

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**O LIVRO INFANTIL COMO FERRAMENTA NA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL**

**Projeto editorial sobre património histórico-artístico de
Lisboa.**

Cláudia Sofia Vinhas Ricardo

Trabalho de Projeto
Mestrado em Educação Artística
2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**O LIVRO INFANTIL COMO FERRAMENTA NA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL**

**Projeto editorial sobre património histórico-artístico de
Lisboa.**

Cláudia Sofia Vinhas Ricardo

Trabalho de projeto orientado pelo Prof^a Doutora Margarida Calado
Mestrado em Educação Artística

2015

RESUMO

Os livros infantis constituem uma ferramenta importante para abordar temas ligados à arte e ao património com crianças do pré-escolar. As imagens e a narrativa ajudam as crianças a tomar consciência de que as obras de arte podem contar histórias e de que se estiverem atentas aos pormenores conseguem descobrir os seus mistérios. O projeto de livro: *Ginja, um Gato Lisboa* é um exemplo disso mesmo, revelando a história da cidade através das aventuras de uma menina e do seu gato Ginja, observando e descobrindo o património da cidade.

Palavras-Chave:

Educação artística; Património histórico-artístico; Livro Infantil; Pré-Escolar; Lisboa

ABSTRACT

Children books can constitute an important tool to talk about art and heritage with children in preschool. The images and narrative help children to become aware that works of art can tell us stories and if they pay attention to the details they can discover their mysteries. The children book project: *Ginja, um Gato Lisboaeta* is an example of that, revealing the history of the city through the adventures of a little girl and her cat Ginja, watching and discovering the heritage of Lisbon

Key Words:

Art Education; Artistic and Historical Heritage; Children Books; Preschool; Lisbon

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Margarida Calado pela partilha de conhecimento, pela sua compreensão e disponibilidade. À minha família, pelo apoio incondicional, em especial ao meu pai pelo tempo dedicado e pelos conselhos, e à minha mãe por acreditar sempre em mim. Aos meus amigos pelo carinho, incentivo e ajuda. Às colegas educadoras que gentilmente responderam e partilharam os questionários. Agradeço também a todos com quem me cruzei ao longo da pesquisa, na cidade, nos museus, nas bibliotecas, e que me inspiraram com a sua simpatia.

ÍNDICE

Introdução	1
I. A Educação Artística e Patrimonial	5
1. Conceitos	5
2. Contributo para a sociedade contemporânea	9
3. O reconhecimento político	15
II. Aspetos do Desenvolvimento da Criança	21
1. A experiência estética	21
2. A noção tempo histórico	31
III. O livro infantil como ferramenta pedagógica	35
1. Breve enquadramento histórico	35
2. O potencial dos livros de carácter informativo	45
3. Conteúdos, estratégia e oferta	51
4. O papel dos mediadores de leitura	59
IV. Educação artística e patrimonial nos livros infantis	63
1. Necessidade de materiais de apoio à educação artística e Patrimonial	63
2. Análise de obras nacionais e estrangeiras	65
V. Projeto Editorial: <i>Ginja, um Gato Lisboaeta</i>	73
1. Da estratégia narrativa à seleção de conteúdos	73
2. Argumento e Ilustração.....	81
Conclusão	93
Bibliografia	
Apêndices	
a. Questionário	
b. Dados estatísticos dos questionários	
c. Exemplos de ilustração	
Anexos	
a. Respostas aos questionários	

INTRODUÇÃO

A presente dissertação parte da ideia de que o livro infantil é uma ferramenta valiosa na educação artística e patrimonial das crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido procurou-se entender a pertinência da abordagem da arte e do património com crianças dos 3 aos 6 anos, as características de desenvolvimento infantil que podem limitar a compreensão de determinados aspetos do tema e as potencialidades do livro como ferramenta educativa. Compreendendo, dessa forma, quais as estratégias mais adequadas às características do público alvo, é apresentada a proposta de livro: *Ginja, um Gato Lisboaeta* que é um projeto de criação editorial para o trabalho com crianças do pré-escolar acerca do património da cidade de Lisboa.

No primeiro capítulo, e depois de definidos, no primeiro ponto, os conceitos envolvidos na educação artística e patrimonial, é clarificada a necessidade desta educação no mundo contemporâneo. Numa sociedade onde, aparentemente, não há tempo para a contemplação, em que o património é visto, mas nem sempre é compreendido, valorizado ou até destruído, tentou perceber-se que papel a educação artística e patrimonial pode ter no desenvolvimento da capacidade de observação e sensibilidade estética, na construção do sentimento de pertença ao lugar e identidade cultural. No ponto 3 do mesmo capítulo são referidos alguns documentos que comprovam o reconhecimento político da importância da educação artística e patrimonial expresso em cartas internacionais de defesa do património, na legislação nacional e orientações curriculares para o ensino.

Entendida a pertinência, do tema torna-se necessário compreender quais os aspetos do desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos que podem influenciar a sua aprendizagem acerca da arte e do património. Para tal, no segundo capítulo são descritos alguns estudos que tiveram como objetivo compreender as características de desenvolvimento das crianças no que diz respeito à experiência estética e noção de tempo histórico.

No primeiro ponto do terceiro capítulo é feito um breve enquadramento histórico sobre a relação da criança com o livro informativo. Esta ligação antiga revela como o livro foi utilizado para diversos fins educativos ao longo da história e como as estratégias utilizadas e conteúdos selecionados tiveram em conta as especificidades de raciocínio dos mais pequenos. No segundo ponto, os livros sobre arte e património são

enquadrados na categoria dos livros informativos e são referidas as suas principais características. São também indicadas as mais-valias dos livros tanto para ajudar as crianças a compreender determinado assunto como para apoiar o trabalho dos docentes. Os educadores de infância, como monodocentes, nem sempre sentem o mesmo à vontade em todos os conteúdos que devem explorar com as crianças. Os livros informativos de qualidade podem, por isso, ser uma ferramenta essencial para estimular a curiosidade, para a transmissão de conteúdos de forma lúdica, para promover o diálogo e ajudar na preparação de atividades práticas adequadas. No ponto seguinte é analisada a atual oferta editorial em Portugal de títulos sobre arte e património destinada ao público infantil e no último ponto do capítulo é compreendida a importância dos mediadores de leitura, com especial foco nos educadores de infância.

No primeiro ponto do quarto capítulo é defendida a necessidade da existência de uma maior oferta de livros infantis sobre o tema da arte e património como forma de responder às necessidades dos educadores de infância. Considerando que a variedade e qualidade dos recursos educativos pode influenciar de forma positiva o modo como são abordados os temas relacionados com arte e o património nas salas do pré-escolar, foi elaborado um questionário para profissionais deste nível de ensino. Os resultados dos questionários são analisados com o intuito de compreender se estes consideram o livro uma ferramenta útil, se encontram oferta editorial satisfatória e quais os assuntos que gostavam de ver abordados em livros para crianças. No segundo ponto são analisadas três obras nacionais e cinco estrangeiras que tratam o “património para crianças” quanto aos conteúdos, à estratégia narrativa e à relação texto-imagem, como forma de compreender diferentes formas de abordagem ao tema utilizadas.

O projeto editorial sobre o património da cidade de Lisboa, *Ginja, um Gato Lisboaeta*, é apresentado no quinto e último capítulo. Este pretende ser um exemplo de uma ferramenta para a exploração da história da cidade de Lisboa através das obras de arte pública e dos seus significados. No primeiro ponto são resumidas as ideias defendidas e decorrentes da exploração teórica feita nos capítulos anteriores. Aí é traçado um quadro geral daquilo que tornará um livro sobre arte e/ou património acessível a uma criança até aos 6 anos e resumem-se temas e estratégias que poderão despertar mais o interesse nesta faixa etária. É este quadro-síntese, resultado da investigação dos pontos anteriores que vai servir de guia para a construção do livro *Ginja, um Gato Lisboaeta*. No ponto dois é descrita a estratégia narrativa utilizada, nomeadamente a utilização de dois personagens que levarão os leitores por uma visita

guiada com descobertas e aventuras pelo meio. Ao longo de um percurso que vai desde Lisboa mais antiga, o Castelo de São Jorge, até à Lisboa Pombalina, à Praça do Comércio, as personagens vão revelando pedaços da história refletidos na paisagem da cidade. A forma como se pretende que seja feita a ilustração, utilizando desenho e fotografia para revelar os ambientes onde a história se desenrola e os mistérios que vão sendo desvendados, são descritos no último ponto, onde a ilustração e opções gráficas são descritas.

I. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL

1. Conceitos

Para uma definição dos conceitos de educação artística e educação patrimonial torna-se necessário que, de forma sucinta, seja esclarecido o que se entende por arte e património. Só assim será possível compreender como se poderá desenvolver a educação nestas duas áreas, percebendo como poderão ser interligadas.

Independentemente das nuances e discussões filosóficas sobre o conceito de arte, a atividade criadora pode ser vista como essencial para o equilíbrio do ser humano e é nesse sentido que a educação artística se torna essencial (Read, 1943 e Eisner, 1972). Através da educação artística é possível compreender a arte e essa é uma forma de conhecer aquilo que nos rodeia. Apesar de ser uma visão pessoal (a visão do artista é sempre diferente da visão do espectador) esta constitui uma maneira de entender o mundo que se dá a conhecer através da arte (Eisner, 1972). Se procurarmos no Dicionário de Língua Portuguesa (2007) a palavra “arte” encontramos a informação de que vem do latim *arte*- significando “saber” ou “habilidade”. No entanto, a interpretação modificou-se de tal forma ao longo dos tempos que se torna impossível defini-la apenas pela sua origem ou significado imediato. A evolução do termo “arte” foi grande e hoje são consideradas “arte” criações que noutros tempos nunca teriam esse estatuto – nomeadamente a partir da polémica obra de Marcel Duchamp, a “Fonte” (1917).

O mundo da arte pode, hoje em dia, abranger tudo aquilo que transcende o que é comum, aquilo que vai além da dinâmica do dia-a-dia (Eisner, 1972). Pode ser vista como uma forma de dar uma dimensão diferente à vida, estimulando a descoberta e aumentando a sensibilidade de cada um, transformando medos, sonhos, recordações, etc. em metáforas visuais (Eisner, 1972). Herbert Read (1943) afirma mesmo que sem a arte “a civilização perde o seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social” (1943:27).

As nossas cidades, vilas, aldeias e todos os lugares por onde passou o Homem têm marcas disso mesmo. Através da arte, o ser humano deixou sinais, apropriou-se dos espaços, criou símbolos, materializou as alegrias, o sofrimento, as suas batalhas e derrotas, as suas crenças. Essas obras de arte, mas também outros produtos e trabalhos (que são o resultado desse acumular de saberes humanos) constituem aquilo a que se pode chamar de património histórico (Choay, 2014). Tendo em conta a sua componente

de identidade, o Comité de Redação da Carta de Cracóvia do ano 2000, definiu património como a forma segundo a qual cada comunidade confere valor e reconhece traços identitários a determinada obra ou artefacto. Considerando que esse é um processo de seleção de valores em que se distingue o que, dentro das criações do Homem, será considerado ou não, património. Seguindo esta linha de pensamentos, considera-se que a arte poderá potencialmente obter a categoria de património histórico, já o contrário nem sempre é válido, pois existe património histórico que não é obra de arte. Estes podem ser artefactos, objetos industriais, entre outros, que não sendo arte são considerados igualmente relevantes para a definição da identidade de uma comunidade.

A educação patrimonial é portanto essencial para a passagem inter-geracional de valores identitários reconhecidos pelas comunidades. Esta deve fazer parte da educação em todos os níveis de ensino, usando estratégias e conteúdos adaptados, deve ser um pilar fundamental na formação cívica e uma maneira de ajudar a proteger e revitalizar os valores associados ao património, como afirma Jorge Henrique Pais da Silva (1975). Da mesma forma, a educação artística aliada à educação patrimonial poderá fornecer ferramentas para olhar de forma diferente o que nos rodeia, contribuindo para uma melhor compreensão da arte deixada pelas “sucessivas camadas humanas” (Pais da Silva, 1975:29). A riqueza do nosso passado, incluindo os milhares de anos de pré-história, os séculos de domínio romano, a passagem pelo nosso país de populações islâmicas, etc, estão presentes nas ruínas, mas também na forma das ruas das nossas aldeias, nos largos, igrejas ... (Isabel Cottinelli-Telmo, 2000).

Do ambiente em que vivemos, seja nas cidades, seja nas aldeias, faz parte o ambiente do passado, e essas referências dão aos habitantes um sentimento de pertença, uma estabilidade que é necessária à vida (Isabel Cottinelli-Telmo, 2000). A paisagem urbana, pontuada por marcas do passado (catedrais, muralhas, etc.), dá ao habitante um sentimento de segurança, familiaridade com o espaço onde circula (Pais da Silva, 1975). Os monumentos são o que nos resta de um tempo que já não existe, são portais que nos podem ajudar a compreender como, em tempos, o ser humano vivia, pensava, criava. O sinónimo alemão de «monumento histórico» é *kunsthistorische denkmal* ou seja: «monumento para a história e arte» (Riegl apud Choay, 2011:18). Este significado sublinha bem a referência à expressão artística associada à história de um povo. Choay (2011:18-19) afirma que “monumento histórico refere-se a uma construção intelectual, tem um valor abstracto de saber. Por outro lado, na sua relação com a arte, solicita a sensibilidade estética na sequência de uma experiência concreta”.

Cada geração tem a responsabilidade de passar à próxima essa informação, preservando-a nas melhores condições possíveis (Pais da Silva, 1975). À educação artística e patrimonial cabe o ensino das formas de decifrar tanto técnicas, aspetos plásticos como o contexto histórico-cultural desses sinais, contribuindo para a construção do passado e do presente das gerações (Pais da Silva, 1975).

2. Contributo para a sociedade contemporânea

Tomando como referência a paisagem urbana das cidades, por serem locais com grande concentração de património histórico e artístico ao dispor de todos, conseguimos compreender porque é importante investir na educação artística e patrimonial e qual o contributo que esta pode dar na sociedade contemporânea.

Numa sociedade onde o “ter” se sobrepõe muitas vezes ao “ser”, a passagem entre gerações das informações acerca do património histórico e artístico tem a concorrência feroz do consumismo. Basta pensar em qualquer criança dos 3 aos 6 anos diante de todas as ofertas que o mercado dos produtos infantis lhes oferece (jogos, tablets, telemóveis, televisão, etc) e imaginamos como será difícil a escolha, será complicado concentrar a atenção numa só coisa. Considerando que as crianças têm uma atração natural pela interatividade e pelo movimento, o foco em algo imóvel (como um monumento, uma estátua) parecerá pouco provável. Em alguns locais das nossas cidades as informações visuais atropelam-se e competem pela nossa atenção (obras de arte pública concorrem diretamente com todo o tipo de anúncios, com lojas, com automóveis e transportes turísticos, etc.) e parar para apreciar é um hábito que se parece ter perdido. Kevin Lynch (1960) diz, a propósito da importância da educação visual, que devido à intensidade da vida citadina, à passagem de pessoas diferentes, a cidade tem tanto de esplêndida como de aterradora e cita Flanagan e a sua expressão “a paisagem das nossas confusões” para definir a forma como a cidade é vista. Uma verdadeira legibilidade, visível, acessível, seria uma forma de afastar o medo, a confusão, substituindo esses sentimentos por prazer, percepção de riqueza e poder dos locais (Lynch, 1960).

A educação visual torna-se tão importante como organizar aquilo que é visto, arte e audiência podem crescer juntas e assim as cidades terão o potencial de se tornarem uma fonte de conhecimento e prazer diário para quem nelas circula (Lynch, 1960). Se virmos a cidade como um museu, como uma oportunidade para parar e apreciar obras fantásticas, e se essa ideia for transmitida aos mais pequenos através da educação artística e patrimonial, podemos estar a contribuir para uma sociedade mais atenta, com mais “sentido de lugar” (Lynch, 1960). Parar para apreciar depende da vontade de cada um para saber mais, ou da percepção que cada um tem da potencialidade desses momentos.

Lembramos qualquer local mais turístico e rapidamente nos vem à memória a enchente de pessoas, munidas de máquinas fotográficas e telemóveis, que num só “click” registam o “estive aqui” e seguem em frente, em busca de mais um “click”. Esta poderá ser uma visão demasiado pessimista (é uma caricatura do que se vê no dia-a-dia, com todos os exageros inerentes) mas testemunha um aspeto pertinente da sociedade contemporânea. Vitor Oliveira Jorge (2004) compara essa busca constante ao “zapping”, ao modo como a existência de um grande número de canais de televisão deixa as pessoas à procura de algo. Dessa forma as experiências sucedem-se e não há tempo para desfrutar de cada uma delas, parecendo ser mais proveitoso ao indivíduo contemporâneo fruir do contínuo movimento. Esse ato de passar de algo para outra coisa diferente rapidamente provoca satisfação, surgindo assim um novo paradigma da vida atual: “o não indivíduo circulando pelo não lugar” (Oliveira Jorge, 2004). Não deixa de ser interessante esta expressão do “não indivíduo” e o “não lugar” utilizada por Vitor Oliveira Jorge (2004). Já Kevin Lynch (1960) havia usado o conceito de “não lugar” para definir os espaços urbanos sem traços de identidade, que aparente não despertam nenhuma ligação emocional com aqueles que nele circulam.

Vivemos de histórias e, quando não conhecemos as mais aproximadas à verdade dos acontecimentos, criamos outras, que muitas vezes são difundidas, e tomadas como verdadeiras após algum tempo. A consciência de que vivemos numa comunidade tem-se alterado bastante ao longo dos tempos e se de alguma forma estamos todos mais acessíveis (mais ligados ao mundo através da tecnologia) vivemos muitas vezes alheados dos nossos vizinhos, perdeu-se a confiança no desconhecido e deixam-se para trás tradições. Oliveira Jorge (2004) reflete sobre a sociedade individualista do nosso tempo dando o exemplo da utilização permanente do telemóvel como “prótese do indivíduo” (Oliveira Jorge, 2004:17). Aponta a expectativa perante a possível interrupção criada pela presença contínua desta forma de comunicação móvel como uma das grandes causas da quebra permanente das atividades. Afirma que o afastamento, o silêncio, o recuo (parte importante para o desenvolvimento da criatividade e da individualidade) é cortado, sendo cada vez mais difícil o ato de isolamento, de recolhimento (Oliveira Jorge, 2004).

Os momentos de apreciação tornam-se cada vez mais escassos no meio de uma sociedade inquieta e os espaços tornam-se impessoais, porque as mensagens deixadas nas ruas, nos edifícios, na arte pública vêem o seu significado esbatido e esquecido, por uma sociedade sem tempo ou interesse para os compreender. A fruição de obras de arte

e, em particular, aquelas que estão à disposição de todos, nas cidades e outras localidades, torna-se um hábito pouco comum hoje em dia. Esse tempo é necessário para a atenção ao detalhe, tendo esse olhar diferente o potencial de tornar o mundo mais interessante, de acrescentar qualidade ao que vemos, àquilo que nos rodeia (Cullen, 1971). A educação artística e patrimonial pode contribuir para alterarmos a nossa forma de ver o património, para darmos atenção aos pormenores, usufruindo de forma mais satisfatória da paisagem urbana e da arte pública.

A compreensão do simbolismo do espaço em que vivemos pode ser uma forma de reavivar a noção de comunidade, de memória comum. Com todas as mais valias estéticas e simbólicas que o melhor museu do mundo nos pode dar, a cidade deve ser vista como um grande museu ao ar livre, e essa é uma forma de atribuímos ao ambiente que nos rodeia uma conotação poética e simbólica (Lynch, 1960). Os espaços falam de pessoas, dos sonhos e das dificuldades por que passaram, das suas tradições e as cidades podem ser locais de associação e organização de significados através da sua estrutura clara e identidade viva (Lynch, 1960). Mas as solicitações da sociedade, a falta de tempo, a circulação em carro, a saída da população dos centros urbanos para a periferia, entre outros fatores, contribuem para que histórias que poderiam ter passado de geração em geração, as memórias comuns, sejam apagadas, distorcidas, ou simplificadas. Hoje em dia, caso não haja um esforço para que existam materiais como livros, guias, programas de televisão etc, (substituindo/complementando a transmissão oral do conhecimento) capazes de ser estimulantes e inteligíveis para todos, corre-se o risco de que essa memória se apague ou fique circunscrita a uma elite. A educação artística e patrimonial tem a responsabilidade de tornar essa informação clara e acessível a todos, como direito cívico. Acreditando que o saber é “uma forma privilegiada de poder, um capital simbólico cada vez mais determinante”(Oliveira Jorge, 2004:24) a ação deverá ser levada a cabo pelas pessoas, por grupos que coloquem à disposição de todos “pequenas ampolas de tempo, de abertura ao outro, de anti-stresse, de convívio”(Oliveira Jorge, 2004:24).

A curiosidade e a capacidade de observar e desvendar símbolos e relações entre acontecimentos e obras de arte é uma capacidade que se vai construindo. Sara Bahia (2010:53) dá um exemplo da sabedoria oriental com a expressão “se podes olhar, vê; se podes ver, repara” para falar no contributo da história na “transformação do olhar a partir do conhecimento aprofundado do contexto histórico e cultural da Arte“ (Bahia, 2010:54). Essa transformação da forma como se olha para algo, resultado do

conhecimento profundo que se tem, pode relacionar-se com a ideia de Vygotsky (1930) de que a fantasia se apoia na memória e, de forma análoga, a experiência também se apoia na imaginação. A imaginação apoia-se naquilo que já conhecemos, que ficou na nossa memória, mas pode também servir para imaginar aquilo que nunca vivemos, alargando assim a experiência. Dessa forma, ao olhar para uma obra de arte, depois de já termos imaginado a forma como ela foi construída, as dificuldades e vitórias do artista, ou o evento que representa, teremos certamente uma experiência muito mais rica. Se possuímos algum conhecimento ou informação sobre o património histórico da cidade, conseguiremos encontrar na paisagem urbana vestígios dessa mesma história que já conhecemos, que imaginámos antes. A imaginação alarga assim a nossa experiência e o nosso passeio pela cidade torna-se mais interessante. É portanto evidente a relação entre a educação e o enriquecimento da nossa percepção do meio, na forma diferente como faz olhar para o que está à nossa volta. A educação artística e patrimonial pode contribuir para o “saber ver”, para uma educação que estimula a criatividade. Esse “saber ver” pode ser mais fácil se soubermos analisar as diversas mensagens de uma imagem e, dessa forma, a curiosidade em relação às intenções do criador aumentam (Bahia, 2010).

A educação artística e patrimonial promove a passagem de conhecimentos essenciais para que a participação na vida cultural e artística seja significativa para todos. É ela que fornece ferramentas para que, não só as crianças, mas também os adultos sejam capazes e queiram participar de forma plena na vida cultural. Não são só os mais novos que precisam dessa mediação artística e patrimonial, também é necessária ação junto de adultos, que por diversas razões, não tiveram acesso a essas informações (Pais da Silva, 1975). Para que tal aconteça é necessário que consigam, de forma progressiva, aceder a ferramentas que lhes permitam compreender e apreciar a arte, compreendendo os meios que os artistas usaram para explorar e partilhar diferentes aspetos da vida em comunidade (UNESCO, 2006). Possibilitando relações dinâmicas entre educação, cultura e arte, contribuindo para uma educação integradora das capacidades físicas, cognitivas e criativas, a educação artística possibilita o desenvolvimento de capacidades importantes perante os desafios do século XXI (UNESCO, 2006). Essas mesmas capacidades têm o potencial de promover um maior equilíbrio cognitivo e emocional, contribuindo para a defesa de uma cultura de paz (Damásio apud UNESCO, 2006). Incentiva também o fortalecimento da identidade, dos valores pessoais e coletivos, e contribuem para a promoção da diversidade cultural

(UNESCO, 2004), e ao mesmo tempo promovendo a consciência da diversidade em que vivemos, a tolerância perante os outros, a solidariedade (Oliveira Jorge, 2004).

3. O reconhecimento político

Assumindo que todos têm o direito a conhecer e usufruir do património histórico e artístico cabe a cada geração a importante tarefa de preservar e informar adequadamente a geração seguinte. No sentido da defesa da importância da educação patrimonial e artística a Carta de Atenas, em 1931, definiu o “papel da educação no respeito pelos monumentos” e declarou que aquela conferência estava “profundamente convicta de que a melhor garantia de conservação dos monumentos e obras artísticas vem do respeito e do empenhamento dos próprios povos”. Tendo em consideração que este sentimento de respeito e empenho são desenvolvidos através de ações políticas refletidas na ação dos educadores, que ao longo dos anos, vão sensibilizando crianças e jovens, e assim criar condições para que toda a população seja transmissora do interesse pela proteção dos testemunhos legados pelas civilizações anteriores (Carta de Atenas, 1931).

Mais tarde, na década de 1960 a UNESCO e o Conselho da Europa começaram a patrocinar reuniões parcelares e globais no sentido de partilhar ideias e planificar ações entre estados membros para salvaguardar a memória coletiva da humanidade, tanto a nível da cultura erudita como popular, espiritual e material (Rui Rasquilho apud Pais da Silva, 1975). À Carta de Atenas (1931), que teve o contributo do arquiteto Le Corbusier, seguiu-se a Carta de Veneza (1964) onde é reforçada a ideia de que os monumentos históricos são testemunhos das tradições de diversas gerações. Afirmando-se que os povos são cada vez mais conscientes da importância dos monumentos como património comum, e mais sensibilizados para a sua proteção, no sentido de que estes refletem valores humanos e, por isso, devem ser conservados de forma a garantir a manutenção da sua riqueza e autenticidade.

Em 1975 celebrou-se o Ano Europeu do Património Arquitectónico e redigiu-se a Declaração de Amesterdão. O diálogo entre comunidades foi-se estendendo, ao longo dos anos, aos urbanistas, historiadores de arte, engenheiros e responsáveis políticos para além dos arquitetos, todos com o interesse em criar e pôr em prática uma política europeia de salvaguarda, proteção e transmissão do património (Rui Rasquilho apud Pais da Silva 1975). Na Declaração de Amesterdão (1975) é feita referência à iniciativa do conselho da Europa em proclamar o Ano Europeu do Património Arquitectónico e ao facto de grandes esforços estarem a ser feitos, nos países europeus, no sentido de

sensibilizar a opinião da população para os valores culturais, sociais e económicos daquilo que foi herdado. É feita uma recomendação aos governos para que tomem as medidas legislativas, financeiras, administrativas e educativas, essenciais para uma política integrada de conservação do património arquitetónico e é também defendido que a população deve ser sensibilizada para a importância desse tipo de medidas políticas. Na mesma declaração é apontada a importância da defesa do património histórico e artístico para a saúde e equilíbrio psíquico, reiterando que numa civilização em constante mudança existe a necessidade instintiva de valorização do passado, dando ênfase ao potencial educativo do património arquitetónico (Declaração de Amesterdão, 1975).

Em Portugal e, mais especificamente, na Constituição da República Portuguesa (2005) o direito à salvaguarda do património, assim como à educação cultural e artística é assegurada pelo artigo 66º “Ambiente e Qualidade de Vida” onde está descrito que cabe ao Estado assegurar, através de organismos próprios, e com a participação dos cidadãos, a criação e desenvolvimento de reservas e parques naturais e a classificação e proteção de paisagens e sítios de forma a preservar os valores culturais e de interesse histórico e artístico; o Estado deverá também promover a qualidade de vida, juntamente com autarquias, através da proteção de zonas históricas. Ainda na Constituição, no artigo 78º “Fruição e Criação Cultural” está patente que todos os cidadãos têm o direito ao usufruto e à criação cultural e o dever de preservar, defender e valorizar o património de todos; o Estado assume assim o compromisso de corrigir possíveis diferenças entre diferentes zonas do país a nível cultural, incentivando e assegurando assim que todos os cidadãos, independentemente da sua área de residência, tenham acesso a meios e instrumentos de ação cultural; assumindo também a responsabilidade em promover a proteção e valorização do património cultural, considerando-o um elemento essencial na construção da identidade cultural.

Mais recentemente, a Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008 aprovou a Convenção Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade, assinada em Faro em 27 de Outubro de 2005. Nesse documento é assumido, no artigo 7º, que as partes se comprometem, a usar as autoridades públicas e outros órgãos, para encorajar a reflexão acerca da ética e métodos de apresentação do património, no respeito à diversidade das possíveis interpretações. O objetivo é garantir a igualdade de direitos, através de uma gestão eficaz e conciliatória de situações, em que diferentes comunidades atribuem valores contraditórios acerca

dum mesmo património cultural. É recomendado que, para que se previnam conflitos, seja promovida a confiança e compreensão através do aumento do conhecimento acerca do património cultural, reconhecendo que estes e os outros objetivos delineados deverão integrar a educação e formação ao longo da vida. Como prova desse interesse político pela defesa do conhecimento acerca do património cultural, a Resolução assinada em sede da Assembleia da República (2008) afirma que as parte se comprometem a facilitar o acesso ao tema do património em todos os níveis de ensino como forma de aceder a outros domínios de conhecimento e a reforçar a ligação entre a formação profissional e o património cultural. Ainda na mesma Resolução é apresentada uma preocupação com a acessibilidade e qualidade dos conteúdos informativos acerca do património histórico e artístico. No artigo 14º é feito o compromisso de promover a utilização de tecnologias digitais, com o objetivo de reforçar a acessibilidade ao património cultural e aos seus benefícios, através do incentivo a iniciativas que garantam a qualidade dos conteúdos. Estas medidas pretendem contribuir para “suprimir os obstáculos no acesso à informação relativa ao património cultural, designadamente para fins pedagógicos”(artigo 14ºc, Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008). Todos estes os documentos legais listados mostram reconhecimento político da importância da educação na transmissão inter-geracional do património e revelam os esforços que, ao longo dos anos, os países europeus fizeram para que persistam tanto as políticas de proteção e recuperação do património, como políticas de educação.

No sistema educativo português as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (MEC, 1997) e mais recentemente as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MEC, 2009) fazem referência ao direito das crianças em conhecer o seu património histórico e artístico, definindo objetivos específicos adequados para esse nível de ensino. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (MEC, 1997) estão organizadas em diferentes áreas de conteúdo tendo como área transversal a Área de Formação Pessoal e Social, que “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”(MEC, 1997:51). Nessa mesma área de conteúdo, o direito ao conhecimento acerca do património está presente, sendo afirmando que o reconhecimento da pertença social e cultural, dentro de um quadro de respeito pela diversidade, é parte integrante do desenvolvimento da identidade (MEC, 1997). A educação estética é referida nesta área transversal do pré-escolar sendo defendido que deve ser abordada pelo contacto com

diferentes formas de expressão e que essas serão uma forma de educar a sensibilidade. Através da interação com o meio, com a natureza e a cultura, as crianças terão a oportunidade de apreciar a beleza em diferentes momentos e contextos, segundo as Orientações Curriculares (MEC, 1997). Também nas áreas de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo é referida a importância do contacto com obras de arte, da sensibilização estética e do respeito pela cultura e identidade local. Dentro da Área de Expressão e Comunicação estão definidos vários domínios, entre eles o Domínio da Expressão Plástica onde se defende que “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (MEC, 1997:63). Finalmente na Área de Conhecimento do Mundo, as Orientações Curriculares defendem a importância do fomento da curiosidade através de oportunidades de contacto com situações novas e ocasiões de descoberta e exploração do mundo (MEC, 1997). Aí é referido que a “educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação e até uma intervenção e recuperação do património natural e cultural” (MEC, 1997:84) onde deverão ser utilizadas estratégias integradas com a área de expressão plástica e formação pessoal e social. Existe também nas OCEPE (1997) uma chamada de atenção para o tratamento de informações nesta área. É afirmado que não é objetivo principal a promoção de um saber enciclopédico, mas sim proporcionar às crianças aprendizagens significativas, mesmo que estas não dominem os conteúdos no seu todo. Ao introduzir diferentes temáticas é despertada a curiosidade e o desejo de aprender mais, e o objetivo deverá ser o desenvolvimento da capacidade de observação e atitude crítica assim como a promoção da curiosidade de saber (MEC, 1997).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MEC, 2009) seguem os objetivos definidos pelas orientações de 1997 estabelecendo de forma mais específica o que as crianças devem ser capazes de fazer no fim desse nível de ensino. No que concerne o conhecimento acerca do património histórico e cultural é aí definido que, no final da educação pré-escolar, as crianças devem conseguir ver e descrever diferentes formas visuais através da exploração de diferentes formas de expressão e em diferentes contextos. Para tal deve ser facilitado o contacto com obras de arte e diferentes objetos, mostrando através de catálogos ou promovendo visitas a museus, monumentos, galerias que existem várias formas de expressão, como a pintura, escultura, etc. (MEC, 2009: meta 3). Na meta 6 (MEC 2009) é defendido que a criança, no final do pré-escolar, deve

ser capaz de comparar formas de representação da figura humana diversificadas em contextos como museus, centros de arte, ou através de catálogos, reproduções de obras de arte, entre outras. Finalmente, a meta 28 considera que a criança deve aprender a identificar manifestações do património artístico e local, tendo interesse pela temática e noção da necessidade de preservação (MEC, 2009).

Tanto os objetivos de ensino, como as resoluções nacionais e internacionais espelhadas nas declarações e convenções mencionadas confirmam o reconhecimento político da importância da educação patrimonial e artística e refletem mesmo o dever cívico de passagem dessa informação de geração para geração. É reconhecido esse direito a todos os cidadãos e é desde tenra idade que esse património deve começar a ser transmitido para que sejam lançadas as sementes necessárias para uma vida culturalmente mais rica.

II. ASPETOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1. A experiência estética

Tendo nos pontos anteriores compreendido a pertinência da abordagem do tema do património e da arte com crianças, é necessário agora tentar entender qual a forma mais adequada para o fazer. Para tal, é importante perceber quais os conteúdos, informações e aspectos visuais que as crianças até aos seis anos são capazes de compreender ou os que mais apreciam, os que lhes despertam mais a atenção e interesse. Na elaboração de materiais, como livros e guias para crianças, é importante que não haja uma mera simplificação, uma “infantilização” dos assuntos, mas sim uma adaptação eficaz aos interesses e competências destas idades, para que constituam ferramentas acessíveis para a promoção da curiosidade e o desejo de saber.

A experiência estética das crianças foi, e é ainda, alvo de diversos estudos, e os resultados nem sempre são consensuais. Não interessando para esta dissertação fazer uma análise exaustiva de todos os estudos feitos na área, importa perceber quais as limitações/características das crianças desta faixa etária no que concerne a compreensão de aspectos estéticos de obra. Segundo a teoria de desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky (1896-1934) a criança nasce numa sociedade, é integrada em determinada cultura e o seu desenvolvimento é orientado pela interiorização de signos e símbolos culturais. Essa interiorização consiste num processo de transformação de signos externos em signos internos (Yudina, 2009). Para Vygotsky a criança constrói o seu próprio conhecimento na interação com os outros e com o meio que a rodeia, sendo portanto a crianças uma parte ativa na sua educação, construindo o conhecimento (Yudina, 2009). É na interação com o meio e com mediadores mais experientes (com adultos, crianças mais velhas) que as crianças vão criando ferramentas próprias para interpretar os signos externos e essa será uma interpretação pessoal, pois dependerá da experiência prévia.

No que diz respeito à experiência estética, Vygotsky entendeu que esta é construída e organizada a partir de uma relação entre a arte e a forma específica como cada a organismo a vê, e na obra *Psicologia da Arte* (Vygotsky, 1925) questionou o processo de criação artística e a forma como reagimos à arte. Considerando que o indivíduo, ao viver a experiência, se torna o centro dela, e que a percepção é uma

atividade interna e complexa: o ato de ver ou ouvir é apenas a superfície deste ato perceptivo (Fróis, 2011). Essa experiência, como qualquer aprendizagem, torna-se também muito pessoal, cada indivíduo (adulto ou criança) é capaz de utilizar a visão, a audição, mas a utilização dos sentidos não é feita de forma neutra, a percepção é influenciada por outros fatores internos (memória) e externos (contexto).

Com influência dos estudos de Vygotsky, Michael Parsons (2011) considerou que as “ferramentas são criações sociais que são proporcionadas pela sociedade para o uso das crianças” (Parsons, 2011:176). São muitas as ferramentas que podem ser utilizadas na educação artística, mas Parsons (2011) refere duas das que se utilizam para compreender as produções artísticas: a expressão e o estilo. A ideia de estilo como ferramenta tem a ver, não com os estilos históricos específicos, mas com um entendimento mais genérico do conceito, que pressupõe a análise de obras em termos de elementos formais (o traço, a forma, cor, textura, etc.) e em termos das relações dos elementos entre si (a repetição, o contraste, o equilíbrio, etc.) (Parsons, 2011). Por sua vez, a ideia de expressão tem a ver com a compreensão da ideia de que uma obra expressa de determinada forma um sentimento ou emoção (pode ser, ou não, a do próprio artista) e que tal entendimento permite apreciar vários significados e qualidades essenciais em diversas obras de arte (Parsons, 2011). Tendo isso em conta, tanto os desenhos como a forma como as crianças falam sobre arte podem considerar-se ferramentas para produção e compreensão da arte (Parsons, 2011).

June McFee (1962) e outros investigadores defendem também que as crianças podem desenvolver mais rapidamente a sua expressão gráfica quando estimuladas a falar sobre os seus trabalhos, ou sobre obras de arte. Esses estudos indicam que o desenvolvimento conceptual e perceptual pode ser estimulado através da educação. June McFee (1962) defende que a qualidade e nível da experiência das crianças do pré-escolar com a arte pode ser mais efetivamente desenvolvida ajudando as crianças no seu (*readiness level*) nível de prontidão de comportamento perante arte, em vez de encorajá-las apenas no seu nível manipulativo. Essa prontidão (*readiness*) tem a ver com a capacidade da criança para responder ao meio envolvente e a habilidade para criar formas que lhe permitam exprimir essas respostas utilizando a arte (McFee, 1962). A autora descreve um estudo elaborado por Elisabeth Dubin (1946) (apud McFee, 1962) com crianças dos dois aos quatro anos, onde foi criado um grupo experimental e um grupo de controlo em contexto de creche. Inicialmente foi pedido às crianças de ambos os grupos que fizessem um desenho, sem que fossem dadas limitações, ideias, ou

qualquer instrução. Os desenhos foram classificados segundo as categorias de desenvolvimento artístico de Marian Monroe's (rabisco sem nome = um ponto; rabisco com nome = dois pontos; diagrama, linhas, mancha, cores com sentido de relação umas com as outras = três pontos; *design*, padrão rítmico evidente = quatro pontos; representação de um objeto identificável=cinco pontos). A pontuação média dos desenhos das crianças dos dois grupos foi registada e depois disso o grupo de controlo não recebeu mais nenhum treino, enquanto o grupo experimental participou em sessões onde eram encorajados a falar sobre os seus trabalhos. No final do ano, as crianças dos dois grupos fizeram um trabalho semelhante na sala e os dois grupos apresentaram melhorias nos seus desenhos, no entanto, o grupo experimental apresentou uma média de melhoria três vezes e meia maior do que o grupo de controlo. Enquanto o grupo de controlo evoluiu de uma média de 1.52 para 1.75, o grupo experimental avançou de uma média de 1.70 para 2.48 (Dubin apud McFee, 1962). Parece evidente neste estudo que quando a cultura apoia e encoraja o treino perceptivo, as crianças desenhavam com mais complexidade e conseguem fazer relações mais complexas do que quando inseridas em culturas em que isso não é encorajado (McFee, 1962). Existem, neste sentido, evidências suficientes para concluir que mesmo nas crianças mais pequenas o nível de desenvolvimento perceptual e conceptual pode ser estimulado através da educação (McFee, 1962).

Apontando para o mesmo sentido, a investigadora Claire Golomb (1993) afirma que dizer verbalmente o nome de partes do desenho, a apresentação de imagens incompletas para serem completadas e a criação de tarefas e histórias significativas para as crianças, pode levar a que produzam desenhos mais avançados do que aqueles que produziriam sozinhas, sem indicações. A experiência perceptual é uma atividade dinâmica e serve como forma de atribuição de significados ao que nos rodeia, e a transição da percepção para a representação não é simplesmente um processo de duplicação, requer a invenção de conceitos para tornar possível representar a experiência real através de um mediador (papel, caneta, lápis, etc) (Arnheim apud Golomb, 1993).

No artigo *Aesthetic Responses of Young Children to the Visual Arts: A Review of the Literature*, Martha Taunton (1982) faz alusão a diversos estudos mostrando opiniões diferentes sobre as respostas estéticas das crianças mais novas. Refere, por exemplo, que autores como Lowenfeld e Brittain consideram que se as crianças esquecem frequentemente as suas criações artísticas, então não se pode esperar que elas

desenvolvam capacidades em termos de consciência estética da forma como os adultos a concebem. Estes autores, segundo Taunton (1982), acreditam que só a partir dos 11/12 anos as crianças conseguem avaliar as qualidades estéticas separadamente das características concretas, defendendo até que não existe a necessidade de entender a compreensão de uma criança nesse aspecto antes dos 11 anos (Taunton, 1982). A mesma autora aponta a opinião de D. Harris que considera que as crianças não estão prontas para criar critérios de apreciação estética, justificando que existe nelas uma forte atitude afectiva de “gosto” e “não gosto”, com tendência para favorecer o realismo visual, e que por isso é importante que exista educação artística apenas nas crianças mais velhas e adolescentes. Martha Taunton (1982) sublinha, no entanto, que estes mesmos autores reconhecem que as crianças pequenas podem ter muitos comportamentos parecidos aos da apreciação estética (*aestheticlike behaviors*). As crianças pequenas mostram fascínio na observação do ambiente, revelam sentir uma forma de prazer estético (*aestheticlike pleasure*) enquanto desenvolvem experiências como jogar com blocos ou terra e gostam de falar sobre arte (Taunton, 1982). É também reconhecido pelos mesmos autores que defendem que a educação artística deve começar mais tarde, que as crianças mais pequenas expressam preferências fortes e têm um sistema individual de valores que resulta na sua própria visão sobre objectos merecedores de serem considerados «tesouros» (Taunton,1982). Apesar de reconhecerem a existência destes comportamentos (*aestheticlike behaviors*) estes não são considerados estéticos, porque consideram que algumas respostas são meramente exploratórias na sua natureza (são decisões pessoais sobre um objeto e não sobre as suas características). Os mesmos autores, afirmam que a expressão “gostar” é usada da mesma forma ao observar uma obra de arte como para encontrar algo bonito ou bom e é aplicado noutros contextos (família, a comida, os amigos e outros objetos) (Taunton,1982).

Com opinião diferente sobre o assunto, Martha Taunton (1982) refere Fieldman que afirma que uma criança do pré-escolar irá analisar, interpretar, descrever e julgar obras usando as mesmas críticas que um profissional, mas de uma forma espontânea e desordenada. Com objetivo de compreender quais os critérios de preferência usados, Hildreth (apud Taunton, 1982), pediu a crianças dos três aos seis anos que indicassem as preferências dentro de dezasseis reproduções de várias obras com diferentes características e concluiu que o tema (o assunto retratado na imagem) era mais considerado para atribuição de preferência, sendo seguido pelo critério da cor (Tauton,

1982). Tentando compreender qual o estilo de pintura que seria mais apreciado, no estudo de White e Johnson (apud Taunton, 1982), foram mostradas a crianças dos três aos cinco anos reproduções desde o impressionismo ao realismo, e questionaram às crianças qual era o quadro favorito, chegando à conclusão que as reproduções mais realistas eram as que mais vezes as crianças apontavam como favoritas (Taunton, 1982). No entanto, é necessário ter em conta que a sensibilidade estética mais madura não vem simplesmente com a idade, os estudos que comparam as reações às obras de arte de adultos com treino e adultos sem treino revelam diferenças consideráveis nas dimensões que dizem respeito aos critérios de apreciação/julgamento (Taunton, 1982).

Num estudo revelado no livro *How we understand Art* (Parsons, 1987), quando questionadas sobre os sentimentos associados a uma pintura, as crianças concentram-se nos sentimentos das pessoas representadas (caso existam), caso contrário, quando não são identificáveis pessoas (em paisagens, ou obras mais abstratas) as crianças não encontram tão facilmente sentimentos. A ideia de que as produções artísticas podem representar estados de espírito do artista surgem mais tarde e tal parece estar relacionado com a capacidade da criança se descentrar, do desenvolvimento da compreensão dos sentimentos dos outros (Parsons, 2011). Parsons (1987) considera que o desenvolvimento estético pode ser organizado em cinco estádios: o primeiro é considerado o grau zero, onde quem observa não tem em consideração a perspectiva de outros e apresenta um gosto intuitivo pelos quadros, valoriza a relação afetiva fazendo a ligação entre o que observa e as suas memórias; no segundo estádio está patente no observador uma admiração pela habilidade do trabalho do artista, existe também uma noção da existência de vários pontos de vista, existido de certa forma, no julgamento, uma comparação entre o tema com o mundo real e por conseguinte uma reação negativa ou positiva; no terceiro estádio é dada especial importância à criatividade e originalidade da obra assim como à experiência que esta proporciona, à expressão, predomina um subjetivismo que vem do sentimento e da emoção; no quarto estádio é já considerado o significado social da obra, é descoberta a utilidade da crítica de arte; e no quinto estádio já são feitos juízos de valor pessoais resultantes de uma consciência mais atenta.

No Programa Integrado de Artes Visuais – O Primeiro Olhar, levado a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi adotada uma abordagem holística da arte, com a análise de obras disponíveis no Museu Calouste Gulbenkian e no Centro de Arte Moderna (Fróis, Marques & Gonçalves, 2011). O programa teve como linhas

orientadoras o estudo do desenvolvimento estético na criança, a avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo acerca de obras de arte e a elaboração de metodologias de investigação. Fundamentando-se numa pedagogia ativa e com ênfase no diálogo argumentativo, os roteiros de análise foram preparados fazendo uso do método comparativo centrado em encontrar diferenças e semelhanças entre obras de arte assim como atividades práticas (Fróis, Marque & Gonçalves, 2011). Os resultados dos dados recolhidos a partir de observação naturalista das sessões e entrevistas realizadas com grupos de alunos de três escolas, um jardim de infância e um grupo de adultos (250 crianças e 18 adultos) nos anos 1997/1998 e 1998/1999 foram estruturados em quatro núcleos. O primeiro tem a ver com questões ligadas à pertinência da metodologia utilizada nas sessões, onde se concluiu que o processo de pergunta-resposta-argumentação-pergunta permite que exista uma atenção e reflexão constantes. Concluiu-se também que a procura de semelhanças e diferenças pode ser impulsionadora de dinâmica educativa e uma forma de integrar conhecimentos com os anteriormente adquiridos (Fróis, Marque & Gonçalves, 2011). A análise do segundo núcleo relaciona-se com as dinâmicas educativas e a forma como os grupos reagiram às mesmas, onde se concluiu que existe necessidade de reflexão e re-avaliação do papel dos museus na educação, verificando-se ao longo do programa que é importante que as visitas a museus e centros de arte se iniciem precocemente e que estas sejam regulares. É também enfatizada a importância da preparação dessas visitas por parte dos educadores, para que as idas aos museus sejam mais significativas (Fróis, Marques & Gonçalves, 2011). No terceiro núcleo analisaram-se as formas de avaliação tanto das produções verbais como das produções plásticas e, finalmente, o quarto núcleo diz respeito à avaliação externa e interna do projeto.

Na avaliação das produções verbais do programa Primeiro Olhar, e à semelhança de estudos referidos anteriormente, concluiu-se que existem indicadores que apontam no sentido de que as pessoas procuram referentes narrativos quando visitam uma exposição de artes plásticas, é o tema que desperta mais o interesse das crianças (Fróis, Marques & Gonçalves, 2011) e nas entrevistas sobre obras contemporâneas, o elemento mais referido pelas crianças do Jardim de Infância e do 1º ciclo é a cor. No que diz respeito ao gosto (ao que as crianças consideram bonito) foram identificados três níveis de argumentação para a escolha: o primeiro relacionado com a observação de elementos narrativos da obra; o segundo centrado na justificação da preferência pessoal; e o terceiro relativo à capacidade de exprimir explicitamente critérios de ordem estética

tendo em conta as características formais (cor, formas e relações entre estas). No estudo realizado, concluiu-se que nas primeiras duas entrevistas os dois primeiros níveis (elementos narrativos e preferências pessoais) são muito referidos. Frequentemente as crianças referem cor e tema simultaneamente para justificar as suas preferências. Quanto ao processo de comparação entre obras as crianças descrevem as diferenças de acordo, primeiro, com o conteúdo narrativo, segundo, tendo em conta o conteúdo plástico e num terceiro nível considerando a conjugação dos conteúdos narrativo e plástico com aspetos estéticos (Fróis, Marque & Gonçalves, 2011).

Os resultados da avaliação das produções plásticas com crianças, integradas no Programa Primeiro Olhar, concluíram que, quando comparadas com crianças que não haviam participado no projeto, os participantes manifestaram valores mais elevados nas escalas relativas à originalidade, habilidade, abstração, expressividade, intencionalidade e símbolos usados (Fróis, Marques & Gonçalves, 2011). Estes resultados vão de encontro aos obtidos no estudo referido acima de McFee (1962) que revelou existirem evidências para afirmar que o contacto com obras de arte e o diálogo acerca das mesmas e também dos trabalhos das crianças faz com que desenvolvam mais rapidamente as capacidades expressivas quando comparadas com crianças que não têm este género de estímulo.

Tendo em conta as mais-valias da apreciação estética e considerando que as crianças têm formas próprias de falar sobre arte, parece também pertinente referir o trabalho de Abigail Housen (2011). A investigadora refere no seu artigo *O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática* cinco estádios estéticos que representam a evolução da forma de interpretar uma obra de arte. Em cada estádio, um observador reage a uma obra de arte de um modo próprio, ou seja, a forma como o observador principiante entende uma obra de arte difere do modo como um observador um pouco mais experiente o faz. No estádio I os observadores são contadores de histórias, são narrativos. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte que são entrelaçadas na narrativa. No estádio II os observadores construtivos começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional intervêm na forma como observam a obra. No estádio III os observadores classificadores adoptam a atitude analítica e crítica do historiador de arte, identificam a obra de modo a situar o lugar, o estilo, o tempo e a sua proveniência. No estádio IV os

observadores interpretativos procuram um contacto pessoal com a obra de arte, explorando a tela, deixando que o significado da obra se revele lentamente, eles analisam as subtilezas da linha, forma e cor. Aqui, as capacidades críticas são postas ao serviço dos sentimentos e intuições. No estágio V os observadores recreativos, com uma longa história de olhar e refletir sobre as obras de arte, agora «voluntariamente suspendem a dúvida» (Housen, 2011), um quadro familiar é como um velho amigo, conhecem os dados das obras e as suas complexidades. Abigail Housen e a sua equipa criaram as VTS - *Visual Thinking Strategies*. Segundo o site oficial do programa, este foi o resultado de mais de quinze anos de colaboração entre a psicóloga cognitiva Abigail Housen e Philip Yanawine, Educador de Museu veterano e os seus colaboradores, tendo sido implementado em mais de 200 escolas no Estado Unidos da América. No que diz respeito à iniciação à arte, Philip Yanawine (s.d) considera que os observadores muito pequenos, com menos de sete anos, ficam satisfeitos ao tentar encontrar, enumerar, contar, investigar e, em certa medida, também contar histórias sobre o que vêem. As imagens que, segundo o programa VTS, devem ser fornecidas às crianças pequenas são as que facilmente são reconhecíveis, para que possam identificar pessoas, objetos, ações, gestos e expressões. As crianças com menos de sete anos não tendem a procurar vários níveis de significado (Yanawine, s.d) e por isso a seleção de imagens deve ser feita de acordo com o público em questão e aquilo que lhes pode chamar mais a atenção. Para Philip Yanawine (s.d) as imagens devem ser interpretadas de forma aberta, permitindo várias leituras válidas e diversos significados. Abigail Housen constatou que os observadores principiantes tendem a encontrar uma história na arte, mesmo que esta não exista, desta forma podem então ser selecionadas imagens onde se represente determinada história, como por exemplo, cenas de género, imagens de família, jogos ou atividades laborais, este género de obras podem ser analisadas, pois proporcionam a visualização de uma ação concreta e momentos com significado (Philip Yanawine, s.d.). Apesar dos observadores principiantes não possuírem informação que lhes permita identificar obras pertencentes a diferentes épocas e culturas, essa diversidade deve ser-lhes oferecida. Um leque abrangente de oferta propicia uma atitude flexível e é uma forma de apreciarem as diferentes possibilidades que a criatividade humana oferece (Philip Yanawine, s.d). Em termos gerais as imagens devem ser apresentadas, segundo o VTS, em séries cujo eixo de união seja um tema ou um elemento visual comum e para os observadores principiantes essa relação deve ser óbvia, como “mães e filhos”, “pessoas a trabalhar”, etc. (Philip Yanawine, s.d.).

Finalmente o programa VTS sugere que se deve evitar, no trabalho com observadores principiantes, obras que requeiram conhecimento especializado, onde o significado esteja determinado por um artista =ou cultura determinada. Dentro dessa categoria incluem os temas históricos, mitológicos e especificamente étnicos onde existam “respostas correctas” e as interpretações erradas podem ser enganadoras e falsas. Apesar disso, existem, segundo Philip Yanawine (s.d.) muitas obras que narram uma história com sentido, mesmo que as suas características particulares não sejam evidentes ou não se compreendam com todo o detalhe, os mitos e as cenas históricas podem entender-se, na maioria dos casos, pela história que narram, mais do que pelas suas características idiossincráticas e circunstanciais. A seleção de imagens deve realizar-se em função do significado da obra ser mais ou menos acessível, Yanawine (s.d) conclui enfatizando o facto de que a iniciação à arte não consiste em desafiar com imagens profundas ou em forçar a conversação sobre temas tabus, mas sim em animar e contemplar, pensar e desenvolver interpretações.

Parece evidente, após análise dos estudos acima referidos, que existem pontos convergentes dentro da investigação que apontam para a resposta às questões colocadas inicialmente: primeiro as crianças têm especial atenção aos assuntos retratados nas obras de arte, o tema é apontado na maioria dos casos como factor essencial para determinar o interesse/preferência na obra; a cor é apontada pelas crianças como determinante na escolha e especialmente quando se referem a obras onde não são retratadas cenas (paisagens ou abstratos). As crianças dos 3 aos 6 anos são observadores principiantes e por isso baseiam-se na narrativa para fazer sentido daquilo que vêem num quadro ou numa escultura. Essa narrativa pode também conter emoções, as crianças interpretam as emoções das expressões faciais que encontram e frequentemente fazem comparações com a sua própria experiência pessoal. As reproduções realistas são por isso as que parecem agradar mais nesta faixa etária, por serem facilmente decifráveis pelas estratégias de compreensão que as crianças dispõem. Não quer com isto dizer que nos devemos cingir a oferecer às crianças do pré-escolar apenas obras realistas, que retratem cenas com as quais se possam identificar. A oferta deve ser diversificada para que compreendam que existem diferentes estratégias de comunicação visual disponíveis, e que todas elas são importantes. A cor, apontada como segundo fator que chama a atenção das crianças desta faixa etária, pode ser abordada em obras não figurativas, tendo em conta que poderá existir mais dificuldade em identificar os sentimentos ou a intenção do artista por exemplo. Considerando que não existe uma

linha narrativa com a qual as crianças se possam identificar apenas pela observação, o educador pode criar uma história que os ajude a compreender a organização das cores e formas, que ajude a associar a intenção do artista à estratégia visual usada, por exemplo.

2. A noção de tempo histórico

O trabalho com crianças acerca do património histórico e artístico de uma determinada cidade, por exemplo, faz-nos pensar noutra questão muito importante: Será que as crianças conseguem compreender ações do passado, de uma realidade tão diferente da sua? Interessar-se-ão por esse conteúdo?

Na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget, e de acordo com os estádios estabelecidos, as crianças dos três até aos oito anos encontram-se no estádio pré-operatório. Ao nível da compreensão do tempo e dos eventos históricos, segundo Piaget, as crianças não são capazes de fazer conexões entre eventos de uma forma consistente, o seu pensamento é egocêntrico e portanto a criança não consegue ver os problemas pela perspectiva de outros. As crianças com estas idades não conseguem encontrar soluções para os problemas de forma lógica, mas sim, de uma forma incompleta e intuitiva (Piaget apud Zaccaria, 1978). Considerando esse pressuposto, do pré-escolar aos primeiros anos do 1º ciclo, os currículos concentram-se na exploração de temas ligados à família ou ao ambiente mais próximo. Kieran Egan (2001) considera, no entanto, que “a afirmação de Jaromilek de que o currículo deveria construir-se a partir daquilo que a criança já sabe não reconhece que as crianças também «conhecem» o amor/ódio, a ansiedade/segurança, a coragem/cobardia, e por aí adiante, e que, através destes conceitos afectivos profundos, se pode tornar qualquer conteúdo acessível e relevante” (2001:75). Os estudos que consideram que a criança deve aprender começando por aquilo que lhe é familiar, o que lhe é próximo, com o que tem a ver com as experiências do quotidiano, são questionados por Kieran Egan (2001). O autor defende que a incorporação de conceitos binários opostos na narrativa destinada às crianças faz com que conteúdos considerados «distantes» se tornem acessíveis às crianças mais novas. Elas compreendem e revêem-se em narrativas que abordem temas como a coragem/cobardia, o bem/o mal, etc. E a história, assim como a história de arte não é feita também destes opostos binários? De histórias de artistas que ultrapassaram barreiras, contra todas as expectativas, de grandes lutas pela conquista de valorização? Muitas vezes são histórias de sobrevivência. O património histórico e artístico contém em si homenagens a pessoas, a acontecimentos importantes para a identidade de um lugar, são histórias de aventuras, de vitórias e derrotas que contribuem para a construção da identidade de um lugar.

Ao questionar a forma como é interpretada a ideia de que as crianças aprendem de forma mais significativa quando os assuntos lhes são próximos, Egan (2001) afirma que o problema é que tomam por princípio que as crianças se desenvolvem intelectualmente do mesmo modo que biologicamente. Para o investigador, o desenvolvimento cognitivo não se dá da mesma forma que o biológico, dando o exemplo da capacidade que as crianças têm em reconhecer metáforas, e até mesmo de as criarem, que atinge o seu auge aos 5 anos e a partir daí começa a decrescer (Gardner & Winner, 1979; Winner, 1988 apud Egan, 2001), defendendo que essa fluência metafórica é essencial para o desenvolvimento da linguagem mas também para atividades cognitivas e intelectuais (Egan, 2001). Se prestarmos atenção à capacidade imaginativa das crianças e não para as competências lógico-matemáticas encontramos não um pensamento dominado por aquilo que é mais palpável, mais concreto, simples, constatamos que há a presença de uma “invenção metafórica pródiga, coelhos falantes da classe média, conflitos titânicos entre o bem e o mal, coragem e covardia, medo e segurança, entre outros” (Egan, 2001:145). As teorias de desenvolvimento que têm influenciado as nossas escolas concentram-se naquilo que as crianças fazem menos bem, ou seja, nas capacidades lógico-matemáticas que se desenvolvem lentamente nos primeiros anos de vida (Egan, 2001). Da mesma forma, estas teorias, segundo Egan (2001), ignoram aquilo que geralmente as crianças fazem melhor do que os adultos no que diz respeito à criação de metáforas, imagens e à compreensão narrativa e afectiva.

A mesma criança que, segundo os seguidores de Piaget, não tem capacidade de reconhecer a conservação das substâncias, consegue entusiasticamente viver num mundo de dragões, bruxas, e guerreiros, conseqüentemente, se a fantasia faz parte do dia-a-dia da criança e se lhes é familiar, esta deve ser usada pela educação para lhes fornecer dados acessíveis e que lhes despertem a curiosidade sobre os temas que no futuro poderão aprofundar de uma forma diferente (Egan, 1982). As crianças podem não compreender o que é um “reinado” ou como é que as estruturas políticas e sociais interferiram em determinada obra, em determinado época histórica. No entanto, podem compreender o poder da opressão, ambição, revolta, etc., embora não possuam ferramentas para entender a política internacional, certamente percebem perfeitamente os conceitos de bem e mal (Egan, 1982).

Um estudo de Joan Blyth (1978) apesar de ter sido levado a cabo com uma pequena amostra de crianças, apenas seis crianças de seis anos, e de os resultados serem subjetivos, permitiu encontrar indícios para acreditar que a formação de conceitos,

incluindo o problema específico do entendimento da passagem do tempo, é ajudada pela experiência prática, e pela utilização de ajudas visuais, como imagens ou objetos. Concluiu-se também que as crianças desta idade não conseguiam fazer sentido de datas e anos (Blyth, 1978). A investigadora concluiu que dificuldades de memória eram sentidas por todas as crianças, no entanto, considerou que o trabalho com histórias sobre o passado, ou conjuntos de histórias, pode ser levado a cabo através do jogo simbólico (faz-de-conta) e pela manipulação e discussão acerca de objetos antigos (Blyth, 1978).

Linda Levstik e Keith Barton (1996) desenvolveram uma investigação com o objetivo de saber qual a compreensão do tempo histórico por parte das crianças do pré-escolar até ao sexto ano, utilizando imagens de diferentes períodos históricos. Verificaram que existem indícios para acreditar que as crianças desenvolvem um importante entendimento histórico antes de serem capazes de utilizar datas e outros aspetos que fazem parte do vocabulário temporal usado por adultos (Levstik e Barton, 1996). Referem os resultados dos estudos de Thornton e Vukelich (1998) que concluíram que apenas aos 8 e 9 anos as crianças começam a saber utilizar datas e são capazes de estimar há quanto tempo atrás os acontecimentos tiveram lugar e que só entre os 9 e os 11 anos as crianças são capazes de começar a reconhecer grandes períodos de tempo como por exemplo a “Era Colonial” (Levstik e Barton, 1996). Ao longo da sua investigação, Levstik e Barton (1996) concluíram que todas as crianças são capazes de fazer algumas distinções temporais e explicá-las de uma forma muito simples. A mais básica distinção temporal que as crianças do pré-escolar ao segundo ano fazem é entre o que aconteceu há muito tempo e aquilo que é mais próximo de agora (Levstik e Barton, 1996). Ao analisarem as fotografias fornecidas pelas investigadoras, as crianças do pré-escolar e primeiros anos do ensino básico guiaram-se pelas roupas, características dos edifícios para descobrir se a foto pertencia aos “tempos antigos” ou a algo mais recente. As crianças mais novas organizaram as fotografias em categorias gerais de “antigo” e “mais próximo de agora”, muitas fizeram mais algumas distinções como descrever que algumas seriam mais antigas ou mais recentes que as outras, e colocando ainda algumas imagens que pareciam enquadrar-se entre essas (Levstik e Barton, 1996). O estudo não deve, contudo, ser interpretado através de uma relação restrita entre a idade e a capacidade de organizar eventos temporalmente, e deve ser tido em conta que foram apresentadas fotografias de eventos da história americana e isso pode ter influenciado os resultados, usando fotografias de outros acontecimentos os dados para análise seriam certamente diferentes (Levstik e Barton, 1996). Embora tendo

estas condicionantes em consideração, Levstik e Barton (1996) concluem que as crianças podem adquirir a noção de data, isto é, o seu significado matemático, antes de conseguirem associá-las a determinado acontecimento específico.

Num outro estudo, com recurso a entrevistas com 58 crianças desde o pré-escolar ao sexto ano (EUA), e de forma a ultrapassar as limitações dos estudos anteriores, Keith Barton e Linda Levstik (1996) fizeram entrevistas abertas com crianças, pedindo-lhes que organizassem imagens de diferentes períodos históricos, e que justificassem o porquê dessa escolha e quais os indícios que encontraram que ajudaram na decisão. Pediram-lhes também que atribuíssem datas às imagens. Barton e Levstik (1996) concluíram que até as crianças mais novas fazem algumas distinções básicas de tempo histórico e que essas se tornam cada vez mais diferenciadas com a idade. Confirmaram que as datas fazem pouco sentido para crianças até ao terceiro ano, mas que, no entanto, a forma semelhante como a maioria ordenou as fotos e o facto de estas estarem em ordem correta indica que estas compreendem algumas noções de cronologia. A investigação de Barton e Levstik (1996) concluiu que as crianças desenvolvem conhecimento histórico importante antes de conseguirem utilizar datas e outro vocabulário adulto.

A maioria dos estudos sobre a forma como as crianças entendem a história focam-se naquelas que já sabem ler e escrever, e existe pouca documentação sobre a forma como as crianças mais pequenas pensam a história e que usam a linguagem oral para aprender (Ireland, 2013). Não é claro, por isso, o modo como as crianças conseguem dominar conceitos que tenham a ver com o tempo (Egan, 2001), mas parece haver nos estudos referenciados alguns pontos de convergência. O primeiro será que a utilização de datas em crianças de pré-escolar não fará sentido, podendo até contribuir para confundi-las. A utilização de imagens ou objetos reais facilita a interpretação e organização de acontecimentos de forma cronológica, até as crianças mais pequenas conseguem ordenar imagens daquilo que consideram o mais antigo, para o mais recente. Se considerarmos também a teoria de Egan (1982) que defende que o primeiro princípio para ensinar história a crianças pequenas é que no seu conteúdo sejam valorizados eventos e personagens verdadeiros, tempos e locais verdadeiros; é importante que as crianças aprendam cedo estas histórias em que heróis e heroínas fazem grandes feitos e, em nenhum ponto, devemos falsear o passado, apenas simplificá-lo (Egan, 1982).

III. O LIVRO INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

1. Breve enquadramento histórico

“O ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos: já os profetas o mencionam. E por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida” (Meireles & Tenniel, 1984:47). Esse hábito de contar histórias começa por ter uma função utilitária, utilizando as palavras como instrumento mágico, como elemento de rituais, para pedir, ordenar, suplicar e louvar a Natureza por um lado, e por outro, como forma de transmissão de experiências vividas, noções do mundo (Meireles & Tenniel, 1984). Saber contar histórias implicava uma especialização, escolhiam-se os melhores para o ofício, ter boa memória e capacidade vocal e interpretativa era essencial. Foi graças a estas capacidades dos contadores de histórias que coleções como *Mil e Uma Noites* chegaram a nós, assim como outras histórias, lendas, fábulas, canções, adivinhações e provérbios. Charles Perrault, Mme. D’Aulnoy, os irmãos Grimm, entre outros, coligaram narrativas que descobriram de forma oral, e assim, essas histórias sobreviveram, mesmo depois de desaparecidos os primeiros contadores (Meireles & Tenniel, 1984).

Embora exista uma longa tradição oral, assim como uma longa história de existência de livros doutrinários com objetivos formativos, cuja leitura era recomendada às crianças em tempos anteriores ao século XVIII (Gomes, 1997), a verdadeira autonomia do livro infantil só poderá ser considerada após o reconhecimento da noção de criança que teve o seu início no séc. XIX (Rocha, 2001) nomeadamente com o contributo da obra de Rousseau. A não inclusão dos livros informativos como pertencentes à história do livro para a infância é justificada com “base no reconhecimento de que é justamente no século XVIII que o conceito de infância sofre alterações decisivas, paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas” (Gomes, 1997).

No entanto, não se devem ignorar certas produções de livros para crianças com

carácter formativo e que eram recomendadas às crianças antes desse século, assim como não se deverão ignorar as obras, que apesar de não terem sido criadas especialmente para o público infantil, têm o potencial para agradar a esse público pelas suas características temáticas (Gomes, 1997). Na Antiguidade, como hoje em dia, as narrativas faziam parte do imaginário das crianças (os mitos, fábulas, aventuras, jogos, etc), a Idade Média foi uma época rica em histórias de heróis, lendas de santos e milagres, que tendo forma de história, passaram para os povos os ideais cristãos (Meireles & Tenniel, 1984). O conteúdo moral das histórias era instrumento de educação, como se pode ler num dos mais antigos manuscritos: “Porque o ornato impresso em um vaso novo de barro não se pode apagar, por isso ensina-se neste livro a moral aos meninos pelo disfarce do conto” (Hitopadexa, 1373 apud Meireles & Tenniel, 1984:56). Na época do romantismo é dada às crianças a possibilidade de ler contos sem que seja necessário ouvi-los às escondidas como na época clássica, quando lhes eram dado apenas lições e fábulas com finais moralizantes (Bravo-Villasante, 1977). ”A criança romântica vai ter uma visão mais ampla e mais real da vida, em que há monstros, terror, mortes e fantasia, uma visão total e poética. E fiquemos cientes de que isso não lhes é prejudicial, como julgam alguns psicólogos actuais” (*ibidem*, 1977:30).

Como o presente trabalho pretende estudar a pertinência do livro como ferramenta na educação artística e patrimonial, é mais importante o foco no percurso dos livros informativos ou de não-ficção, categoria onde se inserem os livros de história e arte para crianças. É relevante tentar compreender como surgiram e evoluíram, tendo em conta que os livros de instrução existiram mesmo antes de ser considerada a existência de livros especificamente infantis. Nesse sentido há um livro que revolucionou a pedagogia da época e iria influenciar a orientação dos livros informativos para crianças, no século XVII, Comenius publica *Orbis sensualium pictus* (1658), sendo, segundo o autor, uma continuação de *Hoc est, omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vita Actionum Pictura & Nomenclatura* (Bravo-Villasante, 1977). Supõe-se que o *Orbis Pictus* terá como antecedente o livro *Ars Memorativa* (1490) em português Arte da Memória, que tinha também gravuras e símbolos, embora não se saiba com certeza se Comenius teve contacto com a obra (Bravo-Villasante, 1977).

A partir dessa época quase todos os livros de imagens, técnicos e científicos se inspiram no *Orbis Pictus*, como por exemplo *O Mundo numa Noz* (1722) de Christoph Weigel que trata de noções históricas fazendo o uso de ilustrações (Bravo-Villasante,

1977). Ainda no século XVIII, Johan Bernhard Basedow publica a *Obra elementar* (1770) dedicada à juventude, acompanhada por ilustrações, constitui uma enciclopédia infantil com temas diversificados como a botânica, mitologia, vida doméstica, entre outros. Há um esforço na época por ilustrar e instruir as crianças e, ainda no século do Iluminismo, aparece um produto muito importante que são as «Suma», isto é, enciclopédias em ponto pequeno (Bravo-Villasante, 1977). No mesmo século, na Alemanha, o pedagogo Joachim Heinrich Campe criou uma Biblioteca Infantil (1794) (*Kinderbibliothek*) e o seu objetivo era “desenvolver o plano de criar livros de divertimento e instrução para os pequenos e para os jovens..., de modo a que fosse ascendendo gradualmente...desde a biblioteca infantil até ao jovem Robinson” (Campe in Bravo-Villasante, 1977:22). Campe afirma que “Primeiro procurei recrear os meus jovens leitores, pois sabia que os corações das crianças não se abrem facilmente a lições instrutivas, excepto quando nelas encontram motivos de prazer. Segundo, propus-me encadear na narrativa conhecimentos elementares” (1977:22-23)

Ao longo da pesquisa acerca da história e evolução do livro infantil, em particular do livro informativo, foi encontrado um livro que trata do património e que por isso merece aqui uma atenção maior. É no ano de 1740, em Inglaterra, que Thomas Boreman publica *Gigantic Histories* descrevendo a Torre de Londres e a Abadia de Westminster (Bravo-Villasante, 1977).



Img. 1



Img. 2



Img. 3



Img. 4

Os mini-livros (61x50mm) de Thomas Boreman, avaliados na livraria *Bromer Booksellers* de Boston em 7500 libras cada, são indicados como muito raros. Quanto ao conteúdo, é referido no site oficial da livraria (www.bromer.com), que os dois livros descrevem a história dos gigantes Gog e Magog, guardiões da cidade de Londres e falam também da iconografia das estátuas e imagens de Guildhall. Estes são, segundo Gerald Gottlieb, citado no site oficial da livraria de Boston, os primeiros volumes da série *Gigantick Histories* (1740-1742) e Boreman foi o primeiro editor de livros infantis de Inglaterra. Boreman, segundo Gottlieb, acreditava que os conteúdos para crianças deviam ser acompanhados por entretenimento e diversão, e referia que as publicações em miniatura tinham como objetivo “caber nos bolsos das crianças facilmente”. Weiss (1939) fala do autor Thomas Boreman como precursor na autoria de livros de história natural, tendo-lhe sido atribuída a autoria, em 1730, da obra *A Description of three hundred animals*, entre outros trabalhos que decorreram desse. Segundo Weiss (1939) Boreman era um homem interessado em vendas, e os seus livros dependiam muito do que ele entendia ser o interesse dos leitores, preocupando-se mais com o que era invulgar, estranho, do que com conhecer os factos. Os seus livros foram muito populares entre o público infantil, apesar de ser provável que muitos adultos fossem também seus apreciadores. Entre 1740 e 1743 publicou uma série de dez volumes de livros-miniatura para crianças que na altura foram muito procurados (Weiss, 1939).

Em Portugal, durante a Idade Média e o Renascimento, é provável que as crianças, mesmo as oriundas de famílias mais desfavorecidas, tenham convivido com a forma de entretenimento própria daquelas épocas e tenham ouvido contar histórias ao serão, numa altura que poucos sabiam ler ou escrever e em que adultos e crianças partilhavam atividades semelhantes (sem que houvesse uma clara distinção sobre o que era próprio para crianças) (Gomes, 1997). É também provável que, à semelhança do que se passava no resto da Europa, nos ambientes mais cultos e nobres fossem lidos romances de cavalaria, certamente muito apreciados pelos jovens (Gomes, 1997).

Na cronologia presente no livro *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* de José António Gomes (1997, 74:77), encontramos alguns livros informativos, ou romances de cavalaria que contribuiriam certamente para alargar o conhecimento que os mais novos tinham acerca do mundo, relatando aventuras, viagens e lugares distantes que, se não fora os livros ou os contadores de histórias, seriam experiências com as quais nunca teriam contacto. Dentro desse género e entre os livros mais antigos, que provavelmente agradariam ao público infantil do

nosso país está *Amadis de Gaula* (1508) de Vasco Lobeira (Gomes, 1997), um romance de cavalaria. João de Barros (1496- 1570), historiador, geógrafo e escritor, foi autor de uma importante obra de cariz didático. João de Barros era alto funcionário da coroa portuguesa no reinado de D. João III. (Buescu, s.d.) e escreveu, entre outros, a *Crónica do Imperador Clarimundo* (1522); a *Carilha para Aprender a Ler – Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja* (1534) e em 1563 publica *Diálogo de Ioam de Barros com dous Filhos seus sobre Preceptos Moraes em Modo de Jogo* (Gomes, 1997). Esta última obra é muito interessante pois é dirigida aos seus dois filhos e à Infanta D. Maria, e tem uma componente lúdica associada ao conteúdo didático, acompanhado de gravuras, contanto com folhas desdobráveis (img. 8) que servem de base a uma espécie de jogo de tabuleiro sobre os preceitos morais



Img. 5



Img.6



Img. 7



Img.8

Ao longo do livro é explicado o jogo criado para tratar de assuntos relacionados com a virtude, através do diálogo entre João de Barros (o pai) Catarina (a filha) e António (o filho). As instruções sobre o jogo são dadas especialmente à filha Catarina, para que as apresente à Infanta D. Maria. Não são encontradas informações exactas

sobre a idade das crianças a quem se dirigia mas existe a indicação que se destina à “primeira idade” como se pode ver na imagem da folha de rosto (img. 6). No início do livro, João de Barros explica que se inspirou nos provérbios e fábulas e na *Tabula de Cebetis* (séc. V. a.C.) compreendendo que falando por imagens as ideias têm um potencial maior de ficar na memória (Barros, 1563). O livro começa por esclarecer teoricamente os preceitos morais, passando só depois a explicar as regras do jogo de tabuleiro, ilustrado na fig. 8. A gravura central, que serve de base ao jogo é a representação de uma árvore, com raízes no corpo de um homem, um tronco central (que representa o equilíbrio) e os ramos do lado direito e esquerdo. No lado esquerdo, correspondente à continuação da parte inferior do corpo retratado na base da árvore, devem jogar-se peças pretas e representa a vida ativa, o lado direito, correspondente à parte superior do corpo (cabeça) e joga-se com peças brancas, correspondendo à vida contemplativa, associada à espiritualidade (Bellini, 1994). A árvore é como se fosse um prolongamento vertical do ser humano, tendo em cada patamar três figuras, nos extremos estão representados os vícios (do lado esquerdo, por excesso; do lado direito, por falta) e no centro estão as figuras da virtude, ao subir os patamares encontra-se a felicidade humana (Bellini, 1994). Este é certamente um livro original para a época, um livro-jogo, onde as alegorias são usadas para transmitir ensinamentos aos mais pequenos. As gravuras, muito interessantes, são de autor desconhecido, mas marcam pela grande expressividade.

Mais tarde, no séc. XVIII aparecem em Portugal as histórias que faziam sucesso no resto do mundo: *Mil e Uma Noites* (1712); *Robinson Crusoe* (1719); *O Telemaco* (1770) entre outras, e no séc. XIX, Portugal recebe e traduz *Fábulas de La Fontaine* (1814), *Contos de Charles Perrault* (1875) e os *Contos de Andersen* (1879) (Gomes, 1997). Mas virando a atenção exclusivamente para os livros informativos/não-ficção encontramos, em 1778, a obra de João Rosado de Villalobos: *Livro dos Meninos, em que se Dão as Ideias Gerais e Definições das Cousas que os Meninos Devem Saber*, seguindo-se das *Lições de um Pai a uma Filha sua na Primeira Idade* (1803) de Roque Ferreira Lobo e a conhecida *Cartilha Maternal* (1877) de João de Deus que surge também nesse século, dentro dos livros didáticos, destinados a auxiliar a aprendizagem da leitura e escrita. Também no séc. XIX é editada em Portugal uma versão para crianças da história nacional *História Alegre de Portugal* (1880) de Manuel Pinheiro Chagas e os *Contos Nacionais para Crianças* (1882) de Adolfo Francisco Coelho (Gomes, 1997). A *História Alegre de Portugal* (1880) é uma obra interessante pela

componente cômica associada aos conteúdos históricos que se pretendem abordar. Talvez por essa originalidade, que torna o texto acessível ainda hoje em dia, foi feita uma adaptação do livro para banda desenhada pelo ilustrador Artur Correia, da Bertrand Editora, em 2002 (img.9). No prefácio da obra original, o autor Pinheiro Chagas explica que a ideia de escrever este livro surgiu na sequência de um pedido que fez a um amigo que vivia em Inglaterra: “A resposta não se fez esperar. Enviou-me o livro pedido, que obtivera com suma dificuldade (...) Foi mais longe ainda na amabilidade (...) enviou-me um livrinho francês de que eu não tinha conhecimento intitulado “*Entretiens Populaires sur L’Histoire de France*”, perguntando-me se não seria possível fazer, com relação à história portuguesa, um livro desse género” (Chagas, 1880). Pinheiro Chagas decide aceitar o desafio, e, apesar de considerar que o seu livro é muito diferente do livro francês, escreveu-o também num “tom facetado, folgozão, singelo e popular que achei original, picante e útil” (Chagas, 1880). São então contados vários momentos da história portuguesa através da dinâmica entre um professor aposentado, João de Agualva, e um grupo de saloios de Belas e aldeias mais próximas, que se juntam nos serões para ouvir as suas histórias (Chagas, 1880). Se na versão original não existem gravuras ou ilustrações, na adaptação à banda desenhada a imagem é predominante e o ilustrador faz distinção entre os momentos de discurso direto (conversas entre o professor e o grupo de saloios) e de discurso indireto (quando são narrados factos históricos), utilizando desenhos a preto e branco para os primeiros, e desenhos a cores para os segundos conforme se pode ver na imagem 10.



Img.9



Img.10

É já nos inícios do séc. XX que surgem mais livros para crianças e jovens sobre a História de Portugal, como por exemplo: *Portugal para os Pequeninos* (1919) de Maria Paula de Azevedo; *De como Portugal foi Chamado à Guerra. História para Crianças* (1919) de Ana de Castro Osório; *Portugal Pequeno* (1930) de Raul Brandão e Maria Angelina Brandão; *Meu Portugal, meu Gigante* (1931) de Adolfo Simões Muller; *Peregrinações de Fernão Mendes Pinto: Aventuras Extraordinárias de um Portugues no Oriente* (1933) adaptado por Aquilino Ribeiro e *História Trágico-Marítima, Narrativas de Naufrágios da Época dos Descobrimentos* (1934) adaptado por António Sérgio (Gomes, 1997). Estes são apenas alguns exemplos da maior oferta de livros didáticos e nomeadamente sobre a história de Portugal, que saíram nesta época.

Não querendo, no presente estudo, fazer uma lista exaustiva das propostas existentes em cada uma das épocas, importa tentar compreender algumas estratégias usadas para chegar ao público infantil, as estratégias de adaptação às características próprias das crianças que os autores vêm usando ao longo dos tempos, refletindo uma sensibilidade para a forma como interagem com o mundo e raciocinam. Já vimos exemplos de diferentes estratégias em livros anteriormente referidos, como utilização de jogos interativos, uso do humor e linguagem acessível para explicar factos históricos, apesar das diferentes opções de linguagem escrita e gráfica, estes livros têm um objetivo comum: serem mais acessíveis às crianças. Essa intencionalidade na estratégia é muitas vezes referida no prefácio pelo próprio autor, como já vimos anteriormente, onde explica as razões para escrever o livro e explica a sua estratégia. Em *Portugal para os Pequeninos* (1919) de Maria Paula de Azevedo é expresso no prefácio: “A ideia que levou a autora deste livrinho a escrevê-lo foi simplesmente o desejo de bem fixar no espírito das crianças portuguesas os feitos principais de alguns dos grandes homens de Portugal: serão como uns «desenhos», cujos contornos fiquem feitos a traços fortes e com linhas inconfundíveis” (Azevedo, 1919:9). Explica também que pretende transformar os heróis portugueses em amigos das crianças para que dessa forma possam ser um estímulo ao desenvolvimento dos mais novos, e a história segue, contando as aventuras dos grandes nomes do nosso país através de uma conversa familiar, e principalmente, entre avó e netos que são as personagens principais, numa dinâmica inter geracional própria da transmissão do património de tradição oral.

Em *Portugal Pequeno* (1930) de Raúl Brandão são contadas diversas pequenas histórias, sobre as diferentes zonas de Portugal e suas características, para tal são usados os animais (“As andorinhas”; “Os pardais de Lisboa”; “Memórias de um grilo” são

títulos de contos) e seres mágicos (com títulos de contos como “O Reino Encantado”; “A Bruxa das Portelas”) para chegar às crianças. Usando o mundo da fantasia para revelar o lado mais real do património material e imaterial, da identidade de diversos locais do nosso país, como se pode facilmente ver neste pequeno excerto do texto: “O de Lisboa é talvez o mais feliz porque tem os telhados, e, pela comunicação das trapeiras, a convivência dos poetas. Por pouco não vai à Brasileira...É o pardal das pedras, das calçadas íngremes, dos quintais...” (Brandão, 1930:12)

Em *Meu Portugal, Meu Gigante* (1931) Adolfo Simões Müller escreve um prefácio para os educadores e explica a estratégia de rima que usa no livro dizendo: “Ora a moderna psicologia diz-nos, e a experiência comprova, que o ritmo auxilia a memória. (...) a criança, pouco apta para um grande esforço cerebral, aprende com facilidade longas cantigas e decora, cantando, certas lições, que, doutra maneira, só a muito custo fixaria” (Müller,1931).

Como foi tendência no resto da Europa, em Portugal, os livros para crianças seguiam os ideais da época e respondiam às necessidades da educação que era considerada mais adequada. São exemplos disso os livros acima referidos sobre o nosso país, que refletem a ideologia da época e serviam como meio de promover a educação patriótica e a cidadania. No séc. XX a literatura parece até estar a prestar um serviço à propaganda do poder e, apesar de muitos autores terem tentado contornar essa tendência, não houve grande sucesso (Lemos, 1972 in Figueiredo e Rodrigues, 2007)

A ilustração (a introdução de imagens nos livros) fez-se logo no século XVI, tal como foi referido, com as obras de João de Barros. Fénelon defende que os livros para a juventude devem ter imagens belas, e o século XVIII permitiu às crianças apreciar obras com excelentes gravuras em metal e em madeira (Rocha, 2001). A litografia e a impressão a quatro cores foram usadas no século XIX por ilustradores como por exemplo Beatrix Potter (Rocha, 2001). Os primeiros “álbuns narrativos” surgiram na sequência dos progressos técnicos e tiveram um crescimento acentuado nos anos 60/70 do século XX em alguns países da Europa; em Portugal começaram a aparecer os primeiros nos finais dos anos 80 e na década de 90 do mesmo século (Figueiredo e Rodrigues, 2007:178).

Primeiro com os contadores de histórias, e depois com os raros livros acessíveis, as crianças desde a Idade Média mantêm uma relação próxima com narrativas, algumas ficcionadas, outras mais informativas, ambas as fazem sonhar, conhecer, e ir mais além. A história dos livros infantis e da relação com as crianças é muitas vezes associada a

questões pedagógicas, como “o que queremos que as nossas crianças saibam?” As estratégias foram mudando, os formatos, os papéis, os tipos de letra e as ilustrações também se alteraram, mas permaneceu sempre a relação da criança com o livro e do livro com a educação. De raros e restritos às crianças da nobreza, o acesso aos livros foi-se tornando mais democrático e passaram a ser acessíveis a todos e a oferta tornou-se mais rica. Recentemente, o livro passou a competir com *tablets*, telemóveis, jogos de computador, pensou-se até que poderiam extinguir-se, mas para já vemos que sobrevivem no papel real, físico, convivendo com os *ebooks* e com os jogos. São verdadeiros sobreviventes da avalanche tecnológica e são inúmeras as novas editoras especializadas em livros para crianças que surgem um pouco por todo o mundo. São as novas tecnologias, por ironia, aquelas que hoje permitem que, em Portugal, se possa aceder aos livros de todo o mundo sem sair de casa. É graças à tecnologia também que as ilustrações e formatos são cada vez mais diversificados. As possibilidades para o formato *ebook* continuam a ser exploradas, mas tudo indica que mesmo com *ebooks*, nada substitui o folhear, o cheiro dos livros e a relação destes com o imaginário infantil.

2. O potencial dos livros de carácter informativo

Os livros destinados ao público infantil têm uma longa história, como vimos no ponto anterior, são livros carregados de histórias que fazem os mais novos sonhar e que os transportam para mundos distantes, mas não só; para além dos contos, fábulas, os livros infantis têm, desde há muito, um lado de descoberta, um lado informativo.

Os livros que tratam temas de história e arte direccionados para o público infantil (onde se incluem os que dizem respeito ao património histórico-artístico) poderão ser classificados como livros informativos. Um livro sobre arte ou património e história pode ser uma oportunidade para observar os factos por ângulos diferentes do habitual, pode tornar-se um parceiro de descoberta e não apenas um meio meramente didático com conteúdo “fechado”, a função informativa está lá, mas pode não ser o princípio e o fim. No mundo anglo-saxónico é usado o termo “não-ficção” para este género de livros e parece ser um termo simples e claro (Garralón, 2005). Os franceses utilizam o termo “*documentaire*” e, na Alemanha, os livros que têm como objetivo transmitir informação sobre um determinado tema são denominados como “*sachbuch*” (sendo “*sach*” uma palavra que se usa para tudo o que é técnico ou científico) (Garralón, 2005).

Pode também considerar-se que o termo “não ficção” será a definição que melhor se enquadra nos livros que tratam temas de arte para crianças, por ser um conceito mais abrangente do que o “informativo” que poderá levar a uma noção de enciclopedismo ou didatismo, mas são, no entanto, duas definições válidas. “Não ficção” é uma definição clara, e usada por exemplo, numa das maiores feiras internacionais de livro infantil, a *Feira do Livro Infantil de Bolonha*. Segundo o sitio oficial na internet, nas suas categorias de atribuição de prémios podemos encontrar a *Ficção* que engloba trabalhos de ficção, histórias ou contos de fadas ilustrados e a *Não Ficção*, secção dedicada às publicações de carácter informativo em qualquer área de conhecimento, ciência, história, arte, música, biografia e eventos actuais que contribuem para a experiência de aprendizagem das crianças.

Os livros de não ficção, ou se quisermos dizer, informativos, não controlam o que as crianças pensam, mas alimentam o seu pensamento, esses livros são escritos em prosa, com temas definidos e unidos por uma estrutura única, falando de assuntos estimulantes (Carter, 1993). Infelizmente, existem muitos livros no mercado da não-ficção, que são simplesmente um aglomerado de informação em temas (o sistema solar,

as invenções, os países, etc.) e é por existir uma grande oferta deste género de livros sem qualidade, que muitos se insurgem contra os livros informativos, como se eles existissem apenas para ajudar a fazer os “trabalhos-de-casa”, um ciclo alimentado por professores e editores (Carter, 1993). Essa etiqueta “didática” faz com que se afastem os livros informativos do prazer da leitura, e se julguem apenas como úteis para a escola. São ainda associados a um ensino diretivo, onde o professor faz perguntas e o aluno deve saber responder acertadamente, sem questionar. Mas os livros informativos podem ser um agente essencial para aproximar a criança de uma determinada área de estudo (Carter, 1993).

Em Portugal o termo não-ficção não é muito visto, sendo livro informativo a definição mais utilizada ou até em alguns casos o termo “livro didático/escolar” é visto em livrarias e bibliotecas. Conseguem também encontrar-se livros de não ficção ou informativos na secção de literatura infantil, que por seguirem um fio narrativo para transmitir informação, são colocados nessa categoria. Não parece, portanto, consensual a organização das diferentes ofertas de livros infantis nas prateleiras de livrarias e bibliotecas. No entanto, e como para o presente estudo não se mostra necessário alargar a discussão sobre o assunto, consideramos que tanto o termo não ficção como informativo (sem o seu teor pejorativo) serão adequados para enquadrar os livros sobre arte e património para crianças.

É importante, neste momento, compreender o potencial deste género de livros junto das crianças dos 3 aos 6 anos, e de que forma os livros sobre arte e património podem ser ferramentas para a educação do olhar, para a passagem de informação de geração para geração e de que forma os livros podem contribuir para que haja um olhar mais atento numa sociedade contemporânea onde existem tantos focos de dispersão (Leite, 2005). Se antes do *boom* dos *media* os livros eram a única forma dos mais pequenos terem acesso às imagens e aos textos, à informação, ao conhecimento acerca do que se passava do outro lado do mundo, hoje são múltiplas as ofertas de documentários, filmes, jogos, como no portal *Google* e outros semelhantes na Internet. As crianças dos nossos dias circulam nos espaços culturais e interagem de diversas formas com produções culturais e o livro é apenas mais um dos produtos a que têm acesso. Sendo um depósito da memória em forma de texto e imagem (Leite, 2005), é importante, na elaboração de um livro para o público infantil, que sejam colocadas algumas questões como o que queremos revelar, ou, qual será a melhor forma de tornar um texto ou uma imagem acessível para o público mais jovem.

É importante que a escola motive as crianças a utilizarem diferentes linguagens ou meios de expressão para que tenham capacidade de transmitir e receber mensagens de diferentes formas, mas também para que desenvolvam a capacidade de raciocínio lógico, de compreender algo e fazer sentido daquilo que observam (Pitri, 2007). Utilizados na sala de aula, os livros de arte permitem promover o desenvolvimento dessas capacidades e estimulam o pensamento criativo, auxiliando o professor na comunicação com os alunos (Pitri, 2007) desde que sejam encontrados livros que tratem de assuntos do interesse do grupo, ou que, por terem uma linguagem apropriada, promovam a curiosidade sobre determinado tema. Esses livros infantis são capazes de contribuir para o “desenvolvimento da compreensão artística” referida por Parsons (2011:176). Parsons (2011) afirma que “ambos os tipos de desenho e modos de falar sobre a arte são *ferramentas*, *ferramentas* que se podem utilizar para produzir ou para compreender significados especiais” (2011:176). “As *ferramentas* são criações sociais que são proporcionadas pela sociedade para o uso das crianças” (2011:176). Como referido anteriormente, Parsons (2011) remete para o conceito de *ferramentas* de Michael Cole que apresenta três tipos de ferramentas: um primeiro nível mais concreto, ligado à prática; um segundo nível que consiste em modos de representação e utilização dos artefactos do primeiro nível; e um terceiro nível mais geral e abstrato. Parsons (2011) considera que o segundo nível será o mais interessante para a educação artística, e nesse sentido dá o exemplo da história de arte: “a história de arte podia ser vista como um género de *caixa de ferramentas*, cheia de *ferramentas* deste segundo tipo, a origem de muitos conjuntos de probabilidades que podemos usar para compreender tipos específicos de produções artísticas. Os estilos que aprendemos nas aulas de História de Arte (...) são ideias que se podem usar para compreender géneros específicos de pintura. O seu conhecimento ajuda-nos a ver certas coisas nestes quadros e a entendê-los de determinadas maneiras” (2011:177-178).

Hoje em dia, são muitas as escolas que se deparam com dificuldades financeiras que limitam, por exemplo, as idas a museus, a centros de arte, ou mesmo visitas a monumentos e arte pública. Sublinhando a ideia de que nada substitui esse contacto direto com obras de arte, os livros têm a capacidade de alimentar o desejo por conhecer e a curiosidade das crianças, os livros de arte, património ou história podem ser meios para promover essa relação (Sant’Anna e Prates, 2013). A educação artística nas escolas é muitas vezes limitada pela escassez de materiais e recursos, pela falta de informação para professores sobre que estratégias são as mais adequadas para o trabalho com arte

na infância e pela dificuldade de acesso entre escolas e instituições culturais (Sant'Anna e Prates, 2013). Poderão aí os livros informativos, tratando de forma adequada e acessível assuntos de arte para o público infantil, ter um papel crucial.

À já referida dificuldade financeira que as escolas nacionais passam, juntamos a falta de formação dos educadores de infância nesta área. Kiefer, segundo Mitchell (1990) observou, na sua investigação, que os professores em monodocência, como é o caso do ensino pré-escolar, não têm qualquer formação específica em apreciação de arte, no entanto, com uma pequena ajuda e livros bem escolhidos, um professor dedicado conseguirá incluir a história de arte na sua sala com a leitura em grande grupo (hora do conto, como muitas vezes é conhecida) usando livros com conteúdos de história de arte, informativos ou narrativos (Mitchel, 1990). Lendo às crianças e dando-lhes oportunidade de ler as imagens, discutindo opiniões e expandindo os temas tratados, este género de livros tem o potencial de cativar e envolver as crianças no estudo da história de arte (Mitchel, 1990) desde tenra idade. O professor deve ser visto como um guia que apresenta um livro, e não apenas como alguém que providencia informação, apresentando-o de forma expressiva, entusiástica, o educador pode explorar o texto e as imagens com as crianças, aprendendo, juntamente com o grupo (Goodman, 1989 in Mitchell 1990).

Num estudo realizado com crianças do pré-escolar, Rochelle Frei (1999) tentou compreender o potencial da observação de obras de arte para promover a literacia. Através da análise de sessões onde as crianças eram convidadas a observar obras de arte de diversos estilos, inclusivamente abstratos, concluiu que as crianças do jardim-de-infância poderão ter uma capacidade variável para construir significado a partir do texto escrito, no entanto a experiência de olhar para imagens revelou potencial para proporcionar uma forma de descoberta de estratégias e processos usados pelos leitores, mesmo antes de adquirida a capacidade de leitura do texto escrito (Frei , 1999). A arte deve ser então considerada, segundo Frei (1999), como um primeiro veículo de entendimento acerca do processo de literacia e também como meio para enriquecer e expandir o potencial das crianças para a literacia (*ibidem*, 1999:392). As imagens de arte permitem às crianças expandir as suas formas de ver o mundo como indivíduos, usando a sua imaginação, indo para além daquilo que é apresentado numa superfície bidimensional (Greene, 1995 apud Frei 1999:392).

Apesar de serem ainda escassas as investigações sobre as consequências do uso do livro de arte para crianças (Duarte, 2013), existe algum consenso quando se trata de

analisar a sua qualidade: estes devem favorecer a construção do olhar e a ampliação do conhecimento, contribuindo assim para um “maior acervo receptivo e mais material de criação, uma vez que esta é fruto de associações inesperadas daquilo que já conhecemos” (Leite, 2005:7). Os livros sobre arte e património de qualidade podem constituir um instrumento valioso para promover a curiosidade, o diálogo e a sensibilidade estética.

3. Conteúdos, estratégias e oferta

No primeiro capítulo debruçámo-nos sobre a pertinência do tema do património histórico artístico junto do público infantil e sobre a relação da criança com conceitos sobre estética e história. No presente capítulo, começámos por fazer um breve enquadramento histórico da relação da criança com o livro informativo, e no ponto anterior tentámos compreender porque se insere o livro de arte para crianças nos livros de não-ficção ou informativos e qual o potencial da sua exploração para falar sobre arte com crianças. Há que procurar compreender agora o que poderá fazer de um livro de arte e património para crianças, um bom livro, um livro que seja significativo, pelo seu conteúdo e pela forma como este é organizado. Sempre tendo em conta que o livro não irá substituir a relação direta com uma obra e que “ (...) nenhum livro substituirá a experiência de ver-se diante da obra, sua dimensão real, cheiro, tonalidade, textura, marcas do tempo etc. – mas é inegável que todas as experiências do olhar fazem parte de nossa educação visual” (Leite, 2005:4)

Os livros “como museus, são espaços de memória que abarcam textos, objetos e imagens, sempre marcados por seu carácter ideológico: o que mostrar? O que dizer? Portanto, dificilmente pode-se imaginar a ausência de palavras: Galard (1999) considera um luxo poder dispensar o discurso sobre as obras, entretanto, defende que as palavras que acompanham as obras de arte não podem ser pretensiosas, não podem ultrapassar a obra” (Leite, 2005:5-6).

Os livros para crianças com conteúdo ligado à história de arte podem ser categorizados da seguinte forma: biografias dos artistas; livros informativos; narrativas ficcionadas de crianças ou animais interagindo com obras de arte (Mitchell, 1990). De acordo com o estudo mais recente de Eliza Pitri (2007) os livros de arte para crianças (e no caso do seu estudo considera também aqueles que os próprios alunos podem construir) devem ter as seguintes características: quanto ao tema a tratar, os livros para crianças mais velhas podem ser constituídos por diversas camadas de histórias que se vão desvendando ao longo do livro, tratando-se de crianças mais novas, os assuntos e temas devem ser diretos e óbvios.

Os livros de arte podem tratar informações sobre os artistas e obras, falar de elementos e princípios da arte, ou fazer o uso de obras de arte para tratar outros temas. Quando tratam de informação sobre os artistas e a sua vida. Eliza Pitri (2007) considera

que os factos devem ser limitados aquilo que é realmente relevante para a compreensão da obra. Segundo a mesma autora as crianças tendem a concentrar-se e a recordar mais facilmente informação que seja fora do vulgar, que seja diferente do seu dia-a-dia. Os livros podem explicar os elementos e princípio da arte às crianças, fazendo o uso de obras específicas, estes ajudam a criança a reconhecer a aplicação da arte e estética em diferentes contextos ou situações. Os livros de arte podem também lidar com diferentes tópicos gerais através de obras de arte, fazendo uma abordagem interdisciplinar, podem por exemplo, reunir obras que se cinjam a determinado tema (o tempo, os animais, o oceano, números, etc.) (Pitri, 2007).

Ana Garralón, especialista em livros para crianças e autora do livro *Leer y saber. Los Libros informativos para niños (2015)* afirma que existe uma nova geração de livros informativos, diferentes daqueles somente associados às ciências exactas, ou os livros para fazer determinadas tarefas, ou ainda aqueles com informações muito específicas sobre um determinado assunto. Segundo a autora, existem hoje em dia livros informativos que tratam a informação de uma forma diferente. A organização dos livros informativos, de qualquer área, é de grande importância, as enumerações, as sequências usadas, a causa/efeito, as comparações feitas no livro, irão fornecer às crianças modelos de organização de informação (Carter, 1993).

As estratégias de abordagem aos temas podem ser diversificadas, no caso dos livros sobre arte estes podem contar a vida do artista, de um personagem de uma obra, ou pode descrever uma visita a um museu, por exemplo (Pitri, 2007). O leitor poderá sentir-se mais ligado emocionalmente ao enredo se este tiver momentos de tensão/expectativa na resolução dos conflitos da história (Pitri, 2007). As crianças mais pequenas gostam de enredos mais simples e previsíveis, no entanto devem haver elementos de surpresa também nos livros de arte para crianças, para que a concentração se mantenha (Pitri, 2007).

Quanto à ilustração, esta deve ser uma aliada do texto, por vezes até complementar, com informações visuais a completarem as informações escritas. As reproduções de obras de arte devem ser apresentadas num contexto interessante e quanto ao formato os livros de arte para crianças, devem ser interativos: pop-ups; deslocamento de pontos de vista; elementos removíveis, e outras técnicas que criam um sentido de jogo/brincadeira (Pitri, 2007).

No mercado editorial internacional é grande a oferta e a diversidade de obras para a infância sobre o tema da arte, tanto sobre estética, como vidas e obras de artistas,

sobre arquitetura, monumentos, etc. Para dar uma ideia, numa pesquisa na maior distribuidora online de livros do mundo, a *Amazon*, são encontrados 185 títulos na categoria de livro infanto juvenil (dos 3 aos 6 anos) no separador *children's art history* (www.amazon.com, visitado em setembro 2015). O mercado dos livros de arte para crianças parece florescer e são cada vez mais diversificadas as formas como apresentam o tema às crianças. A título de exemplo, e para que se possa compreender a diversidade de estratégias, podem ser encontrados no site da *amazon.com* mais de 10 livros sobre Van Gogh para crianças, com estratégias diferentes de abordar a obra e o pintor. São livros biográficos (com conteúdo mais descritivo) ou narrativas ficcionadas (onde personagens interagem com o pintor) como é o caso do livro *Camille and the Sunflowers (1994)* onde a história é contada pela personagem de um dos quadros, e a forma como ela e Van Gogh se conheceram, transmitindo muita informação sobre a vida e obra do pintor enquadrados numa narrativa baseada em factos reais.

O mercado editorial português tem sofrido alterações nos últimos anos, sendo o aparecimento de editoras independentes especializadas no mercado infantil uma das causas dessa mudança que se reflectiu numa maior e mais diversificada oferta. Para compreender se existe alguma oferta destas editoras no tema da arte e em especial acerca do património artístico e histórico, foram consultados os seus catálogos, na sua maioria, presentes nos *websites* de cada uma. Esta listagem não pretende ser exaustiva, concentrando-se nas editoras especializadas em livros para a infância, e tem como objetivo dar uma ideia geral da oferta disponível sobre o tema da arte e do património no nosso país.

Comecemos pela editora mais especializada em temas de arte: a Mini Orfeu, no mercado desde 2008, surgiu com o objetivo de ampliar o território de abrangência da Orfeu Negro, especializada na “edição de ensaios e outros trabalhos documentais no âmbito das artes contemporâneas” (www.orfeunegro.org). Pesquisando no seu catálogo de 2015 encontramos livros de artista e livros que tratam temas ligados à arte como: *O Dia em que os Lápis Desistiram* (2014) de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, que conta a história de um grupo de lápis de cera que se insurge contra a criança que desenha com eles; *O Lanche do Senhor Verde* (2014) de Javier Sáez Castán, um livro inspirado nos quadros de René Magritte; *O Pequeno Inventor* (2010) de Hyun Duk & Cho Mi-ae, descreve o processo criativo de uma criança que tenta descobrir como contruir um comboio de cartão; *Art & Max* (2014) de David Weisner narra a história de um camaleão que quer ser artista e decide pintar o seu amigo; *Caderno de Pintura para*

Aprender as Cores (2011) de Pascale Estellon, é um caderno de atividades com diversas atividades partindo das cores primárias. É também na Orfeu Mini que encontramos um livro sobre arquitectura *Mãos à Obra: Cada Casa a Seu Dono* (2015) de Didier Cornille.

A editora Planeta Tangerina, especializada em álbuns ilustrados, é conhecida pela qualidade gráfica dos seus livros e pelos prémios internacionais que estes têm ganho desde que iniciaram o seu trabalho, em 2009. No catálogo de 2015, disponível no website oficial www.planetatangerina.com, encontramos o livro *Montanhas* (2015) de Madalena Matoso, um livro de atividades que gira em torno do tema das montanhas. A ilustradora desafia as crianças a desenhar partindo de quadros de artistas imaginários, completando-os de acordo com as indicações dadas; o *Trocoscópio* (2010) de Bernardo Carvalho brinca visualmente com formas e cores, num album ilustrado sem texto.

A Bruá Editora nasceu em 2008 e na sua loja virtual em www.bruaa.pt, podemos encontrar o livro *O Ponto*(2009) de Peter Reynolds que através da história de uma criança nas suas aulas de arte, aborda as dificuldades do processo criativo e do próprio conceito de arte; *O Livro Negro das Cores* (2009) de Menena Cottin, fala sobre as cores e a forma como estas podem ser explicadas sem recurso à visão. Outra editora especializada em livros infantis em Portugal é a OQO Editora e na sua morada oficial na internet www.oqo.es/editora/pt-pt podemos encontrar dois livros de arte para o público infantil na coleção denominada *Colecção OQart: Caderno de Animalista*(2009) de Antón Fortes e *O Grande Livro dos Retratos de Animais* (2006) de Svjetlan Junakovic, ambos vencedores de prémios, que utilizam animais em reinterpretações de quadros conhecidos apelando à sensibilização dos mais novos para o gosto pela pintura de uma forma divertida e com qualidade gráfica.

A Gatafunho Editora é uma pequena editora/livraria e dos 14 títulos disponíveis, podemos encontrar na loja virtual ww.livrosgatafunho.com a obra *Um Livro Sobre Desenho* (2008) de Mark Gonyea que, de uma forma divertida, fala sobre conceitos básicos de desenho, do equilíbrio de cores e da composição.

Na editora LupaDesign podemos encontrar um livro sobre património português: *Um Rinoceronte e uma Gaivota na Torre de Belém*, um livro bilingue sobre a história da Torre de Belém, com um guia. Segundo entrevista à RTP (10/1/2014) com a autora Gilda Barata, a intenção é fazerem-se livros sobre as Sete Maravilhas de Portugal e este primeiro livro relata um facto real, o naufrégio de um rinoceronte em Lisboa.

Também na editora Trinta e Um Por Uma Linha (www.trintaporumalinha.com),

podemos encontrar na secção *Oito por um Cordel*, três títulos sobre monumentos portugueses, inseridos no projeto “Vale do Varosa”: *O Anjo do Pintor. O Convento de Santo António de Ferreirim*(2013) de João Manuel Ribeiro; *O Mosteiro de Santa Maria de Salzedas: as formigas, o gaio e as pedras* (2011) de José Jorge Letria e a *História de Frei João Esperança* (2013) que fala do Mosteiro de S. João de Tarouca, de João Pedro Mésseder.

A Editora Edicare mais dedicada a livros de conteúdo não ficcional/informativos tem uma oferta mais vasta e com estilos muito diferentes, desde os mais comerciais, associados a séries de tv, a autores de qualidade reconhecidos como por exemplo Hervé Tullet e as suas obras: *Um Livro* (2011); *O Jogo dos Olhos Fechados* (2012); *O jogo das luzes* (2012); *O jogo das Combinações* (2012); *Olá, eu sou o Blop* (2013); *Sem Título* (2013) que têm em comum os jogos interativos de cores, formas, e luz. No catálogo 2013-2014 disponível no site www.edicare.pt podem encontrar-se livros de atividades de diversos temas incluindo atividades de expressão plástica, e da coleção *Conhecer a Arte*, fazem parte os títulos *Mona Lisa* (2012) e *Andy Warhol* (2012) de Patrícia Geis. Indicados para crianças mais velhas (a partir dos 7 anos) fazem uso de aberturas e pop-ups para mostrar o trabalho dos artistas. Para crianças com mais de seis anos encontramos *O Livro das Pinturas Famosas* (2010) e *Descobrir a Arte* (2011) *O Livro de Arte para Crianças* (2006) todos de *Rosie Dickins*, entre outros.

Recentemente foram editadas duas coleções: *A minha Primeira Coleção de Arte Moderna e Contemporânea* (2014) da A Bela e o Monstro Edições, em parceria com o Museu Berardo, em Lisboa. Os livros abordam temas de história de arte (as características dos estilos, a sua contextualização histórica, os artistas e as obras) organizados em dez volumes: *O Começo de uma Aventura; Cubismo e Futurismo; Construtivistas e Neoplasticismos; Dadaísmo e Surrealismo; Abstrações; Nouveau Réalisme; Pop Art; Minimalismo e Arte Conceptual; Jogar com os Sentidos e Exploradores do Mundo*. A autoria é de Cristina Gameiro e Emilia Ferreira com ilustrações de Nuno Lacerda e Catarina Sobral. Os livros parecem ser indicados para crianças com mais de 8 anos, pela quantidade de informação presente neles, assim como pela forma expositiva como esta é colocada. São, no entanto, livros que com uma mediação adequada, explorando imagens, ou um assunto de cada vez, poderão ter potencial para ser usado por educadores de infância nas suas salas. Mais adaptado a crianças mais pequenas é a outra coleção recente: *Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem....*(2015) da editora Levoir. Com autoria de Isabel Zambujal e a colaboração

de diversos ilustradores, os livros contam com a ajuda da narrativa sobre dois personagens ficcionados para ajudar na viagem de encontro com os artistas e as suas obras. Da coleção fazem parte oito volumes: *Picasso*; *Leonardo Da Vinci*; *Renoir*; *Velázquez*; *Rembrandt*; *Degas*; *Van Gogh* e um pintor português *Almada Negreiros*. Toda a coleção tem como personagens principais, Índigo e Violeta e as histórias têm um início comum em todos os volumes: “Violeta já sabia. Os desenhos de Índigo tinham a magia de transportar os dois amigos para a vida dos grandes pintores...”. Foi essa a estratégia encontrada pela autora para unir a coleção, familiarizar os leitores com as personagens e as suas características e resolve, assim também, o problema espaço-temporal; através de um desenho com poderes mágicos as crianças são transportadas para outros tempos onde encontram os artistas mais conhecidos. No entanto, existem conteúdos que não parecem ser muito adequados às crianças mais pequenas, dando apenas um exemplo: no livro sobre Degas a autora diz “Com a guerra franco-prussiana (1870-1871), Degas teve de defender o seu país, o que não foi fácil...”. A referência a datas e acontecimentos sem contextualização apropriada é feita em alguns volumes da coleção, o que pode atrapalhar a mediação com crianças mais pequenas, e distanciá-las do conteúdo. São, por outro lado, textos breves e com ilustrações diversificadas, utilizando fotografias das obras acessíveis a crianças pequenas. A existência de jogos sobre o tema no final de cada livro é uma mais valia para a coleção que pode ser utilizada, de forma adaptada, com crianças do pré-escolar.

O Plano Nacional de Leitura tem uma secção dedicada a livros de *Apoio a projetos-Artes* (PNL, 2015:537) e aí podemos encontrar 14 livros ligados às artes plásticas: das editoras já referidas encontramos os títulos: *Art & Max*; *O jogo das combinações*; *Olá, sou o Blop!*; *Sombras*; *Um livro sobre desenho*; *Tesouros de arte*; *O livro da arte para crianças*; *O dia em que os lápis desistiram*; *O lanche do senhor verde*; *O artista que pintou um cavalo azul*; de editoras não referidas encontramos *O meu primeiro livro... Arte* da Everest Editora; *Arte para crianças* da Civilização Editora; *O museu* da Editorial Presença, *O grande manual das artes* da Girassol Edições.

À excepção das coleções mais recentes, a maioria dos livros no mercado português são de autores estrangeiros e falam de artistas estrangeiros. A maioria da oferta trata de temas ligados à arte, como a cor, a forma, as texturas, sendo os que abordam a história de arte ou património mais raros e, os que existem são mais direccionados a crianças do 1º e 2º ciclo. Os livros sobre o património histórico e

artístico português pareciam ficar confinados a pequenos projetos, no entanto, com a crescente procura turística nas grandes cidades estão a surgir diversos guias de cidade para crianças: *Um Saltinho a Lisboa* (2010 ; *Um Saltinho ao Porto* (2010); *À Conquista de Lisboa* (2015) e todos eles referem monumentos e factos históricos, sendo no entanto, dirigidos a um público infantil a partir dos 6/8 anos. O jogo *I play my city* é um guia da cidade de Lisboa para crianças, rico em mapas de vários bairros lisboetas em estilo *pedy paper*. *Pintar Lisboa* (2015) é também um livro de colorir que conta com a presença dos monumentos mais emblemáticos da cidade.

4. O papel dos mediadores de leitura

As crianças do pré-escolar, não conseguindo ler de forma autónoma, podem ler imagens, mas o texto escrito é-lhes inacessível se não houver um mediador de leitura que poderá ser uma criança mais velha, um familiar, um bibliotecário, etc. Os educadores de infância têm, no entanto, um papel crucial nesta mediação tendo em conta a quantidade de tempo que as crianças passam no jardim-de-infância e a importância das aprendizagens e hábitos ali criados. Se olharmos para uma sala comum do pré-escolar, o espaço dedicado aos livros, recomendado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1992), está quase sempre presente. Num estudo realizado em cinquenta e duas salas de jardim-de-infância portuguesas, Rui Marques Veloso (2001) tentou compreender em que consiste o acervo bibliográfico existente nessas salas. Concluiu que, preocupantemente, a seleção de livros é de fraca qualidade na grande maioria das salas, sendo o livro informativo o género mais visto, mas a qualidade geral dos mesmos é fraca e, segundo o autor, parece ser resultado, não de uma seleção cuidada em catálogos de editoras da especialidade, mas resultado de propostas de “vendedores de Editoras que comercializam livros ao domicílio ou optando por produtos baratos e de muito má qualidade de editoras sem credibilidade no domínio dos livros para crianças” (2001:4). A poesia, nas salas onde foi feito o levantamento bibliográfico, era quase inexistente. Foram também apontados outros problemas como a ausência de qualquer livro de autor português em algumas salas, e salas onde não havia livros “porque os meninos estragavam-nos” (2001:4). Esta é uma visão preocupante e que carece de mais investigação/ação. Quando se fala em Educação Artística em Educação Pré-Escolar também se tem de questionar se os educadores se sentem preparados e/ou estão sensibilizados para o tema da arte.

O Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI (UNESCO, 2006) afirmou que “...foi identificado um certo número de desafios que a seguir se retomam: (...) consideram que não existe um número suficiente de programas de formação de professores especializados em Educação Artística e que os programas de formação geral dos professores não fazem uma promoção adequada do papel das artes no ensino e na aprendizagem” (UNESCO, 2006)

Para ajudar a compreender de que forma os educadores de infância olham para o papel dos livros na educação artística e patrimonial foi elaborado um questionário

(apêndice a.). Dos 15 questionários analisados (apêndice b.) sete são de educadoras residentes na área Metropolitana do Porto e oito da área Metropolitana de Lisboa. Todos os profissionais que responderam eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos e o tempo de serviço docente varia entre os 4 e os 36 anos. Quando questionadas acerca do hábito de utilizar livros para abordar temas ligados à arte com crianças, 83% respondeu afirmativamente, 13% respondeu que não utiliza e 6% não respondeu. Uma das educadoras que respondeu negativamente a esta questão justifica o facto pela falta de oferta editorial a este nível. Nas justificações dadas pelas educadoras que responderam sim, é apontada a importância que atribuem ao ensino artístico para o desenvolvimento do sentido crítico, estético e criatividade e no questionário 5 é referida a relevância dos livros em detrimento da utilização da Internet pela maior credibilidade da informação presente. Na resposta à questão sobre se usam livros de arte para crianças ou livros de arte para o público em geral a maioria (40%) das educadoras respondeu que utiliza ambos, 20% revela usar livros para o público infantil e 27% apenas livros de arte para o público em geral. Esse facto pode indicar a falta de livros para crianças sobre este tema, o que leva as educadoras a optar por usar livros para adultos, adaptando conteúdos para o trabalho na sala do pré-escolar.

Dos livros mencionados pelas educadoras sobre arte destacam-se *O Livro de Arte para Crianças* referido por 6 educadoras e *Descobrir a Arte* mencionado por 3 educadoras, sendo importante referir que 6 das 15 educadoras que responderam ao questionário não referiram nenhum livro de arte para crianças que utilizem na sala. É interessante verificar que nas respostas não existem livros de autores portugueses destinados a crianças, sendo que apenas os livros destinados a auxiliar o educador são de autoria portuguesa (a mala pedagógica e a brochura do Ministério da Educação). 53% das educadoras afirmam que os conteúdos dos livros de arte que conhecem são apropriados para crianças do pré-escolar, 20% considera que não são e 27% não responderam a esta questão. Na resposta aberta à questão, é referido que alguns desses livros são mais apropriados para crianças do 1º ciclo e por isso necessitam adaptações (anexo a.), algumas educadoras referiram o fator de adaptação que o educador deve ter, uma mediação necessária para que a informação se adapte o melhor possível às características do grupo e aos objetivos do trabalho de cada educador.

No que concerne aos livros sobre artistas ou obras portuguesas ou acerca de património/monumentos portugueses para o público infantil 67% afirmou não conhecer e 33% afirmou que conhece. Dos livros que abordam temas sobre arte ou artistas

portugueses são mencionados por uma educadora a coleção *Um Saltinho a...* (Lisboa, Porto, Paris e Madrid), e os livros *Wonder Porto*, *Era uma vez um Menino chamado Nadir*; o livro *Ser Português é...* foi referido por outra educadora. Foram também mencionados outros livros para crianças que apesar de estarem escritos em português, são livros traduzidos e falam sobre obras estrangeiras o que poderá ter sido um mal entendido na interpretação da questão. Uma educadora mencionou também o livro *Primeiro Olhar* que não constitui um livro para crianças, mas sim, um livro que pode servir de apoio ao trabalho do educador em projetos de educação artística.

Para além da importância da pesquisa sobre a oferta editorial que neste momento é ainda escassa em Portugal, mas que tem estado a aumentar nos últimos anos, é importante que educadores, e também os pais, os avós, os bibliotecários, saibam quais os critérios de seleção deste género de livros, para que as bibliotecas das salas e os livros utilizados nas atividades sejam os mais adequados à fase de desenvolvimento e aos interesses das crianças. Para que seja necessário menos adaptações por parte dos profissionais de educação, o ato de selecionar deverá ter em conta as características do destinatário, o objetivo que se pretende e a avaliação global da obra em relação a outras similares (Villarejo, 2009). Quanto à avaliação dos destinatários terá de se conhecer as características pessoais de cada criança, ou grupo com que se pretende trabalhar, os seus interesses, e a sua idade. Os livros em livrarias e bibliotecas aparecem muitas vezes agrupados por idade, mas essa classificação não deve seguir-se com rigidez, deve ser considerada apenas como uma orientação, caso contrário existe o risco de limitarmos demasiado a nossa escolha (Villarejo, 2009). Para as crianças com menos de seis anos podem ser mais atrativos os livros interativos, com acetatos, ou pegas, pop-ups, que incentivem a exploração manual. Podem também ser interessantes livros que através das ilustrações detalhadas contem histórias. Convém que haja uma progressão entre aquilo que é mais familiar para a criança e o desconhecido ou que a história seja guiada por um personagem com o qual sintam empatia (Villarejo, 2009). Um bom livro informativo para crianças, no qual os livros de arte e património estão incluídos, deve ter, segundo Luísa Villarejo (2009) as seguintes características: estimular a curiosidade, com perguntas adaptadas ao leitor; favorecer/ampliar as conexões com outros aspetos do tema tratado; criar e desenvolver autonomia de critério, melhorando a capacidade de análise; entreter, ampliando o conhecimento do mundo.

IV. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL NOS LIVROS INFANTIS

1. Necessidade de materiais de apoio à educação artística e patrimonial em Portugal

Tendo analisado nos pontos anteriores a pertinência da utilização de livros como ferramenta educativa no trabalho sobre arte e património e de ter sido analisada a oferta editorial no mercado português, torna-se necessário agora, através da continuação da análise dos questionários aos educadores de infância, saber se consideram importante que exista mais oferta deste género. Como vimos anteriormente o conhecimento acerca de livros sobre património e arte portuguesas das educadoras de infância inquiridas é muito reduzido, com 67% a afirmar que não tem conhecimento de nenhum livro que trate desse assunto dirigido ao público infantil.

Quando questionadas sobre se consideram importante que haja mais livros sobre o património/monumentos com conteúdos adaptados às crianças do pré-escolar a resposta das educadoras foi unânime e todas consideram que sim. Na resposta aberta comentaram que a existência de mais livros para crianças sobre o património nacional seria uma forma de crianças, mas também os pais conhecerem a arte em Portugal, que tendencialmente os livros de arte do mercado são de autores estrangeiros e que a existência de livros sobre arte portuguesa poderia ser uma mais-valia para a sala de pré-escolar. Foi também reconhecido que as informações acerca do património histórico e artístico são essenciais para a promoção da identidade cultural e para a transmissão de tradições. Foi também unânime a resposta afirmativa à questão se utilizariam estes livros na sua prática pedagógica, considerando, na resposta aberta que seria uma mais-valia para o seu trabalho com crianças e uma ferramenta importante de conhecimento.

Na resposta à pergunta sobre quais os monumentos que gostariam de ver abordados num livro infantil, as respostas foram diversificadas, sendo o Mosteiro dos Jerónimos o mais referido, seguindo-se a Torre de Belém, o Castelo de Guimarães e o Castelo de São Jorge. Foram também propostas o tema da calçada e azulejos portugueses, as gravuras do Côa e as ruínas de Conimbriga, assim como obras mais recentes como a Casa da Música e o Museu de Serralves no Porto. É evidente, após análise dos questionários que apesar da maioria das educadoras conhecerem alguns livros sobre arte para crianças, e de os utilizarem nas atividades com crianças, existe

uma grande falta de oferta de títulos sobre o arte e património e arte português.

2. Análise de obras nacionais e estrangeiras

A oferta de livros sobre o património artístico português, como se pode verificar anteriormente, é quase inexistente no panorama editorial. Parece haver, no entanto, no caso de Lisboa, um interesse recente na edição de guias da cidade para crianças, havendo mesmo livros de colorir e interativos, interesse que poderá estar ligado com o recente *boom* turístico a que se tem assistido nos últimos anos. A coleção *Um Saltinho a...* no livro referente a *Lisboa* com autoria de Isabel Zambujal e ilustrações de João Fazenda, da editora Oficina dos Livros, é uma “visita guiada por Rosa, a mesma que quando for grande quer morar no Castelo de S.Jorge” (Zambujal, 2002). Este livro lançado em 2002 é um guia da cidade de Lisboa, com informações resumidas sobre os mais diversos locais turísticos. A personagem é o guia, vai apresentando aos leitores locais e histórias da cidade, ao mesmo tempo que encontramos ilustrações que revelam um pouco de outros sítios não referidos pela personagem. O texto principal é complementado por informações que são como legendas das ilustrações, essas imagens completam a informação que a personagem/narrador dão, como por exemplo outros edifícios da zona ou histórias curiosas brevemente descritas. O livro tem muita informação sobre a cidade, e a quantidade e diversidade existente em cada página dupla é bastante grande, o que poderá dificultar o trabalho com crianças mais pequenas ou terá de haver, por parte do mediador de leitura, um trabalho de adaptação e preparação, caso as crianças queiram saber mais sobre cada um dos pontos referidos. Como por exemplo, na página da ilustração do elevador de Santa Justa o texto principal (da personagem) diz “Obra de um engenheiro português, com nome francês, é também o elevador que nos leva à zona intelectual. Livrarias, cafés, igrejas e teatros, tudo conta uma história mas nem sempre de encantar. Triste é também o fado. Vamos ouvi-lo ao Bairro alto, onde há uma rua com o meu nome: a Rua da Rosa”. Para além de toda a informação avançada pelo narrador na página da esquerda temos ainda, à direita informações sobre: Convento do Carmo; Teatro de S. Carlos; Elevador de Santa Justa; Severa; Fernando Pessoa; Siza Vieira; Amália Rodrigues; Fado; e Bairro Alto. As informações lançadas, e se o livro for trabalhado na sala de jardim-de-infância, só numa página, surgirão, com certeza, diversas perguntas sobre cada um dos assuntos referidos. O livro é, como o título indica, um “saltinho a...”, um livro que aumenta a curiosidade acerca de vários pontos turísticos e históricos da cidade de Lisboa, o que será positivo, caso seja um ponto de

partida para novas descobertas. Por outro lado, no trabalho com crianças do pré-escolar, tentar abordar todo o livro de uma só vez de forma eficaz será difícil já que esta é compartimentada em vários pontos. O livro aborda vários monumentos da cidade com informações como “Estilo manuelino: foi D. Manuel I que implementou este estilo com inspiração no mar e noutras terras – as colunas parecem palmeiras e os remates cordas de caravelas.” (Zambujal, 2002).

O livro *Lisboa* de David Pintor é da editora Kalandraka, editado no ano de 2013, e é um álbum ilustrado, uma história gráfica sobre um passeio de uma personagem pelas ruas, ou seja, um pintor que deambula por Lisboa com o seu bloco de desenho e lápis, desenha o que vê, mas também o que imagina, misturando desenhos em estilo diário gráfico com elementos imaginários (andar de barco em frente à Assembleia da Republica, roupa estendida na Sé e peixes voadores). No início um pequeno texto escrito na primeira pessoa descreve o percurso: “Acordo num hotel do Chiado. Aproximo-me da varanda e contemplo uma cidade branca coberta por um intenso azul. Desço à rua e começo a passear pelas calçadas, tapetes de pedra debaixo dos meus pés (...)” (Pintor, 2013). O texto é assinado com o nome do próprio autor, fazendo parecer um livro com teor auto-biográfico, uma visão pessoal da cidade de Lisboa, onde o ilustrador revela o seu ponto de vista num percurso descrito também no início do livro, apenas com a indicação dos locais: “Rua Correia Garção; Calçada da Estrela; Rua Eduardo Coelho; Café A Brasileira (...) Fundação Calouste Gulbenkian; Pavilhão de Portugal Expo 98 (...)”. O percurso não é linear, a personagem tanto pode estar no jardim da Gulbenkian como na página seguinte no Pavilhão de Portugal do Parque das Nações e logo de seguida de volta à zona mais antiga de Lisboa. Um álbum ilustrado que parece ter como objetivo revelar pedaços de Lisboa, com alma, com uma visão pessoal do ilustrador que é ao mesmo tempo autor e personagem e leva o leitor pelos locais que mais aprecia.

Mais recente é o livro de Ana Cristina Pereira *À Conquista de Lisboa – Roteiro para Pequenos Aventureiros*, aconselhado para crianças com mais de 8 anos e a sua estrutura confirma essa classificação. Com uma mancha de texto bastante superior à ilustração, o livro tem uma estrutura convencional, com índice e informações divididas em capítulos e pontos. É um guia muito completo, com informação em linguagem acessível e histórias interessantes sobre monumentos e locais, que pode ser muito útil aos educadores para preparação de visitas de estudo pela cidade.

Fora de Portugal, existe bastante oferta de livros sobre património para crianças

com estratégias diferentes de abordagem ao tema. Para dar uma ideia de algumas dessas formas de falar a crianças sobre arte e património foram selecionados cinco livros para análise: *Bolyongások Budapesten* (2009); *The Story of the Statue of Liberty* (1989); *El Madrid de los Austrias contado a los niños* (2006); *Architecture Animals* (1991); *Arches to Zigzags. An Architecture ABC* (2000);

Não posso deixar de começar pelo livro que deu o impulso para a realização deste trabalho. O livro Húngaro, encontrado numa pequena livraria/editora *Két Egér* (Dois Ratos) no centro da cidade de Budapeste. O livro tem como título *Bolyongások Budapesten* (2009) podendo traduzir-se como “Vagueando por Budapeste”. O livro é já o número quatro de uma coleção sobre arte protagonizada por dois ratos: *Állatok a múzeumban* (2007) “Animais no museu”; *Színek* (2008) “Cores”; *Különös lények* (2009) “Criaturas estranhas”; *Fekete-fehér* (2011) “Preto e branco”.

As personagens são dois ratos e vivem várias aventuras juntos, e sobretudo, falam sobre arte, a sua paixão. No livro com o título *Bolyongások Budapesten* (2009) (*img.11*) Vagueando por Budapeste, os ratos decidem sair das quatro paredes do museu e fazer um passeio por Budapeste, a cidade onde vivem. Mas esse passeio, em vez de durar uma manhã, dura três dias (tantas são as coisas que a cidade tem para ver e explorar). O rato mais novo admite querer tornar-se tão sábio como o seu primo, e por isso, aceita o desafio de conhecer Budapeste como nunca a viu. Logo no início o rato mais sábio afirma que a cidade que vão ver não é a dos turistas, mas algo que iria mudar a forma como o seu primo olha para Budapeste. O livro é organizado por pequenos capítulos: História; Instruções; A Cidade dos Leões; Leões no Castelo de Buda; Rei Mathias; Gosto! (as preferências de cada um dos ratos relativamente ao que viram); Leões Alados; Perspectiva de Rato; O Morcego; Podmaniczky e Kolosszus; O leão e o grifo; Anime-se!; Concurso de Beleza de Grifos; O que você vê?; Pedras angulares; Anjos; Pombas; Por trás do muro (onde os ratos se manifestam contra os edifícios deteriorados, exigindo o seu restauro); Tigres; Casas; Urso; Santos e Guardiões; As perguntas dos turistas; Gregos e Romanos; Materiais e Técnicas; Pavões e Pessoas; O Mar.

Na imagem 12, depois de explicados os objetivos do passeio (não é uma visita turística, como avisam) o primeiro desafio que o rato sábio coloca ao primo rato é de tentar descobrir qual o animal que aparece mais vezes pela cidade de Budapeste. Após a contagem chega à conclusão que são os leões. Aí o primo rato questiona-se sobre o simbolismo dos leões. Estas e outras perguntas e respostas são o eixo que une o livro,

com uma abordagem simples e de fácil compreensão para os mais novos. E, apesar de existir um índice que poderia ser um indício de informações compartmentadas, a fluidez da narrativa, que acompanha a conversa e os desafios que o tio rato vai lançando ao seu sobrinho fazem as transições de um assunto para outro de forma natural, sem cortes. Este é um livro que se concentra no património da cidade, procurando uma nova forma de o ver, estimulando o olhar curioso para os símbolos que se encontram um pouco por toda a cidade de Budapeste.

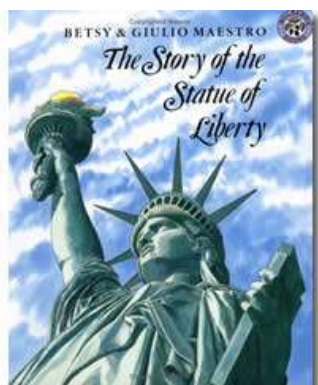


Img. 11



Img. 12

O livro *The Story of the Statue of Liberty* de Betsy & Giulio Maestro (img.13) utiliza uma estratégia diferente, sem recurso a personagens, a história da Estátua da Liberdade é contada desde o projeto até ao presente. É uma abordagem bastante diferente, concentra-se apenas numa obra, não deixando, no entanto, de através desta revelar muitos factos sobre a história da cidade e do país. As ilustrações são realistas e descrevem cronologicamente todo o processo desde a ideia de construir uma estátua que representasse a longa amizade entre França e Estados Unidos da América, passando pela viagem do escultor Frédéric Bartholdi e a escolha da ilha para a colocar. O processo criativo do escultor é desvendado de forma simples com o seu regresso a França para fazer esboços e modelos em pequena escala (img. 14) com a explicação da simbologia dos elementos desenhados pelo artista, seguindo-se da referência à importância da estrutura e do trabalho de diversos engenheiros e outros trabalhadores.



Img. 13



Img. 14

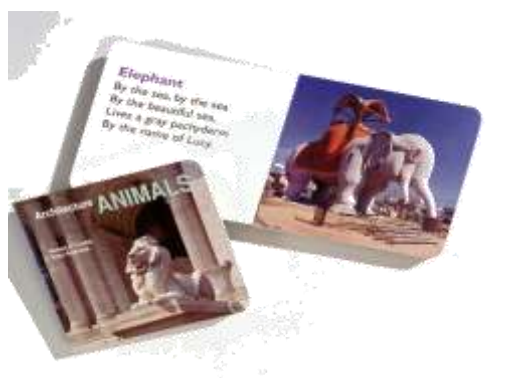
É também revelada a presença de pedaços da estátua em diversos locais e os esforços para a angariação de fundos para que fosse possível realizar tão grande obra. O texto é breve mas muito claro, passando facilmente a mensagem, sem entrar em demasiados pormenores. As datas são referidas, no entanto, como a própria história é explicada numa sequência cronológica, esta é facilmente percebida, sem ser necessário saber interpretar datas para compreender a narrativa. Começando com a ideia, o projeto, a simbologia, passando pelos modelos, a concretização, a história continua contando a forma como o transporte foi feito e a recepção da estátua nos Estados Unidos. É ainda feita no final uma referência à simbologia atribuída à estátua na altura em que diversos migrantes chegavam aos país, e ao facto de se ter criado uma tradição de realizar fogos de artifício junto dela nos festejos do Dia da Independência dos EUA. Este livro, de forma simples, relata a história de uma estátua, mas torna-se mais do que isso, pois mostra como era a vida na altura, como eram feitos os transportes. Faz uma contextualização histórica de uma forma quase somente visual, muitas informações acerca de como eram as cidades ou a forma como as pessoas se vestiam são reveladas na ilustração, enriquecendo os conteúdos. É também descrito o processo criativo, a ideia, o conceito criado e os símbolos escolhidos, e depois, a apropriação da obra pela comunidade, ou seja, a presença da obra vai criar nas pessoas que com ela contactam emoções pessoais.

O livro *El Madrid de los Austrias contado a los niños* (img.15.) de Maria Aguado Molina e Pilarín Bayés de Luna das Edições Miguel Sanchez, conta a história da cidade de Madrid utilizando como personagens quatro crianças. A visita começa pelo museu do Prado onde as crianças observam os quadros e lhes vão sendo explicados

factos históricos acerca dos mesmos, a certo momento reparam que no quadro *As meninas de Velazquez* a pequena infanta se move e está preocupada, pois o seu cão desapareceu. É então aí que começa a aventura numa viagem no espaço e no tempo do século XVIII. As informações são muitas acerca de datas, acontecimentos históricos, séculos, no entanto, o percurso feito pela cidade de Madrid, acompanhado por ilustrações muito ricas sobre a cidade, podem ser uma forma de descoberta da mesma. O mais interessante do livro é o facto de ter sido dentro de um museu que as crianças encontram um elemento do passado que conhece toda a história da cidade. Uma referência à importância do contexto histórico e político na arte que pode ser assim explicada às crianças mais pequenas, dando vida a uma personagem do quadro.



Img. 15

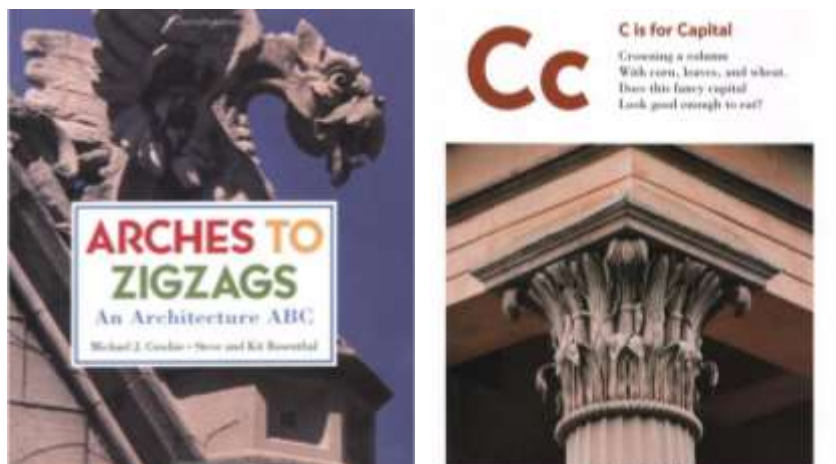


Img. 16

O livro *Architecture Animals* (1991) de Michael J. Crosbie e Steve Rosenthal, editora Preservation Press (img.16). Este faz parte de uma pequena coleção de livros cartonados, para crianças pequenas com os temas: *Architecture Animals* (1991); *Architecture Colors* (1993); *Architecture Shapes* (1993); *Architecture Counts* (1993). Esta pequena série de livros com fotos apresenta às crianças pequenas os animais presentes na arquitetura, acompanhados de pequenas rimas, as cores tanto dos edifícios como de pequenos detalhes, as formas, explorando a composição e organização de janelas e ainda um volume sobre os números de 0 a 10 na arquitetura. Nesta coleção a estratégia é mais visual, captando a atenção através da imagem e organizando as informações, não de forma cronológica, mas fazendo uma seleção através de características (cor, forma, etc)

Dos mesmos autores, Michael J. Crosbie e Steve Rosenthal, encontramos o ABC da Arquitetura para crianças, uma obra muito interessante que segue a mesma lógica da

coleção referida anteriormente: *Arches to Zigzags. An Architecture ABC* (2000)
(img.17)



Img. 17

Img. 18

Este ABC da Arquitetura introduz conceitos através de pequenas quadras sobre cada uma das palavras que percorrem o abecedário, o conteúdo é diverso, não tendo apenas edifícios históricos, mas também edifícios contemporâneos.

Com os livros acima referidos podemos ver exemplos de diferentes estratégias para tratar de assuntos de arte e património com crianças do pré-escolar. Desde o álbum ilustrado, sem texto de David Pintor aos guias com mapas de locais de interesse; o livro de Budapeste onde duas personagens com gosto pela arte, descobrem a cidade através da arte pública. Temos também um livro que conta a história de uma só escultura, desde o processo criativo até à inauguração e utilização contemporânea e a história de uma cidade contada por uma personagem de um quadro. Finalmente conhecemos uma forma de organizar informação através da organização por temas de (cor, forma, animais) e em formato “Abecedário” encontrando para cada letra uma palavra que é ilustrada através de fotografia e explicada através de uma pequena quadra.

V. PROJETO EDITORIAL: “*Ginja, um gato Lisboaeta*”

1. Do género de narrativa à seleção de conteúdos

“The art of fiction is making up facts; the art of nonfiction is using facts to make up a form”

(Fritz, 1988:759 in Carter, 1993:68)

A arte da não ficção, dos livros informativos, consiste em usar factos reais e encontrar uma forma para os organizar (Fritz, 1988:759 in Carter, 1993:68), uma forma que torne um conteúdo que parece ser distante, em algo significativo, acessível. Na criação de conteúdos informativos para crianças do pré-escolar, como temos estado a ver ao longo da pesquisa teórica, deve ter-se em conta as características de desenvolvimento nestas idades. Para que sejam compreensíveis e interessantes, os livros informativos sobre arte e património para crianças devem dar informações que cultivem a curiosidade, que as façam querer saber mais, e, principalmente, que as façam olhar para a arte de uma forma diferente, com interesse, com vontade de conhecer os significados. A necessidade de recordar acontecimentos passados, desde há muitos séculos, levou os homens à invenção de técnicas de transmissão de ideias e informações, e a construção de histórias com personagens e eventos passados foi uma das estratégias mais usadas (Egan, 2001).

As crianças, desde os dois anos, compreendem a forma da narrativa (Applebee, 1978; Pitcher & Prelinger, 1963 apud Egan, 2001), e as histórias onde estão presentes opostos binários na estrutura são a forma mais comum nos contos clássicos (Battelheim, 1976 apud Egan, 2001), são histórias de lutas entre o bem e o mal, a coragem e a cobardia, o medo e a esperança (Egan, 2001). Assim, os livros informativos para crianças devem utilizar um modelo que vá de encontro aos seus interesses e necessidades, em vez de utilizar o esquema de Ralph Tyler (1949 apud Egan, 2001) que consiste no delineamento de objetivos-conteúdo-método-avaliação, ou uma estratégia meramente descritiva de acontecimentos, sequência de datas e personalidades; poderá utilizar-se por exemplo, o planeamento mítico de Egan (2001). Para o investigador a história pode ser transmitida às crianças seguindo uma série de passos que levarão à aproximação das crianças a um tema histórico que pode, aparentemente, estar muito afastado daquilo que é a experiência real da criança. Egan (2001) sugere que em

primeiro lugar se deve identificar o que é emocionalmente importante no tema que se quer tratar e que possa ser cativante para as crianças. De seguida, dentro desse tema, devem encontrar-se os opostos binários presentes na história, quais serão os que melhor apreendem a importância do assunto a tratar, será que é uma luta entre o bem e o mal, a persistência ou desistência; o objetivo é encontrar aquele que melhor defina a história a tratar. Na organização do conteúdo em forma de história Egan (2001) sugere que primeiro se seleccione o conteúdo que contenha, de forma dramática, os conceitos binários que mais facilmente forneçam pistas para o tópico que se quer tratar e em seguida deve escolher-se o conteúdo que tenha o potencial de articular uma história que seja clara, e deve ter-se em conta que metáforas essa história sugere.

No caso do livro *Ginja, o Gato Lisboa* o objetivo é contar a história da cidade de Lisboa através da interpretação do património histórico e artístico; essa curiosidade e espírito de descoberta é revelado pelas personagens Maria e Ginja. Maria é uma criança calma que gosta de ler, tem prazer em descobrir a arte e a história no sossego do seu lar, com os livros, isolada de tudo o resto. Ginja, um gato de rua, aparece na vida de Maria e muda a sua perspectiva de aprendizagem. Ao fugir de casa, Ginja mostra a Maria como tudo o que ela aprende nos livros está também presente nas ruas da cidade, e se ela estiver atenta consegue fazer muitas descobertas. A chegada de Ginja à vida de Maria traz-lhe uma nova forma de aprender, encontra o equilíbrio entre o prazer de ler e a aventura que pode ser a aprendizagem. Como criança, Maria tem preferência por histórias que contêm opostos binários, as aventuras de Maria atrás de Ginja pelas ruas da cidade, transformam-se numa aventura de descoberta da simbologia, da “magia” dos santos e coragem dos heróis, das dificuldades e superações refletidas nos edifícios, nas esculturas, nos azulejos de Lisboa.

Considerando que este livro poderá ser um primeiro volume de uma série sobre o património de Lisboa descoberto por Ginja e Maria, os conteúdos seleccionados para este primeiro livro relacionam-se com a zona antiga da cidade, com referência ao simbolismo dos santos padroeiros que ajudaram de alguma forma a cidade e a conquista, passando para a zona pombalina, reconstruída, com referência ao terramoto, e à reconstrução da cidade. Este percurso pretende revelar a cidade desde o tempo de D. Afonso Henriques até ao terramoto de 1755 e reconstrução da cidade por D. José, num percurso que começa nas ruas da colina do Castelo de São Jorge e termina na estátua equestre da Praça do Comércio, comemorativa da reconstrução da cidade após o terramoto. Assim a criança poderá entender as diferenças entre partes da cidade tão

próximas entre si.

No site oficial do *Imaginative History Teaching* (IHT) um projeto de Kieran Egan e Katherine Ireland são apresentadas as ferramentas cognitivas (*cognitive tools*) que devem ser utilizadas nos primeiros anos de aprendizagem de história e ciências sociais. A utilização de um elo narrativo, com já foi referido, é a forma mais eficaz de envolver as crianças emocionalmente no assunto a tratar segundo o IHT assim como a utilização dos opostos binários. Ireland e Egan (s.d.) referem também a metáfora como crucial para o pensamento flexível e criativo, a utilização de imagens como forma de integrar a imaginação na aprendizagem e o ritmo e a rima como ferramenta auxiliar de memória. O humor é apontado como forma de ajudar à concentração e à consciência da linguagem e o jogo como forma de dar às crianças mais controlo sobre a sua aprendizagem como por exemplo os puzzles e mistérios por revelar que servem para suscitar a curiosidade. Nesse sentido no livro *Ginja, o Gato Lisboa* as metáforas são parte integrante por serem indissociáveis quando se interpretam os símbolos presentes no património da cidade e são relacionados com as histórias aos quais se referem. As imagens presentes na ilustração e aquelas que não estão visíveis mas que são incentivadas pela leitura do texto levam o leitor a observar e imaginar, numa passagem ritmada entre aquilo que existe e o que nos faz imaginar sobre o que se passou no passado.

A observação do património faz a personagem Maria parar, observar, fotografar, desenhar e deixar-se levar pela imaginação, como se fossem pequenos portais que a fazem perder-se no tempo e nos pensamentos, levando o leitor nessa aventura. O ritmo é marcado pelo percurso na procura pelo seu companheiro aventureiro Ginja e a sua descoberta (que é também um jogo para o leitor, “onde está o Ginja? Consegues vê-lo?”) passando por uma outra descoberta, desta vez de Maria, o encontro com o património e uma história que lhe vem à memória. É aí então que a menina pára, observa os pormenores, imagina as aventuras e desventuras, desenha, recorda. Maria fica sempre tão absorvida naquele momento em que imagina o passado daquela obra que perde o seu gato Ginja de vista, voltando de seguida ao momento presente e ao seu percurso para encontrar o gatinho. O ritmo repete-se, a menina sai do local onde está, procura/encontra, pára/observa, perde novamente, até que no final do dia, finalmente apanha o gatinho e regressam a casa depois de mais uma aventura pelas ruas da cidade. O humor é usado ao longo do livro com a personagem do gato Ginja que se mete nos locais menos prováveis e tenta esconder-se de forma cómica, tentando parecer uma

estátua, ou um marinheiro. Ao longo da narrativa o gatinho vai-se metendo em sarilhos dos quais só consegue escapar com a ajuda de Maria e também dos leitores. A componente jogo está também presente quando o narrador pergunta ao leitor “Consegues ajudar a Maria a encontrar o Ginja?”. Aí os leitores/observadores são incentivados a olhar com atenção a paisagem de Lisboa ilustrada e procurar o gatinho, introduzindo assim alguma interatividade dentro do ritmo da narrativa, ajudando à concentração dos mais pequenos. Algum clima de mistério é também revelado quando são referidas histórias que a personagem conhece mas que não revela na totalidade como por exemplo quando o gatinho fica entalado numa porta do castelo de S. Jorge e a menina refere o episódio de Martim Moniz, ou quando ao longo das aventuras de Ginja na ilustração estão presentes imagens reais de outras obras de arte públicas e monumentos que se destacam propositadamente na ilustração, suscitando a vontade de descoberta.

Ao longo deste trabalho foram reveladas características de desenvolvimento assim como diferentes estratégias de abordagem ao tema que são agora utilizadas na construção do argumento do livro *Ginja, um Gato Lisboa*. Para além do planeamento narrativo de Egan (2001) já referido, foram utilizadas estratégias e consideradas as características de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. O quadro síntese que se segue tem como objetivo sintetizá-las, de forma a revelar de que modo podem ser utilizadas na construção de um livro sobre arte e património para crianças do pré-escolar

QUADRO SÍNTESE

CONSTRUÇÃO DE LIVRO SOBRE ARTE E PATRIMÓNIO PARA CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Experiência Estética

Características do Desenvolvimento	Estratégias de abordagem
Os critérios de preferência das crianças relacionam-se em primeiro lugar com o tema e em segundo lugar com a cor. (Hildreth apud Taunton, 1982; Fóis et al, 2011)	Selecionar obras com conteúdo narrativo implícito ou explícito. Representações figurativas que descrevam um determinado acontecimento (explícito) ou que contenham personagens simbólicas que representem algo: força, medo, poder (implícito).
As reproduções mais realistas são as mais apreciadas pelas crianças (White e Johson apud Tauton, 1982)	
Quando tentar interpretar sentimentos das obras de arte as crianças concentram-se nas expressões faciais caso haja figuras. Sentem mais dificuldade em interpretar sentimentos em obras não figurativas (Parsons, 1987)	
A criança não tem em conta a perspectiva dos outros, tem um gosto intuitivo pelas obras de arte e estabelece ligações entre as memórias e o que vê, cria uma ligação afetiva. (Parsons, 1987)	Revelar histórias sobre as obras através de uma narrativa cativante que conte como as personagens representadas ultrapassaram dificuldades, sobre o porquê da escolha de símbolos como p.ex. o leão. Como é o leão? É fraco? É forte? Utilizando o
Os observadores principiantes são essencialmente contadores de histórias, são narrativos, usam os sentidos e as	conhecimento que as crianças já possuem para auxiliar a interpretação da história da obra.

associações pessoais (Housen, 2011)	
Os observadores muito pequenos ficam satisfeitos ao tentar enumerar, encontrar, contar, investigar e contar histórias sobre o que vêem (Yanawine, s.d.)	Incorporar momentos de jogo no livro. Encontrar objetos, contar elementos, descobrir algo para manter a atenção e tornar o leitor ativo na descoberta juntamente com as personagens.
As crianças não tendem a procurar vários níveis de significados (Yanawine, s.d.)	Centrar a atenção num determinado aspeto da obra: simbologia dos animais; uma história de um herói (pode ser o representado ou o artista)

Noção de tempo histórico

Características do Desenvolvimento	Estratégias de abordagem
As crianças não conseguem compreender problemas colocando-se na perspectiva do outro (Piaget apud Zaccaria, 1978)	Aproximar as crianças de um assunto histórico abordando assuntos que lhe são próximos como procurar/encontrar, lutas entre o bem e o mal; ultrapassar obstáculos, conquistas.
As crianças conhecem conceitos afetivos como o amor/ódio; ansiedade/segurança (Egan, 2001)	
Apenas aos 8/9 anos as crianças começam a saber utilizar datas e são capazes de estimar há quanto tempo atrás os acontecimentos tiveram lugar. Só aos 9/11 anos as crianças são capazes de reconhecer grandes períodos históricos como “Era” (Blyth, 1978; Levstik, 1996)	A narrativa deve ter uma determinada ordem cronológica implícita, desde há muito, muito tempo atrás até mais próximo de agora. A construção de uma obra pode ser descrita desde o seu projeto até à sua inauguração, de forma cronológica. A observação de uma obra

<p>A mais básica distinção temporal que as crianças mais novas fazem é entre o que aconteceu há muito e aquilo que é mais próximo do agora (Levstik e Barton, 1996)</p>	<p>pode levar a imaginação para algo que aconteceu há muito tempo atrás.</p>
<p>A formação de conceitos temporais é ajudada pela experiência prática. Utilização de imagens e objetos (Blyth, 1978).</p>	<p>A ilustração deve ajudar a construir, de forma implícita, uma cronologia de acontecimentos, através da revelação dos passos seguidos para a construção de algo; através de imagens a cores (das obras agora) e imagens a preto e branco (de histórias do passado).</p>

No projeto de livro *Ginja, um Gato Lisboa* são utilizadas diversas estratégias das referidas no quadro-síntese: as obras escolhidas para análise são figurativas, foram seleccionadas obras que retratam mitos e lendas da cidade ou personagens dessas mesmas histórias, começando pelos azulejos dos milagres de Santo António (lenda de Santo António, padroeiro de Lisboa), passando pela estátua de São Jorge (lenda de São Jorge, santo protetor do Castelo), estátua de D. Afonso Henriques (conquista de Lisboa), leões da Casa dos Leões do Castelo de São Jorge (viagens dos Descobrimentos), estátua de S. Vicente (lenda de S. Vicente e os corvos), estátua equestre de D. José (terramoto de 1755 e reconstrução da cidade). A narrativa é usada para cativar a atenção das crianças e são utilizados os conhecimentos próximos das crianças para ajudar a interpretar determinado tema, como por exemplo a comparação entre a malha urbana da baixa pombalina e um jogo de lego. Em cada obra que a personagem Maria observa e analisa há uma concentração em apenas um aspeto da obra, indicada como a história preferida acerca do herói, ou a razão pela qual aquela personagem é representada em determinado local, sem dispersar a atenção para outras análises da obra. A interatividade e o jogo estão presentes, como já foi referido, nas alturas da história em que o narrador pede ao leitor que ajude a personagem a encontrar

o gato Ginja.

Finalmente, as ilustrações ajudam na distinção entre a aventura de Maria à procura do seu gatinho e a informação que a personagem fornece acerca dos monumentos que encontra. Aí a parte gráfica ajuda o leitor a diferenciar entre o que acontece na narrativa (a personagem vive num tempo perto do agora) e o passado, aquilo que se passou há muito tempo na cidade, ou até aquilo que se diz que aconteceu nos mitos e lendas. A imagem gráfica utiliza imagens reais (para revelar edifícios característicos, as obras de arte públicas, os elementos distintivos da paisagem urbana da cidade) em conjunto com ilustrações realizadas a partir de fotos da cidade revelando perspectivas diferentes, numa relação dinâmica entre a realidade de uma cidade que existe e que tem as suas particularidades e a sua interação com as duas personagens fictícias que por ela circulam (apêndice c.).

2. Argumento e ilustração

Depois da reflexão acerca das opções narrativas e da forma como a pesquisa neste trabalho influenciou o projeto do livro *Ginja, um Gato Lisboeta*, é agora apresentado o guião de texto e de imagem. Texto e ilustração são complementares, pelo que a informação relativa às componentes de escrita e imagem são indispensáveis na apresentação final do argumento.

<i>Ginja, um Gato Lisboeta</i>		
Páginas	Texto	Imagem
1-2	Na sua casa na Rua da Saudade, Maria passava o tempo na biblioteca. O pai, professor de história de arte, amante de livros, colecciona especialmente aqueles que contam histórias da cidade onde vivem, Lisboa. E esses eram os melhores amigos de Maria, os livros...	Maria lê sozinha, calmamente na biblioteca da sua casa. A sua casa é tipicamente lisboeta e a biblioteca está repleta de livros.
3-4	Mas num dia, igual a tantos outros, quando subia a Colina do Castelo de regresso a casa, encontrou um novo amigo. Era um gatinho e estava ali quieto, deitado, numa das escadinhas típicas daquela zona antiga da cidade. Estava ferido.	Escadinhas típicas da zona antiga de Lisboa. Edifícios com azulejos e candeeiros de rua antigos. Maria com Ginja ao colo.
5-6	Maria cuidou dele e levou-o para casa. Deu-lhe o nome de Ginja (por causa de uma mancha no pêlo que lhe fazia lembrar uma pequena ginjinha) e decidiu ficar com ele, seria a sua nova companhia em casa.	Casa de Maria na Rua da Saudade vista do exterior (vista da placa de rua) Várias imagens de Maria a cuidar de

		Ginja (alimenta, dá carinho e trata feridas)
7-8	<p>Mas Ginja, gato de rua, era o oposto de Maria. Gostava de sair, de vaguear pela cidade. Apesar de adorar a sua nova dona, a cama quentinha e a comida a toda a hora, aborrecia-se por estar sempre em casa, da almofada para o tapete, do parapeito da janela para a cozinha... Sempre que surgia uma oportunidade, escapava-se.</p>	<p>Ginja, sentado na varanda, observa a cidade de Lisboa. Varanda com vista para o rio Tejo e a paisagem de telhados da zona antiga lisboeta. Cortinados com padrão antigo, velho banco de madeira.</p>
9-10	<p>Da primeira vez que Ginja saiu de casa Maria ficou aflita. Procurou-o por todo o lado, por todas as ruas e becos, jardins e miradouros da cidade. Mais amiga de livros do que de passeios ao ar livre, a menina apercebeu-se que Ginja afinal não fugia dela, e nem tampouco andava perdido. Voltava sempre a casa... Era apenas algo que ele gostava muito de fazer, assim como ela gostava de ler... Mas Maria continuou a ir atrás dele, observando-o de perto (queria ter a certeza que voltava são e salvo para casa).</p>	<p>Mapa de Lisboa (Castelo de São Jorge e Baixa Pombalina) com pegadas de gato e Maria seguindo. Imagens fotográficas de monumentos: Sé de Lisboa; Castelo de S.Jorge; Arco da Rua Augusta; Estátua D. José; Elevador de Santa Justa.</p>
11-12	<p>Antes Maria raramente saía de casa, mas agora, que tinha de tomar conta do Ginja, acabava por passar</p>	<p>Maria de costas, observando Ginja ao</p>

	<p>mais tempo pelas ruas da cidade. E foi durante um desses passeios que começou a olhar a cidade de forma diferente... Foi-se apercebendo que pedaços da história dos livros que lia estavam espalhados um pouco por todo o lado, nas estátuas, nos edifícios, nos azulejos, na calçada... Talvez fosse isso mesmo que o gato Ginja lhe estivesse a tentar dizer: a história não está só nos livros, nas bibliotecas, ela está um pouco por todo o lado...</p>
<p>13-14</p> <p>Certo dia (mais uma vez) uma janela aberta, uma oportunidade e oops!, lá foi o Ginja! Logo a seguir saiu a Maria, claro! Mas desta vez aproveitou para levar um caderno, canetas e uma máquina fotográfica. Queres ajudar a Maria? Com o Ginja como guia vamos passear por Lisboa e descobrir algumas das histórias escondidas (e claro, vamos ver se o Ginja não se mete em sarilhos!)</p>	<p>Janela aberta em casa. Maria do lado de dentro prepara a sua mochila com máquina fotográfica polaroid, caderno e caneta.</p>
<p>15-16</p> <p>Maria vive numa das sete colinas de Lisboa, a Colina do Castelo. Chama-se assim porque é nessa colina que fica...o Castelo de São Jorge! Será que o Ginja foi para lá? Consegues encontrar o Ginja?</p>	<p>Imagem geral da subida da rua da Saudade. Ginja aparece entrelaçado na varanda da casa onde estão os painéis de azulejo dos milagres de Santo António.</p>
<p>17-18</p> <p>Ah! Ali está ele! - Aquele é Santo António! Repara Maria. - Eu lembro-me das histórias que o meu pai me contou sobre ele! - Pára, pega no caderno e na</p>	<p>Maria a subir a rua. Ao fundo vê-se a casa com os painéis de azulejo de Santo</p>

	<p>máquina fotográfica e... click!</p> <p>António e o gato Ginja numa das varandas do primeiro andar.</p>
<p>19-20</p> <p><i>Este é Santo António! Ele viveu há muitos anos aqui na cidade de Lisboa! Dizem que é o protetor das casas e das famílias, ajuda nos casamentos, e até dizem que ajuda a encontrar coisas perdidas. Parece ter muitos poderes! “Valha-me Santo António!” já dizia a minha avó!</i></p>	<p>Imagem do caderno de Maria (fotografia Polaroid dos azulejos no caderno de linhas). Setas indicam onde está Santo António e desenhos feitos à mão ilustram a avó a dizer “valha-me santo António”</p>
<p>21-22</p> <p><i>Conta-se que fez muitos milagres. Milagres são como se fossem magias, coisas que só pessoas especiais, como os super heróis por exemplo, conseguem fazer. Esta é a minha história favorita! Santo António estava a passear e encontrou uma senhora que chorava muito... perguntou-lhe o que se passava e a senhora disse que chorava porque precisava muito daquela bilha para levar água para casa e agora estava partida... então o Santo António como por magia! Plim! Pegou na bilha e ela ficou novamente inteira!</i></p>	<p>Imagem do caderno de Maria, fotografia Polaroid do milagre da bilha em azulejo milagre de Santo António escrito à mão e ilustrado como se fosse pela menina à mão, com marcadores sobre o milagre da bilha em sequência.</p>
<p>23-24</p> <p>Ups! A menina distraiu-se a escrever no caderno e o gatinho....claro... já foi passear para outro lado. Maria guardou tudo na mochila e continuou a subir</p>	<p>Imagem geral da entrada no Castelo de São Jorge. Ginja</p>

	<p>a colina em direção ao Castelo, atravessando as ruas estreitinhas desta zona antiga da cidade. Chegou ao Castelo Tu consegues vêr o Ginja?</p>	<p>dentro do vidro onde está São Jorge. Maria de costas olha para outro lado.</p>
<p>25-26</p> <p>Oh não! Ginja! Como foste aí parar? Pois é.... Ele está mesmo ao pé de São Jorge, o guardião do Castelo! Maria adora a lenda de São Jorge. Então pára, pega no seu caderno e na sua máquina fotográfica e...click! <i>São Jorge. Espada. Escudo. Cruz de São Jorge. É um santo guerreiro, padroeiro dos soldados! Os combatentes usavam a cruz de são Jorge para lhes dar força nas lutas que tinham de travar.</i></p>	<p><i>Close-up</i> de Ginja e o nicho de São Jorge caderno de Maria com fotografia polaroid com imagem de S.Jorge e setas a indicar o escudo, espada e cruz com respetivas legendas escritas à mão.</p>	
<p>27-28</p> <p><i>Diz a lenda que S. Jorge era tão corajoso e tão forte que um dia para salvar uma princesa, lutou com um dragão! Daqueles que cospe fogo e tudo! Aquele dragão era terrível, queria ficar com todas as mulheres do reino, e ninguém tinha coragem para o enfrentar, viviam aterrorizados e faziam tudo o que o dragão pedia. Mas São Jorge, montado no seu cavalo branco e com a sua espada, derrotou o terrível dragão cuspidor de fogo, e assim libertou a cidade do medo e claro... no final casou com a princesa.</i></p>	<p>Imagens do caderno de Maria, fotografia da estátua de São Jorge) . Lenda escrita à mão e ilustrada a marcadores.</p>	
<p>29-30</p> <p>Concentrada nas suas histórias, Maria perde o seu gatinho de vista mais uma vez... mas continua a andar. – O Ginja deve estar aqui por perto! – diz Maria. Na Praça das Armas do Castelo de São Jorge</p>	<p>Imagem geral da Praça das Armas do Castelo. Maria observa atentamente</p>	

	<p>a menina pára e olha atentamente à volta. Consegues ajudar a Maria a procurar o Ginja?</p>	<p>e Ginja vê-se ao longe, no cimo da estátua de D. Afonso Henriques.</p>
<p>31-32</p> <p>Ah! Ali está ele! Mesmo ao lado da estátua do rei que conquistou o castelo aos mouros! – D. Afonso Henriques! – exclamou a menina! – Ginja! <i>Foi o primeiro rei de Portugal! Há uma estátua igual no castelo de Guimarães! Esta é uma cópia da que o escultor Soares dos Reis fez para o Castelo de Guimarães, no norte de Portugal, onde “Nasceu Portugal”</i></p>	<p>Maria com máquina fotografa estátua. Vê-se Ginja a fugir novamente. Caderno: Fotografia da estátua com explicações com letra à mão por Maria. Mapa de Portugal com seta para Guimarães e Lisboa e duas estátuas iguais.</p>	
<p>33-34</p> <p>Feliz por descobrir a estátua de alguém tão importante, Maria nem repara que o Ginja está em apuros! O que lhe aconteceu? Pois é... está entalado numa porta! – Ginja! – Grita Maria aflita! Socorre o pobre gato e ri! – Ginja, parecias o Martim Moniz! Que se deixou entalar numa porta do castelo para que os combatentes conseguissem entrar e conquistar o castelo aos mouros!</p>	<p>Praça das Armas do Castelo de São Jorge. Ginja entalado numa porta é ajudado por Maria.</p>	
<p>35-36</p> <p>Assustado com o acidente o gatinho corre, corre... onde ele foi parar? Está mais difícil de o encontrar agora...</p>	<p>Plano geral do castelo com vista para Lisboa. Casa dos Leões do lado direito e Ginja</p>	

		aparece disfarçando pose de leão no meio das estátuas dos leões.
--	--	---------------------------------------------------------------------------

37-38	- Oh! Ginjinha! Achas mesmo que eu te ia confundir com um leão! – diz Maria. O Ginja pensou que conseguia ficar camuflado ao lado dos seus primos leões de pedra! – Olha que eu bem gostava de ter um leão em casa! Como fez o rei que trazia leões de África e os prendia aqui nesta casa, por isso é que se chama casa dos leões! Mas lá em casa... acho que só cabe um gatinho... e mesmo assim! Já dás muito trabalho, Ginja!	Maria aproxima-se de Ginja e acaricia a cabeça do gatinho que parece chateado por ter sido descoberto o seu disfarce.
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

39-40	<i>Na época dos Descobrimentos, quando os portugueses partiam em navios para descobrir novas terras era comum trazerem os animais para Portugal. Eram animais estranhos por aqui na altura! Não havia jardins zoológicos... E os leões eram conhecidos por serem valentes e perigosos! Por isso podiam ser um bom protetor de castelos. Mas não eram só leões que vinham, a história da calçada portuguesa começa com.... um rinoceronte branco.</i>	Desenho de naus e o mapa do mundo com rotas portuguesas. Animais selvagens dentro de um barco. Rinoceronte branco pisa calçada em cortejo de aniversário do rei.
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

41-42	Divertida a fazer apontamentos sobre as histórias de reis e de animais selvagens, Maria deixa Ginja fugir novamente... Sai então do Castelo e vai até ao miradouro das Portas do Sol! Será que ele está por aqui...? Consegues vê-lo?	Imagem panorâmica do miradouro das portas do Sol. Ginja no meio dos corvos da estátua de S. Vicente.
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

-
- 43-44** - Ah! Estás aí no meio dos corvos da nau de São Vicente! – exclama Maria. – Belo sítio para te esconderes! Com os leões ainda disfarçavas! Mas no meio dos corvos... Só se quiseres ser um gato marinheiro! Aí os corvos podem ajudar-te. Como ajudaram os marinheiros a encontrar S. Vicente!
- Maria fala com Ginja que põe as patas na testa como se estivesse a procurar algo. Caderno: nau e corvos a mostrar o caminho para encontrar as relíquias de S. Vicente.
-
- 45-46** Tlim- Tlim! Soa o elétrico que acabou de chegar à paragem! Ginja salta e corre em direção ao 28! Maria não consegue ser tão rápida. Onde irá ele?
- Maria olha espantada para o elétrico. Ginja pendurado na parte de trás do elétrico segue para a descida.
-
- 47-48** A menina acha que o gato Ginja parou aqui na Praça do Comércio. Consegues vê-lo?
- (página dupla/*center fold*) Panorâmica da Praça do Comércio vista a partir do rio. Ginja está com o pelo eriçado, junto às cobras da estátua de D. José no centro da praça. A Menina está em baixo do Arco da Rua Augusta.
-

48-50 - Então Ginja!? Não precisas ter medo! Essas cobras não são de verdade! Dizem que nem as pombas pousam aí por medo! Esta estátua foi construída para celebrar a reconstrução da cidade de Lisboa depois do terramoto que destruiu quase tudo...

Menina em frente à estátua de D. José na Praça do Comércio, olha para gatinho assustado escondido atrás da pata do cavalo de D. José, com medo das cobras.

51-52 Maria pega na máquina fotográfica e click!

O terramoto que aconteceu há mais de 250 anos em Lisboa e destruiu quase tudo, as pessoas que viviam aqui tiveram de limpar tudo, viver em tendas enquanto limpavam e reconstruíam tudo de novo! O rei D. José, com a ajuda do Marquês de Pombal, organizaram tudo e reconstruíram a cidade. Mas não a fizeram igual como estava, quiseram fazer-la mais organizada, como se pegassem em peças de lego e as colocassem bem organizadas no tabuleiro. Todas bem direitinhas. Por isso é que as ruas desta zona da cidade são muito diferentes das ruas ao pé do Castelo!

Caderno de Maria com fotografia polaroid da estátua de D. José de frente. Setas para D: José e Marquês de Pombal. Apontamentos à mão e desenhos: terramoto destruição, maremoto, incêndios, limpeza, tendas, reconstrução. Peças de lego=malha ortogonal de Lisboa pombalina

53-54 Maria gosta especialmente da parte de trás do monumento. O pai contou-lhe quando era mais pequena o que significava e ela nunca mais se

Caderno de Maria com foto polaroid do detalhe da alegoria da estátua de D. José

esqueceu.

Esta é Lisboa depois do terramoto, está triste, sem forças nem para se levantar. A ajudar está o Governo, ele tenta ajudar mas também não consegue sozinho. Uma criança pega-lhe no braço e leva-o para a Generosidade Régia (é como se fosse uma rainha muito boazinha que quer ajudar Lisboa a encontrar uma solução para o seu problema). E essa rainha aponta para o comerciante que tem uma mala cheia de moedas de outro e para a arquitetura (que tem muitos projetos na mão) e a previdência (que é o cuidado com que as coisas devem ser feitas durante as obras. Lá atrás aparece a cidade destruída mas aparece também um leão! Sinal da força que todos tiveram para ultrapassar aquela grande dificuldade!

com setas para o texto à medida que são referidas as personagens.

Maria vê o Ginja ainda não refeito do susto e coloca-o na mochila.

55-56

- Vá Ginja, já chega de emoções fortes por hoje...
Estás cansado, e eu também.

Estátua equestre de D. José. Maria sentada nas escadas do monumento coloca Ginja na mochila

- O sol já está a pôr-se, vamos para casa descansar e noutro dia voltamos para descobrir mais mistérios de Lisboa.

57-58

Maria com Ginja exausto na mochila caminham em direção à rua da Saudade. Aparecem de costas com a imagem da praça do comércio e o Castelo

de São Jorge ao por
do sol

Conclusão

Este trabalho de projeto teve como objetivo defender a importância do livro como ferramenta na educação artística e patrimonial por ser um instrumento privilegiado de aproximação dos conteúdos ao público infantil e uma ferramenta essencial para a ação do educador. Ficou claro na pesquisa teórica o importante contributo que a educação artística e patrimonial, e mais especificamente acerca das cidades históricas, pode ter na sociedade contemporânea. Esta ação torna a paisagem urbana mais legível, mais significativa e acessível, afastando medos e confusões provocados pelo desconhecido, pela mudança contínua. A passagem inter-geracional de informações acerca do património e o seu simbolismo é fundamental para a construção da identidade do lugar e da comunidade, sobre aquilo que é o pilar do que existe agora, as diversas camadas de história que fazem a cidade ser o que é a cada momento. A educação provoca transformação na forma de olhar para a arte que está disponível nas zonas urbanas e essa é uma forma de perpetuar o simbolismo que nos revelam. Se vivemos de histórias e estas não são devidamente contadas, rapidamente são esquecidas ou então são criadas novas histórias que pouco têm a ver com a riqueza do passado que deveriam transmitir. Promover a passagem de geração em geração dessa riqueza de significados é uma das funções dos livros para crianças sobre o património histórico e artístico, que, tendo o potencial de promover a curiosidade, o interesse pela descoberta, em saber mais sobre aquilo que faz parte da identidade de um povo e está refletido nas paredes, nos edifícios, nas ruas e estátuas da cidade.

Ficou também evidente o reconhecimento político dessa importância, tanto a nível europeu como nacional da defesa e salvaguarda do património histórico tanto no que diz respeito ao restauro como à educação, sendo essa mesma apontada como o primeiro passo para a sensibilização da população para a importância da defesa daquilo que os nossos antepassados nos deixaram. Assim sendo, e tendo em consideração o desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos e as suas preferências é possível construir livros informativos de qualidade, acessíveis às capacidades do público-alvo. A relação entre as crianças e os livros informativos tem uma longa história que comprova o potencial dos livros na educação já desde o século XVI. Mesmo antes de Rousseau, os livros informativos eram utilizados para transmitir ensinamentos às crianças das famílias mais abastadas. Feitos muitas vezes por preceptores e de forma a ajudarem no

ensino de determinado assunto, os livros são, desde há muitos séculos, ferramentas privilegiadas de instrução para os mais novos.

No presente trabalho ficou visível a necessidade de existência de uma maior oferta de livros sobre arte e património português, existindo alguma oferta de livros infantis sobre conceitos de arte e, mais recentemente, sobre algumas obras e artistas, mas na sua grande maioria não são livros sobre obras portuguesas. Os educadores de infância mediadores de leitura por excelência das crianças dos 3 aos 6 anos sentem necessidade de existência de mais livros sobre arte e património portugueses. Assumindo que utilizam livros para abordar temas ligados à arte, os livros acerca do património português são apontados como uma mais valia para o trabalho dos profissionais da educação neste nível de ensino. A existência de livros adaptados ao público infantil facilita o trabalho do educador, pois facilitam a transmissão de conhecimentos e estimulam a curiosidade, a comunicação e podem ser excelentes formas de iniciar um projeto de investigação ou preparar uma visita de estudo.

O livro *Ginja, um Gato Lisboa* foi criado como reflexo da pesquisa teórica, nele foram integradas ideias e estratégias encontradas tanto no que diz respeito aos aspetos de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar como às estratégias. Tendo em conta, por exemplo, que as crianças até aos 6 anos não conseguem compreender o significado de datas e épocas históricas, mas de alguma forma compreendem a sequência cronológica e entendem a diferença entre acontecimentos que se passaram há muito tempo e aqueles que aconteceram mais recentemente. Considerando também que a preferência das mesmas, relativamente a obras de arte, recai sobre aspetos ligados ao tema, e que são essencialmente contadores de histórias quando a observam. Na elaboração do argumento e guia de ilustração para o livro *Ginja, o Gato Lisboa*, escolheram-se obras figurativas, com potencial para transmitir histórias e, sem recorrer a datas, (não deixando de ter em atenção uma cronologia subjacente) a narrativa leva os leitores num percurso que vai desde o tempo da conquista da cidade de Lisboa à reconstrução Pombalina. As estratégias usadas passam pela utilização de personagens cujas aventuras servem de elo de ligação entre as diferentes obras, assim como a utilização de humor e pequenos momentos de jogo de procura para captar a atenção para os detalhes, mantendo assim o interesse na leitura.

Considerando a importância dos profissionais da educação de infância na seleção de livros e como mediadores de leitura nas suas salas, seria importante concentrar a atenção nas dificuldades sentidas pelos educadores quando abordam com

as crianças os temas de arte e património levando a cabo um questionário com maior número de respostas e a nível nacional. Seria também interessante levar a cabo uma experiência prática de contacto com o projeto *Ginja, um Gato Lisboa* numa sala de jardim-de-infância, compreender a diferença de atitude, compreensão e atenção durante uma visita de estudo de grupos de crianças que tenham tido contacto em sala de atividades com o livro *Ginja* e grupos de pré-escolar que não tenham contacto com esse livro, tentando compreender se o grupo que teve anteriormente contacto com o livro tem mais facilidade de observação, mais capacidade de concentração e principalmente se revelam mais interesse e curiosidade sobre o tema, mostrando-se sensibilizados para a descoberta e compreendendo a importância da preservação.

A presente dissertação teve, portanto, uma componente teórica que levou à elaboração de um projeto de ordem prática. É ainda objetivo do presente trabalho sensibilizar os profissionais de educação para a importância da utilização de livros e também para que haja cuidado na seleção dos mesmos. Este pode também constituir um documento útil para educadores ou autores que queiram desenvolver os seus próprios livros e estejam à procura das estratégias mais adequadas para cativar a atenção das crianças em idade pré-escolar.

Bibliografia

ARGAN, Giulio Carlo (1993) *História de Arte como História da Cidade*. Editora Martins Fontes. São Paulo. Brasil

BAHIA, Sara (2010) *Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”* Revista Lusófona de Educação, 16. Lisboa. Portugal. (<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2755/1/Clio-RevistaLusofona,2010.pdf> 03-09-2015)

BARROSO e SILVA, Helena, Maria Encarnação (2013) *O álbum infantil: alguns critérios de seleção*. In ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos. 15 e 16 de novembro. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda (1996) “*Back When God Was Around and Everything*”: *Elementary Children’s Understanding of Historical Time*. American Educational Research Journal, vol.33, n.2 (summer, 1996) pp. 419-454. American Educational Research Association. (www.jstor.org/stable/1163291 12-06-2015)

BELL, David (2012) *Talking about art with young people: Conversational strategies for aesthetic learning in early childhood settings*. University of Otago College of Education. In International Art in Early Childhood Research Journal., Volume 3, Number 1. Dunedin. Nova Zelândia.

BLYTH, Joan (1978) *Young Children and the Past*. Teaching History, nº21 (junho) 15-19. Historical Association. (www.jstor.org/stable/43255379 4-05-2015)

BELLINI, Ligia (1994) *Influências da Idade Média e do Renascimento na cultura portuguesa do século XVI - A propósito do Diálogo sobre Precepto Moraes de João de Barros (1540)* Revista da Universidade de São Paulo n. 22 – Textos. Brasil (<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i22p128-137> 10-10-2015)

BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1977) *História da Literatura Infantil Universal*. Vol.

I e II Versão Portuguesa. Editorial Vega. Lisboa. Portugal.

BUESCU, Ana Isabel (s.d.) *Letras. BARROS, João de (1496-1570)*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. (<http://www.fcsh.unl.pt/cham/eve/content.php?printconceito=762> acessado a 10-10-2015)

CARTER, Betty (1993) *Reviewing nonfiction books for children and young adults: Stance, scholarship and structure*. In B. Hearne and R. Sutton (eds) *Evaluating children's books : a critical look : aesthetic, social, and political aspects of analyzing and using children's books* (Papers presented at the Allerton Park Institute held October 25-27, 1992): 59-71. University of Illinois at Urbana-Champaign. Board of Trustees University of Illinois. (<http://hdl.handle.net/2142/637> 20-05-2015)

CHOAY, Françoise (2011) *As Questões do Património. Antologia para um combate*. Versão Portuguesa. Edições 70. Lisboa. Portugal.

CHOAY, Françoise (2014) *Alegoria do Património*. Versão Portuguesa. Edições 70. Lisboa . Portugal

CULLEN, Gordon (1971) *Paisagem Urbana*. Versão Portuguesa 1996. Edições 70. Lisboa. Portugal.

EISNER, Elliot (1972) *Educar la visión artística*. Cap. 1. Por qué enseñar arte? (1-11) Paidós Educador. Barcelona. Espanha.

EGAN, Kieran (1982) *Teaching History to Young Children*. In *The Phi Delta Kappan*. Vol.63.N.7 (Março 1982), pp. 439-441 (www.jstor.org 04-05-2015)

EGAN, Kieran (2001) *Mente de Criança. Coelho Falantes & Laranjas Mecânicas (Ensaio Sobre Educação)* Instituto Piaget. Editora Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Portugal.

FORTUNA, Carlos (1999) *Identidades, Percursos, Paisagens culturais e estudos*

sociológicos da cultura urbana, Celta Editora. Portugal (pp23:44)

FIGUEIREDO, Carina Miguel e RODRIGUES, Cruz Rosa (2007) *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*. Visão Global, Joaçaba. Vol.10, n.2, p.191-184, jul/dez 2007 (core.ac.uk/download/pdf/15561236.pdf 10-10-2015)

FREI, Rochelle I. (1999) *Making Meaning with art: Children's Stories*. Language Arts. Vol. 76. N.5. Talking Texts (maio 1999:386-392). National Council of Teachers of English. (www.jstor.org/stable/41482995 12-07-2015)

FRÓIS, João Pedro (2010) *Lev Vygotsky theory of Aesthetic experience* in Essays on Aesthetic Education for 21st Century, Tracie Constantino & Boyid White (Eds). Rotterdam: Sense Publishers, 2010, pp. 109 - 122

FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa; GONÇALVES, Rui Mário (2011) *A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida*. In *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa, pp. 203-245

FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa; GONÇALVES, Rui Mário (2002) *Primeiro olhar: programa integrado de artes visuais : caderno do professor*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas Lisboa. Portugal

GARRALÓN, Ana (2015). *Los nuevos libros informativos ya están aquí*. Había Una Vez. Revista de Libros& Literatura Infantil y Juvenil (n.21, maio 2015) Fundación Había una Vez. Chile. (<http://www.revistahabiaunavez.cl/2015/05/los-nuevos-libros-informativos-ya-estan-aqui> 15-05-2015)

GARRALÓN, Ana. Coord. (2005). *Taller libro informativo: qué, cómo, cuándo* em Educacion Y Biblioteca – 147. (www.clubkirico.com/gtk_archivos 15-05-2015)

GOLOMB, Claire (1993) *Rudolf Arnheim and the Psychology of Child Art*. Journal of Aesthetic Education. Vol. 27. N. 4. Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim

(winter, 1993:11—29). University of Illinois Press. (<http://jstor.org/stable/3333497> 5-09-2015)

GOMES, José António (1997) *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas. Lisboa. Portugal.

HOUSEN, Abigail (2011) *O Olhar Observador: Investigação, Teoria e prática*. Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Coordenação João Pedro Fróis. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal

IRELAND, Katherine Elizabeth (2013) *Doing History in the Early Elementary Grades*. University of New Brunswick (pp5-8)
(<https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/viewFile/20147/23243> a 12-05-2015)

ISABEL COTTINELLI TELMO (2000) *O Património e a Escola. Do Passado ao Futuro*. Texto Editora.

LEITE, Maria Isabel (2005) *Livros de Arte para Crianças: Um Desafio na Apropriação de Imagens e Ampliação de Olhares*. Ensaios. Revista Teias, ano 6, nº11-12, jan/dez. Rio de Janeiro. Brasil. (27reuniao.anped.org.br/gt16/t169.pdf 5-05-2015)

LYNCH, Kevin (1960) *A Imagem da Cidade*. Versão Portuguesa 1999. Edições 70. Lisboa. Portugal.

McFEE, June (1962) *Depending the Quality of Experience in Art: Early Childhood Education*. Art Education. Vol. 15, n.5 (maio 1962:12-13+25). National Art Education Association. (<http://jstor.org/stable/3186700> 1-09-2015)

MEIRELES, Cecília; TENNIEL, John (1984). *Problemas da literatura infantil*. Editora Nova Fronteira. (pp. 29-56)

MITCHELL, Florence S. (1990) *Introducing Art History Through children's Literature*. Language Arts, vol. 67, n.8, Literature (dez.1990). National Council of Teachers of

English.(p.839-846) (<http://www.jstor.org/stable/41961808> a 10-09-2015)

OLIVEIRA JORGE, Vítor (2004) *Património, neurose contemporânea?: alguns apontamentos sobre o papel da memória colectiva na Idade da Fragmentação*. In *Conservar para quê?* p. 13-25 Centro de Estudos Arqueológicos das Universidades de Coimbra e Porto. Porto (<http://hdl.handle.net/10216/39387> 16-05-2015)

OCDE (2013) *Art for Arts Sake? The Impact of Arts Education*. WINNER, Ellen. GOLDSTEIN, Thalia R., VINCENT-LANCRIN, Stéphan. Centre for Educational Research and Innovation.

PAIS DA SILVA, Jorge Henrique (1975) *Pretérito Presente (Para uma teoria da preservação do Património Histórico-Artístico)*. Comissão Organizadora da Campanha Nacional para a Defesa do Património Cultural, 1980. Lisboa. Portugal.

PARSONS, Michael (2011) *Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte*. Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Coord. João Pedro Fróis. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa. Portugal (pp.171-191)

PARSONS, Michael (1987). *How we understand Art, A Cognitive account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

PITRI, Eliza (2007) *Art Books for Early Childhood Classroom Communication*. *Art Education*, Vol.60, Nº2 (Mar. 2007) pp.33-39. National Art Education Association. (<http://www.jstor.org/stable/27696203> 14-05-2015)

READ, Herbert (1943) *Educação pela Arte*. Versão Portuguesa (2007). Edições 70. Lisboa. Portugal

ROCHA, Natércia (2001) *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Nova edição actualizada até ao ano 2000. Caminho Editora. Lisboa. Portugal.

SANT'ANNA, Renata, PRATES, Valquíria (2013) *Coleção Arte à primeira vista um*

projeto editorial para a formação em artes (259-276) Livros e Capítulos de Livros – Museu de Arte Contemporânea. Biblioteca Digital da Produção Intelectual – Universidade de São Paulo. Brasil. (<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46554> 5-05-2015)

TAUNTON, Martha (1982) *Aesthetic Responses of Young Children to the Visual Arts: A Review of the Literature*. In *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 16. N.3 (autumn,1982), pp 93-109 (www.jstor.org/stable/3332196 2-09-2015)

UNESCO (2006) *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Edição da Comissão Nacional da UNESCO. Lisboa. Portugal.

VANDENBERG, Donald (1992) *Harry Broudy and Education for Democratic Society*. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 26. N. 4 (winter, 1992) Board of Trustees of the University of Illinois

VILLAREJO, Luisa Mora (2009) *Libros documentales y de información para niños y juvenes. El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI (301-331)* (http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/12952/1/CC-102_art_12.pdf 5-09-2015)

VELOSO, Rui Marques (2001) *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Originalmente para II Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Em ABZ da Leitura. Orientações Teóricas. (www.casadaleitura.org 12-09-2015)

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1930) *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Edição portuguesa. Dinalivro. Lisboa (2012) tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1925) *Psicologia da Arte*. Versão Brasileira (2001) Edições Martins Fontes. São Paulo. Brasil

WEISS, Harry B (1939) *The Entomology of Thomas Boreman's Popular Natural*

Histories. Journal of the New York Entomological Society. Vol. 47. N.3 (set. 1939:213-217) New York Entomological Society. (<http://jstor.org/stable/25004818> 2-05-2015)

YANAWINE, Philip (s.d.) *Iniciación al Arte: Ideas acerca de la Selección de Imágenes*. Brooklyn. EUA. (www.vtshome.org/.../Jumpstarting-Espagnol.pdf 4-07-2015)

YUDINA, Elena (2009) *A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky*. In in Redescobrir Vygotsky. Destacável Revista da Associação Profissionais de Educação de Infância n° 77.

ZACCARIA, Michael A. (1978) *The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History*. The History Teacher, vol. 11, n.3 (maio, 1978, pp.323-340). Society for History Education. (www.jstor.org/stable/491623 10-09-2015)

Documentos Oficiais

ASSEMBLEIA CONSTITUINTE (2005) *Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional de 2005*
(www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf 01-05-2015)

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2008) *Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008 Aprova a Convenção Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade*, assinada em Faro em 27 de Outubro de 2005.

Conferência Internacional sobre Conservação. Cracóvia (2000). *Carta de Cracóvia 2000. Princípios de Conservação e Restauro do Património Construído*. Cracóvia. Polónia. (www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/cartadecracovia2000.pdf 12-05-2015)

CONSELHO DA EUROPA (1975) *Declaração de Amesterdão, 1975. Carta Europeia do Património Arquitectónico*
(www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CARTAEUROPEIADOPATRIMONIOARQUITECTONICO.pdf 2-05-2015)

ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (1964). Carta de Veneza: Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro de Monumentos e Sítios.

(www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CartadeVeneza.pdf 12-05-2015)

Ministério da Educação e Ciência (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) Departamento do Ensino Básico. Portugal

Ministério da Educação e Ciência (2009) *Metas de Aprendizagem para o Ensino Pré-Escolar* (MAEPE). Direção Geral de Intervenção e Desenvolvimento Curricular, (www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt a 15- set-2015)

SERVIÇO INTERNACIONAL DOS MUSEUS (1931). *Carta de Atenas*. Conclusões da Conferência Internacional de Atenas sobre o Restauro dos Monumentos Serviço Internacional de Museus, Atenas, 21 a 30 de Outubro de 1931 (www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CartadeAtenas.pdf 12-05-2015)

Livros Infantis – Enquadramento Histórico

AZEVEDO, Maria Paula (1919) *Portugal para os Pequenininos*. Portugal

BARROS, João de (1539) *Cartilha para Aprender a Ler – Gramática da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*. Portugal.

BARROS, João de (1563) *Diálogo de Ioam de Barros com dous Filhos seus sobre Preceptos Moraes em Modo de Jogo*. Biblioteca Nacional de Portugal. (<http://purl.pt/15189/3/#/62> 05-10-2015)

BASEDOW, Johan Bernhard (1770) *Obra Elementar*. Alemanha

BOREMAN, Thomas (1740) *Gigantic Histories*. Inglaterra.

BRANDÃO, Raul; Maria Angelina (1930) *Portugal Pequenino*. Portugal

CAMPE, Heinrich (1779-1784) *Kinderbibliothek*. (*Biblioteca Infantil*). Alemanha.

CHAGAS, Manuel Pinheiro (1880) *A História Alegre de Portugal*. Portugal

CHAGAS, Manuel Pinheiro; CORREIA, Artur (2002) *A História Alegre de Portugal*. Bertrand Editora. Portugal

COELHO, Adolfo Francisco (1882) *Contos Nacionais para Crianças*. Portugal

COMENIUS (1658) *Orbis Sensualium Pictus*. Nuremberga

DEUS, João de (1876) *Cartilha Maternal*. Portugal

FLUDD, Robert (1490) *Ars Memorativa*

HAWKING, Stephen (1722) *O Mundo numa Noz*. Inglaterra.

LOBO, Roque Ferreira (1803) *Lições de um Pai a uma Filha sua na Primeira Idade*. Portugal

MULLER, Adolfo Simões (1931) *Meu Portugal, meu Gigante*. Portugal

OSÓRIO, Ana Castro (1919) *De como Portugal foi chamado à Guerra. História para Crianças*. Portugal

RIBEIRO, Aquilino (1933) *Peregrinações de Fernão Mendes Pinto: Aventuras Extraordinárias de um Português no Oriente*. Portugal.

SÉRGIO, António (1934) *História Trágico-Marítima, Narrativas de Naufrágios da Época dos Descobrimentos*. Portugal.

VILLA-LOBOS, João Rosado (1778) *Livro dos Meninos, em que se Dão as Ideias Gerais e Definições das Cousas que os Meninos Devem Saber*. Portugal

Livros sobre arte para crianças

ANHOLT, Laurence (1994) *Camille and the Sunflowers*. Barron's Educational Series. NY. Estados Unidos da América

BARATA, Gilda (2015) *Um Rinoceronte e uma Gaiivota na Torre de Belém*. Lupa Design Editora. Portugal

CARVALHO, Bernardo (2010) *Trocoscópio*. Planeta Tangerina Editora. Portugal.

CASTAN, Javier (2010) *O Lanche do Senhor Verde*. Versão Portuguesa Editora Orfeu Mini. Portugal.

CORNILLE, Didier (2015) *Mãos à Obra: Cada Casa a seu Dono*. Versão Portuguesa Editora Orfeu Mini. Portugal

COTTIN, Menena (2009) *O Livro Negro das Cores*. Versão portuguesa. Bruá Editora. Portugal.

DAYWALT, Drew (2014) *O Dia em que os Lápis Desistiram*. Versão Portuguesa Editora Orfeu Mini. Portugal.

DICKINS, Rosie (2010) *O Livro das Pinturas Famosas*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

DICKINS, Rosie (2011) *Descobrir a Arte*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

DICKINS, Rosie (2006) *O Livro da Arte para Crianças*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

ESTELLON, Pascale (2011) *Caderno de Pintura para Aprender as Cores*. Versão Portuguesa Editora Orfeu Mini. Portugal

FORTES, Antón (2009) *Caderno de Animalista*. Versão portuguesa. OOO Editora. Portugal.

GAMEIRO, Cristina (2014) *O Começo de uma Aventura*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014a) *Cubismo e Futurismo*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014b) *Construtivistas e Neoplasticismos*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014c) *Dadaísmo e Surrealismo*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014d) *Abstrações*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014e) *Nouveau Réalisme*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014f) *Pop Art*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014g) *Minimalismo e Arte Conceptual*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014h) *Jogar com os Sentidos*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GAMEIRO, Cristina (2014i) *Exploradores do Mundo*. A minha primeira coleção. Arte Moderna e Contemporânea. Museu Berardo. A Bela e o Monstro Edições. Portugal

GEIS, Patrícia (2012a) *Mona Lisa*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

GONYEA, Mark (2008) *Um Livro sobre Desenho*. Versão Portuguesa. Gatafunho Editora. Portugal.

JUNAKOVIC, Svjetlan (2006) *O Grande Livro dos Retratos dos Animais*. Versão portuguesa. OOO Editora. Portugal.

LETRIA, José Jorge (2011) *O Mosteiro de Santa Maria de Salzedas: as formigas, o gaio e as pedras*. Editora Trinta e Um Por Uma Linha. Portugal.

MATOSO, Madalena (2015) *Montanhas*. Planeta Tangerina Editora. Portugal.

MESSÉDER, João Pedro (2013) *História de Frei João Esperança*. Editora Trinta e Um Por Uma Linha. Portugal.

REYNOLDS, Peter (2009) *O Ponto*. Versão portuguesa. Bruá Editora. Portugal.

RIBEIRO, João Manuel (2013) *O Anjo Pintor. O Convento de Santo António de Ferreirim*. Editora Trinta e Um Por Uma Linha. Portugal.

TULLET, Hervé (2011) *Um Livro*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

TULLET, Hervé (2012) *O Jogo dos Olhos Fechados*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

TULLET, Hervé (2012a) *O Jogo das Luzes* Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

TULLET, Hervé (2013) *Olá, eu sou o Blop*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

TULLET, Hervé (2013a) *Sem Título*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

GEIS, Patrícia (2012) *Andy Warhol*. Versão portuguesa. Edicare Editora. Portugal.

WEISNER, David (2014) *Art & Max*. Versão Portuguesa Editora Orfeu Mini. Portugal.

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Picasso*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Leonardo Da Vinci*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Renoir*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Velázquez*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Rembrant*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Degas*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Van Gogh*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

ZAMBUJAL, Isabel (2015) *Almada Negreiros*. Coleção Grandes Pintores. Violeta e Índigo descobrem... Editora Levoir. Portugal

Livros sobre património/Guias de cidade para crianças

BUTCHER, John; RITA, John Fisher; CHARLOTTE, Entz (2009) *Bolyongások Budapestén*. Editora Ket Egér. Budapeste. Hungria.

CROSBIE, Michael J.; ROSENTHAL, Steve (1991) *Architecture Animals*. Preservation Press editora. Estados Unidos da América.

CROSBIE, Michael J.; ROSENTHAL, Steve (2000) *Arches to Zigzags. Na Architecture ABC*. Preservation Press editora. Estados Unidos da América.

MAESTRO, Betsy (1989) *The Story of the Statue of Liberty*. HarperCollins Editora. Estados Unidos da América.

MOLINA, Maria Aguado (2006) *El Madrid de los Austrias contado a los niños*. Edições Miguel Sanchez. Espanha.

PEREIRA, Cristina (2015) *À Conquista de Lisboa. Guia para Pequenos Aventureiros*. Livros Horizonte. Portugal.

PAES, Inês Moura (2015) *Pintar Lisboa*. Alêtheia Editora. Portugal

PINTOR, David (2013) *Lisboa*. Kalandraka Editora. Portugal.

ZAMBUJAL, Isabel (2010) *Um Saltinho a Lisboa*. Oficina do Livro. Portugal.

ZAMBUJAL, Isabel (2010a) *Um Saltinho ao Porto*. Oficina do Livro. Portugal.

Websites

Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaldeleitura.gov.pt)

Livraria Bromer (www.bromer.com)

Casa da Leitura (www.casadaleitura.org)

Amazon (www.amazon.com)

Websites editoras

Editora Trinta e Um Por Uma Linha (www.trintaporumalinha.com)

Lupa Design Editora (www.lupadesign.pt)

OQO Editora (www.oqo.es/editora/pt-pt)

Bruaá Editora (www.bruaa.pt)

Editora Planeta Tangerina (www.planetatangerina.com)

Editora Orfeu Mini (www.orfeunegro.org)

Edicare Editora (www.edicare.pt)

A Bela e o Monstro Edições (<https://www.facebook.com/ABelaeoMonstroEdicoesLda>)

Editora Levoir (<https://www.facebook.com/Levoir-153654638025205/>)

Oficina do Livro (www.oficinadolivro.pt)

Livros Horizonte (www.livroshorizonte.pt)

Bibliografia “Ginja, um gato Lisboaeta”

ARAÚJO, Norberto (1993) *Peregrinações por Lisboa*. Conhecer Lisboa. Edições Veja. Poortugal

AUGUSTO-FRANÇA, José (1987) *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*. Bertrand Editora. Portugal

JANEIRO, Helena Pinto (1993) *Lisboa. Freguesia do Castelo*. Guias. Contexto Editora. Lisboa.

JANEIRO, Helena Pinto (1992) *Lisboa. Freguesia do Castelo*. Guias. Contexto Editora. Lisboa.

Imagens

Imagens 1 a 4 (<http://www.bromer.com>)

Imagens 5 a 8 (<http://purl.pt/15189/3/#/62>)

Imagens 9 e 10 - CHAGAS, Manuel Pinheiro; CORREIA, Artur (2002) *A História Alegre de Portugal*. Bertrand Editora. Portugal.

Imagem 11 e 12 – BUTCHER, John; RITA, John Fisher; CHARLOTTE, Entz (2009) *Bolyongások Budapesten*. Editora Ket Egér. Budapeste. Hungria.

Imagem 13 e 14 (<https://www.youtube.com/watch?v=MIYKLOk8pmA>)

Imagem 15 - MOLINA, Maria Aguado (2006) *El Madrid de los Austrias contado a los niños*. Edições Miguel Sanchez. Espanha.

Imagem 16 (<http://www.amazon.com/Architecture-ANIMALS-Preservation-Michael-Crosbie/dp/0471143588>)

Imagem 17 (<http://www.amazon.com/Arches-Zigzags-An-Architecture-ABC/dp/>)

APÊNDICES

A. QUESTIONÁRIO

B. DADOS ESTATÍSTICOS DOS QUESTIONÁRIOS

C. EXEMPLOS DE ILUSTRAÇÃO

ANEXOS

A. RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS