email cecsvs@ipvc.pt.

Por favor, após ter lido com atenção a informação acima, se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em participar de livre e esclarecida vontade, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento: Cátia Laranjeira Costa

Consentimento do representante do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as possíveis informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que me está garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DO REPRESENTANTE: _____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

Nota: este documento é elaborado em duplicado, ficando uma cópia para a investigadora e outra cópia para o representante do participante no estudo

Anexo III – Guião da entrevista às educadoras

Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	- Agradecer a participação à entrevistada; - Criar um ambiente descontraído; - Apresentação, de forma breve, dos objetivos da entrevista; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista e tomada de notas.
Caraterização sociodemográfica	Recolha de dados pessoais da entrevistada	- Há quantos anos é educadora?
Perceções profissionais da entrevistada relativamente às atividades artísticas	Auscultar a opinião da entrevistada relativamente à importância da Educação Artística	- Do seu ponto de vista, até que ponto considera que os contactos próximos entre artistas e comunidades educativas são importantes, por exemplo, no fortalecimento da identidade pessoal da criança, na promoção da compreensão e transmissão de valores culturais e comunitários, etc.? - Até que ponto considera importante o desenvolvimento deste tipo de ações na educação pré-escolar em geral, e para o seu grupo de crianças em específico, a nível da inovação pedagógica? - De que forma sente que o currículo da educação pré-escolar pode ficar enriquecido com este tipo de projetos? - Até que ponto considera que este tipo de projetos promove o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções artísticas? - Considera que, no geral, a motivação e empenho das crianças foram influenciados pelo facto de saberem que as suas criações artísticas iam ser expostas num espaço público, para além do espaço escolar?

		- A nível da educação estética, considera que estes projetos podem ser potencializadores? - Até que ponto considera que o contacto com entidades/pessoas externas abrem novos horizontes e oportunidades às crianças?
Perceções da entrevistada relativamente às suas práticas profissionais	Verificar a probabilidade, ou não, de alteração das práticas pedagógicas, relativamente à Educação Artística, da entrevistada	- Considera que a sua opinião, relativamente à importância do contacto com artistas, no âmbito da Educação Artística, foi alterada após a implementação do presente projeto?
Recursos/estratégias	Identificar os recursos e estratégias necessários à implementação deste tipo de projetos	- Identifica algumas condições ou recursos que seriam importantes ao nível do desenvolvimento de projetos artístico-culturais, mas que não existem? - Reconhece algum tipo de estratégias que seriam importantes para a manutenção desses projetos?
Considerações finais	Auscultar a opinião pessoal da entrevistada acerca da pertinência do projeto	- Se fosse novamente convidada a participar numa ação idêntica, repetiria a experiência? - O que faria de diferente se voltasse a realizar a experiência? Porquê?

(elaboração própria)

Anexo IV – Guião da entrevista às crianças

Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Contextualização	Enquadrar o grupo de crianças no tema da conversa	- Contextualizar o grupo acerca do tema da conversa - Relembrar qual o artista que esteve connosco e qual a sua área artística
Recolha de opiniões das crianças	Identificação dos momentos que mais motivaram as crianças e se houve momentos que considerassem menos interessantes	- O que gostaram mais no encontro com este artista? - Houve alguma coisa que não tivessem gostado tanto? - Alguém quer dizer mais alguma coisa sobre este encontro? - Conhecem mais algum artista desta área?
Final	Valorizar a participação das crianças	Agradecimento por terem participado no encontro com o artista e na conversa que acabamos de ter

(elaboração própria)

Anexo V – Guião da entrevista aos artistas

Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	Legitimar a entrevista e motivar o(a) entrevistado(a)	- Agradecer a participação; - Criar um ambiente descontraído; - Apresentação, de forma breve, dos objetivos da entrevista; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista e tomada de notas.
Avaliação da experiência por parte do artista	Compreender a motivação e expectativas do(a) entrevistado(a)	- Já alguma vez participou num projeto idêntico a este? - O que o(a) motivou a participar? - Até que ponto considera que estes projetos são importantes para a promoção da arte e da educação artística nas gerações futuras? - Como se sentiu durante e após esta experiência? - Houve algum momento que o(a) tenha marcado mais? Em que sentido?
Recursos/estratégias	Identificar os recursos e estratégias necessários à implementação deste tipo de projetos	- Identifica algumas condições ou recursos que seriam importantes ao nível do desenvolvimento de projetos artístico-culturais, mas que não existem? - Reconhece algum tipo de estratégias que seriam importantes para a manutenção desses projetos?
Final	Auscultar a opinião pessoal do(a) entrevistado(a) acerca da pertinência do projeto	Repetiria a experiência com outros grupos e/ou contextos escolares? Porquê?

(elaboração própria)