

Prática de Ensino Supervisionada: “O contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças”

Ana Catarina Videira Morais

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança
Setembro/2025



Prática de Ensino Supervisionada: “O contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças”

Ana Catarina Videira Morais

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por
Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança
2025

Dedicatória

“Dedico esta dissertação a todas as crianças que, com a sua imaginação e curiosidade, me ensinaram que a arte é o caminho de descoberta, liberdade e sonho.”

Agradecimentos

A realização deste relatório foi possível graças ao contributo, apoio e incentivo de várias pessoas e instituições, às quais desejo expressar a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes, pela disponibilidade, acompanhamento e rigor científico que foram fundamentais para a concretização deste trabalho. A sua orientação foi decisiva para o meu crescimento académico e pessoal.

Agradeço também às instituições educativas onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, bem como às educadoras, professoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, pela colaboração, pela partilha de saberes e pela abertura com que acolheram as minhas intervenções.

Um agradecimento especial às crianças, protagonistas deste estudo que com a sua espontaneidade, criatividade e autenticidade deram vida a este trabalho e reforçaram a importância que as artes visuais poderão ter no desenvolvimento da infância.

À minha família, expresso o mais sincero agradecimento pelo amor, paciência e incentivo constante ao longo deste percurso académico. À minha filha Íris que é, e será sempre a maior inspiração da minha vida, dedico cada esforço e conquista deste caminho.

Por fim, agradeço aos colegas e amigos que, de diferentes formas, contribuíram com apoio, motivação e companheirismo, tornando esta jornada mais leve e significativa.

Resumo

A criatividade é uma competência essencial no desenvolvimento integral das crianças, reconhecida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e pelo Plano Nacional das Artes 2019–2024 (Pires do Vale et al, 2019) como uma dimensão transversal da educação. O estudo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, configurou-se como uma investigação sobre a prática com traços de investigação-ação, tendo como propósito compreender de que forma as artes visuais contribuem para o desenvolvimento da criatividade das crianças em contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos centraram-se em analisar o papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade, identificar a sua influência no pensamento criativo, explorar as formas de expressão criativa através de diferentes técnicas e materiais e compreender a relação entre as experiências artísticas e outras áreas de desenvolvimento, como a comunicação, a resolução de problemas e a construção da identidade. A investigação sobre a prática com traços de investigação-ação adotou uma metodologia qualitativa, recorrendo à observação participante, aos registos fotográficos, às produções das crianças e às notas de campo como instrumentos de recolha de dados. Os resultados demonstram que as artes visuais favorecem aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e criativas, promovendo a imaginação, a originalidade e a fluência. Verificou-se que a exploração livre de materiais e técnicas, associada a abordagens interdisciplinares, potencia a autonomia e a capacidade das crianças para resolver problemas de forma inovadora.

Palavras-chave: artes visuais, criatividade; educação pré-escolar; 1.º CEB.

Abstract

Creativity is an essential competence in the holistic development of children, recognised by the Curricular Guidelines for Pre-School Education (Silva et al., 2016) and by the National Arts Plan (2019–2024) as a cross-cutting dimension of education. The study, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, was configured as a research on practice with features of action-research, aiming to understand how visual arts contribute to the development of children’s creativity in nursery, pre-school and primary education contexts. The objectives focused on analysing the role of visual arts in the development of creativity, identifying their influence on creative thinking, exploring the ways in which children express creativity through different artistic techniques and materials, and understanding the relationship between artistic experiences and other areas of development such as communication, problem-solving and identity construction. The research on practice with features of action-research adopted a qualitative methodology, using participant observation, photographic records, children’s productions, and field notes as data collection instruments. The results show that visual arts promote meaningful learning and the development of cognitive, social, emotional, and creative competences, fostering imagination, originality, and fluency. It was found that the free exploration of materials and techniques, combined with interdisciplinary approaches, enhances children’s autonomy and their ability to solve problems in innovative ways.

Keywords: visual arts; creativity; pre-school education; 1st Cycle of Basic Education;

Acrónimos e Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral da Educação

EEA – Experiências de Ensino-Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE e 1.ºCEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice

<i>Dedicatória</i>	<i>i</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>iii</i>
<i>Resumo</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vii</i>
<i>Acrónimos e Siglas</i>	<i>ix</i>
<i>Índice</i>	<i>xi</i>
<i>Índice de Figuras e Tabela</i>	<i>xiii</i>
<i>Índice de Figuras</i>	<i>xiii</i>
<i>Índice de tabelas</i>	<i>xv</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
1. Criatividade e artes visuais: fatores, estratégias e impactos no desenvolvimento das crianças	3
1.1 Definições de criatividade	3
1.2 Importância da criatividade na infância	5
1.3 Fatores que influenciam a criatividade	6
1.4 O papel das artes visuais como promotoras da criatividade	8
1.4.1 Contribuições das artes visuais para a criatividade	9
1.4.2 Artes visuais como linguagem de expressão	9
1.4.3 Artes visuais e o desenvolvimento da criatividade	10
1.4.4 Experiências artísticas e aprendizagens significativas	11
1.5 Desafios na Integração Curricular das Artes Visuais	11
2. Metodologia	15
2.1 Contextualização do Estágio e Objetivos do Estudo	15
2.1.1 A Investigação sobre a prática e o paradigma qualitativo	16
2.1.2 Participantes e investigador na dinâmica de estudo	17

2.2	Trajetos da ação e da investigação.....	18
2.2.1	Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.....	18
2.2.2	Técnica de análise de dados: análise de conteúdo.....	19
2.2.3	Questões Éticas.....	20
3.	Caracterização dos Contextos	23
3.1	Caracterização da Instituição do Contexto Educativo de Creche	23
3.2	Caracterização do Contexto de Prática em Educação Pré-Escolar.....	24
3.3	Caracterização do Contexto de Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).....	25
4.	Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	27
4.1	Contexto de Creche	28
4.1.1	A Jornada de exploração: descrição e indagação pedagógica.....	28
4.1.2	Questionamento do currículo e desenvolvimento futuro	34
4.1.3	Análise e interpretação dos resultados das potencialidades das atividades para o potencial criativo	35
4.2	Contexto de Educação Pré-Escolar.....	37
4.2.1	O Caminho da Descoberta: descrição das atividades e análise pedagógica.....	38
4.2.1	A Descoberta Criativa pelos sentidos descrição das atividades e análise pedagógica.....	52
4.2.2	Análise e interpretação dos resultados das potencialidades das atividades para o potencial criativo em EPE	65
4.3	Contexto de 1.º CEB.....	69
4.3.1	Explorar a linguagem e a criatividade através dos sons e das artes visuais	70
4.3.2	Os Sons "ce/ci" e a Exploração da Cidade	75
4.3.3	Sons, formas e cores: aprendizagens criativas no 1.º CEB.....	80
4.3.4	Análise e interpretação dados na construção do potencial criativo da criança no 1.º CEB	88
5.	Considerações Finais.....	91
	Referências Bibliográficas	93

Índice de Figuras e Tabela

Índice de Figuras

Figura 1 - Horário semanal da turma do 1.º ano.....	25
Figura 2 - Criança a explorar a textura da castanha.....	29
Figura 3 - Exploração tátil e visual das castanhas	29
Figura 4 - Painel coletivo sobre o Outono	30
Figura 5 - Pintura com borras de café.....	30
Figura 6 - Exploração os sacos sensoriais sobre a mesa.....	31
Figura 7 - Criança a explorar saco sensorial no vidro	31
Figura 8 - Preparação dos cubos coloridos	32
Figura 9 - Cubos de gelo prontos	32
Figura 10 - Explorando os cubos de gelo coloridos	32
Figura 11 - Placard com pintura com cubos de gelo coloridos	33
Figura 12 - Crianças a explorar o circuito	34
Figura 13 - o cartaz interativo de cumprimentos	39
Figura 14 - Modelagem do vulcão	41
Figura 15 - Pintura de um molde de vulcão.....	43
Figura 16 - Erupção do Vulcão	46
Figura 17 - Preparação da Erupção do Vulcão	46
Figura 18 - Jogo de correspondência com o tema "Os Vulcões"	48
Figura 19 - Resultado final da pintura a sopro.....	49
Figura 20 - Pintura com a técnica do sopro	49
Figura 21 - Jogo da memória	50
Figura 22 - Exemplos dos vulcões	51
Figura 23 - capa de <i>O Livro das cores</i>	54
Figura 24 - Criança a degustar o açúcar.....	56
Figura 25 - Criança a degustar as frutas.....	56
Figura 26 - Crianças a pensar na forma de distribuir os sabores.....	57
Figura 27 - Organização final dos alimentos por sabores	57
Figura 28 - Envolvimento da criança na realização da pintura	59
Figura 29 - As crianças misturam especiarias e criam tintas naturais.....	59
Figura 30 - Produção das crianças com as tintas de especiarias.....	60
Figura 31 - Associação da cor ao objeto	61

Figura 32 -As crianças exploram a pintura com balões utilizando as cores criadas.....	62
Figura 33 - Grupos recriam paisagens de inverno.....	62
Figura 34 -Recriação das paisagens de inverno.....	63
Figura 35 - As crianças exploram os materiais da caixa sensorial.....	64
Figura 36 - Crianças a experientarem a pintura com materiais não convencionais.....	64
Figura 37 - Visualização de um vídeo do grafema “Z”.....	71
Figura 38 - Palavras expostas no quadro.....	71
Figura 39 - Criança escreve uma frase com a palavra escolhida.....	72
Figura 40 - Livro Final.....	73
Figura 41 - Vídeo a explicativo de como se faz um pictograma.....	73
Figura 42 - Pictograma resolvido.....	74
Figura 43 - Construção do pictograma.....	74
Figura 44 - Palavras dadas para a tarefa.....	74
Figura 45 - Questões solicitadas.....	74
Figura 46 - Visualização da história.....	76
Figura 47 - Identificação do "ci e do "ce".....	76
Figura 48 - Exercício de correspondência.....	76
Figura 49 – Ilustração dos cartões.....	77
Figura 50 - Resolução no quadro do exercício utilizando pictogramas.....	78
Figura 51 - Resolução das situações problemáticas.....	78
Figura 52 - Visualização do vídeo.....	78
Figura 53 - Representações da cidade.....	79
Figura 54 - Visualização de um vídeo.....	81
Figura 55 - Criança a rodear as palavras.....	81
Figura 56 - Organização das palavras em tabela no quadro.....	81
Figura 57 - Organização das palavras em tabela no caderno.....	82
Figura 58 - Frases escritas com as palavras.....	82
Figura 59 - Ilustração da frase "O Manuel vai à escola".....	82
Figura 60 - Recolha dos elementos naturais no recreio da escola, divisão dos grupos	83
Figura 61 – Decomposição dos números.....	83
Figura 62 - Criação de Paisagens.....	84
Figura 63 - Exemplo de uma ilustração.....	85
Figura 64 - Exemplo de um texto.....	85
Figura 65 - Crianças a escrever o texto a partir das palavras.....	85
Figura 66 - Palavras distribuídas para a construção de textos.....	85
Figura 67 - Construção das figuras utilizando o tangram.....	86

Figura 68 - Representação pictográfica da figura.....	86
Figura 69 - Recriar as imagens do Tangram com tintas de especiarias	88
Figura 70 - Exemplos de trabalhos elaborados pelas crianças	88

Índice de tabelas

Tabela 1 - Categorias de análise de conteúdo.....	19
Tabela 2 - Organização do cotidiano em creche	24
Tabela 3 - Organização do cotidiano na educação pré-escolar	24

Introdução

A criatividade tem sido bastante reconhecida como uma competência fundamental para o desenvolvimento integral da criança, assumindo um papel de destaque nas orientações curriculares e nas estratégias educativas contemporâneas. Nas últimas décadas, em Portugal, tem-se verificado uma crescente valorização das artes como motor de aprendizagens significativas, de desenvolvimento cognitivo e de promoção da identidade cultural (Silva, et al., 2016; Pires do Vale et al., 2019).

Entre as diversas formas de expressão artística, as artes visuais ocupam um lugar de especial relevância, uma vez que permitem à criança experimentar, imaginar e comunicar ideias de forma livre e criativa. O desenho, a pintura, a colagem ou a modelagem não constituem apenas produtos, mas processos de exploração e descoberta que possibilitam à criança interpretar o mundo e a si própria. Como refere Silva (2018), “o educador deve disponibilizar e utilizar materiais e estimulantes e diversificados, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular e para favorecer a expressão criativa da criança” (p.43). Assim a criatividade emerge num ambiente educativo, que valoriza as produções únicas das crianças, respeita os seus ritmos e incentiva a experimentação através de materiais e técnicas variadas.

Este estudo insere-se nesse quadro conceptual, procurando compreender o contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças nos contextos de creche, educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A escolha do tema prende-se, não apenas com a relevância científica e pedagógica da temática na aprendizagem das crianças, mas também com o percurso pessoal da investigadora, que sempre demonstrou interesse em atividades como a pintura e expressão plástica, reconhecendo nestas práticas um valor educativo acrescido.

Este estudo tem como propósito compreender de que forma as artes visuais contribuem para o desenvolvimento da criatividade das crianças em diferentes contextos educativos, nomeadamente na creche, na educação pré-escolar e no 1.º CEB. Para alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes propósitos gerais e específicos: analisar o contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças; identificar a forma como estas influenciam o pensamento criativo nos diversos contextos educativos; explorar as maneiras pelas quais as crianças expressam a sua criatividade através de diferentes técnicas e materiais artísticos; e compreender a relação entre as experiências artísticas e outras áreas de desenvolvimento da

criança, nomeadamente a comunicação, a resolução de problemas e a construção da identidade.

A pertinência deste estudo decorre do facto de, apesar do reconhecimento crescente da importância das artes na educação, persistirem limitações significativas na sua implementação prática, quer pela escassez de tempo curricular, pela insuficiência de recursos, quer pela falta de formação específica dos docentes (Ferreira, 2019). Neste sentido, torna-se essencial aprofundar o conhecimento sobre o papel das artes visuais e sobre as estratégias pedagógicas que potenciam a criatividade desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo uma educação mais integrada e significativa.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, este encontra-se organizado nos seguintes tópicos principais: enquadramento teórico, metodologia, descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, criando oportunidades de exploração e considerações finais.

No tópico 1, "Criatividade e artes visuais: fatores, estratégias e impactos no desenvolvimento da criança ", apresenta-se o enquadramento teórico sobre a criatividade na infância e os fatores que a influenciam;

No tópico 2, "Metodologia", analisa a relação entre as artes visuais e a criatividade, destacando o seu contributo como linguagem de expressão e mediadora de aprendizagens significativas; também se descreve o enquadramento metodológico da investigação, especificando o paradigma de investigação, os contextos de prática e os instrumentos de recolha de dados.

No tópico 3, "Caracterização dos contextos", apresenta-se as diferentes caracterizações das instituições cooperantes.

No tópico 4, "Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem", apresenta-se a descrição, a análise e a interpretação das experiências de ensino-aprendizagem realizadas em contexto de estágio, refletindo sobre o contributo das artes visuais para o desenvolvimento da criatividade.

Por fim, nas Considerações finais, serão apresentadas as conclusões, evidenciando os principais resultados, limitações e implicações para a prática educativa.

Com esta organização, pretende-se articular de forma coerente a fundamentação teórica, o percurso metodológico e a análise das práticas desenvolvidas, contribuindo para uma reflexão crítica e fundamentada sobre o papel das artes visuais na educação em Portugal.

1. Criatividade e artes visuais: fatores, estratégias e impactos no desenvolvimento das crianças

A criatividade constitui uma dimensão central no desenvolvimento das crianças, influenciando não apenas a capacidade de produzir ideias originais, mas também a construção de competências cognitivas, emocionais e sociais. Compreender a criatividade exige analisar a sua natureza multifacetada, os fatores que a influenciam e as práticas pedagógicas que a podem potenciar, particularmente através das artes visuais, enquanto linguagem privilegiada de expressão e experimentação.

Esta secção tem como objetivo explorar o conceito de criatividade, destacando a sua relevância na educação de crianças nos primeiros anos de escolaridade, assim como identificar os fatores que condicionam o seu desenvolvimento, incluindo o contexto familiar, escolar, sociocultural e a ação educativa. Paralelamente, serão abordadas as artes visuais como mediadoras do pensamento criativo, evidenciando a sua função na promoção de aprendizagens significativas, autonomia, pensamento crítico e expressão pessoal.

A análise assenta em literatura científica nacional e internacional, procurando fundamentar teoricamente a importância da criatividade e das práticas artísticas, assim como demonstrar o papel do educador e das estratégias pedagógicas que favorecem a construção de experiências educativas ricas e diversificadas. Esta abordagem permite não apenas compreender a relevância da criatividade no percurso das crianças, mas também refletir sobre como as artes visuais podem funcionar como catalisadoras de competências essenciais para o desenvolvimento holístico.

1.1 Definições de criatividade

A criatividade, enquanto fenómeno humano, tem sido debatida em diversas áreas do saber, desde a psicologia à educação, sendo cada vez mais reconhecida como uma competência central para o desenvolvimento integral e para a adaptação a contextos complexos e em constante mudança. Historicamente, a criatividade era muitas vezes concebida como uma capacidade inata, restrita a indivíduos dotados de talento excepcional, sendo avaliada sobretudo pelos produtos finais e não pelos processos subjacentes à sua manifestação. Esta visão evoluiu significativamente, com autores como Csikszentmihalyi (1996) e Plucker e Beghetto (2004) a destacarem a dimensão processual e social da criatividade, sublinhando que ela emerge da interação entre o indivíduo, o domínio de conhecimento em que atua e o campo social que valoriza e reconhece a produção criativa. Assim, a criatividade deixou de ser encarada como uma característica isolada, passando a ser considerada uma competência que

pode ser estimulada e desenvolvida, estando fortemente condicionada pelo contexto educativo e cultural em que o indivíduo se insere.

No panorama internacional, diferentes abordagens pedagógicas têm procurado promover ambientes que favoreçam a criatividade. A abordagem Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, defende que a aprendizagem é intrinsecamente um processo criativo, valorizando as múltiplas formas de expressão e a exploração como meios de fomentar o pensamento criativo (Edwards, Gandini & Forman, 2012). De forma complementar, a pedagogia criativa, consolidada por Robinson (2011), sublinha a importância de práticas educativas flexíveis que incentivem a experimentação, a reflexão crítica e a resolução de problemas abertos, reforçando a ideia de que a criatividade pode e deve ser sistematicamente estimulada através de estratégias pedagógicas intencionais. Estudos internacionais recentes evidenciam que contextos educativos que promovem a curiosidade, a colaboração e a exploração ativa contribuem para o desenvolvimento de competências criativas, independentemente da idade ou do contexto cultural, incluindo a integração de tecnologias digitais como plataformas de programação e projetos colaborativos online (Hopfenbeck et al., 2022; Leggett, 2024).

Esta perspetiva global encontra ecos na literatura nacional. Em Portugal, a investigação recente aponta para a necessidade de compreender a criatividade não apenas como uma aptidão inata, mas como uma capacidade que pode ser estimulada e desenvolvida em diferentes contextos educativos. Segundo Almeida e Vasconcelos (2002), a criatividade consiste na “capacidade de imaginar e construir novas formas de expressão que resultem de processos de exploração que resultem de processos e descoberta significativos”. (p.47)

De forma semelhante Ferreira (2023) destaca que o desenvolvimento criativo das crianças depende de ambientes ricos em estímulos sensoriais e emocionais, que favoreçam a curiosidade, a experimentação e a resolução de problemas. (p.33)

Também Pinto e Mendes (2020) defendem que a criatividade é uma competência multifacetada que envolve aspetos cognitivos, emocionais e sociais, podendo ser promovida ao longo de todo o processo educativo através de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e a expressão pessoal.

Rebocho (2020) reforça esta perspetiva, destacando que a estimulação da criatividade ao longo do processo educativo contribui para o desenvolvimento de competências verbais, matemáticas e artísticas, bem como para a motivação, autonomia e capacidade de assumir riscos, aspetos fundamentais para enfrentar desafios complexos do mundo contemporâneo.

Assim, a criatividade deve ser entendida como um fenómeno dinâmico e multifacetado, que integra dimensões cognitivas, sociais e culturais, podendo ser sistematicamente promovida através de práticas pedagógicas intencionais, ambientes estimulantes e experiências que

incentivem a exploração e a experimentação. Esta compreensão reforça o papel do educador como mediador e facilitador, cuja função é criar condições propícias à manifestação do pensamento criativo, reconhecendo a aprendizagem como um ato contínuo de criação e reconstrução do conhecimento, tanto em contextos nacionais como internacionais.

1.2 Importância da criatividade na infância

A criatividade constitui uma dimensão central do desenvolvimento das crianças, sendo decisiva para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. A literatura internacional evidencia que a criatividade não se limita à expressão artística, mas funciona como uma ferramenta essencial para a construção de competências complexas, permitindo às crianças explorar, experimentar e resolver problemas de forma autónoma (Nido Early Education, 2024; Carvalho, 2022). Experiências criativas nos primeiros anos potenciam aprendizagens significativas e contribuem para a construção da identidade pessoal e cultural, revelando-se fundamentais para o desenvolvimento global das crianças (Carvalho, 2022, p. 58).

Do ponto de vista cognitivo, a prática criativa tem demonstrado promover o pensamento divergente, permitindo às crianças adaptar-se a novos desafios e desenvolver estratégias de resolução de problemas (Nido Early Education, 2024). Dal Forno (2014) sublinha que os educadores percecionam a criatividade como recurso pedagógico essencial, ao possibilitar aprendizagens significativas e a expressão autónoma da criança. Colaço (2013) reforça esta perspetiva, destacando que a criatividade integra componentes emocionais, motivacionais e sociais, sendo decisiva para a construção do pensamento próprio e da capacidade de comunicação. Estes estudos evidenciam que, cognitivamente, a criatividade constitui um motor de desenvolvimento que articula raciocínio, imaginação e iniciativa pessoal.

No domínio socioemocional, a criatividade revela-se igualmente crucial. A expressão criativa permite às crianças comunicar sentimentos e experiências de formas diversas, incluindo não-verbais, promovendo autoconfiança, empatia e competências de comunicação (Harold, 2024). Rebocho (2020), ao estudar crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, demonstra que a criatividade se manifesta através de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, competências que podem ser desenvolvidas mesmo em contextos inclusivos. Além disso, atividades criativas oferecem um espaço seguro para a exploração emocional, contribuindo para a regulação e compreensão das próprias emoções. Assim, os dados mostram que a criatividade não é apenas uma habilidade artística, mas um elemento central na formação socioemocional das crianças.

A promoção da criatividade não se limita a atividades específicas, como artes visuais ou música, estendendo-se ao jogo livre e a práticas pedagógicas estruturadas. A literatura destaca

que estas experiências favorecem não só competências motoras e sensoriais, mas também a imaginação e a expressão individual, valorizando a singularidade de cada criança (Nido Early Education, 2024; Silva et al., 2016). A prática pedagógica baseada em projetos, conforme evidenciado por Abrantes e Oliveira (2010), permite integrar a criatividade no currículo, promovendo participação ativa, colaboração e resolução de problemas significativos. Este enfoque é reforçado pelo Plano Nacional das Artes (Pires do Vale et al., 2019), que sublinha a importância de experiências artísticas diversificadas mediadas pelos educadores como catalisadoras do desenvolvimento criativo.

A organização de ambientes educativos é outro fator determinante na promoção da criatividade. Modelos pedagógicos, como a abordagem Reggio Emilia, privilegiam a exploração, a experimentação e a expressão individual, incentivando curiosidade, autonomia e resiliência, ao mesmo tempo que promovem a construção colaborativa do conhecimento (Aspire Early Education, 2024). Evidências internacionais corroboram a relevância da criatividade: na China, esta é integrada em diversas áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo saúde, linguagem, sociedade, ciência e arte, privilegiando-se abordagens pedagógicas baseadas no jogo (Chen & Li, 2024). Em contraste, na Austrália, a ênfase recai sobre a responsividade às crianças e a co-construção de conhecimentos, enquanto em Itália se valoriza predominantemente o processo criativo, reconhecendo a criança como um agente ativo e imaginativo no desenvolvimento do conhecimento (Rinaldi, 2024).

Finalmente, estudos recentes confirmam a ligação entre criatividade e desenvolvimento socioemocional. Segundo uma pesquisa da Crayola (Taylor, 2024), 92% das crianças entre os 6 e os 12 anos consideram que a criatividade aumenta a sua confiança, permitindo-lhes reconhecer talentos individuais e desenvolver crença nas próprias capacidades. Estes dados sublinham que a promoção da criatividade não é um fim em si mesma, mas um instrumento fundamental para preparar as crianças para enfrentar desafios futuros com autonomia, adaptabilidade e segurança emocional.

Neste sentido, literatura e os estudos internacionais reforçam que a criatividade é um eixo estruturante do desenvolvimento das crianças, integrando aspetos cognitivos, socioemocionais e físicos. A criação de ambientes educativos que estimulem a exploração, a experimentação e a expressão individual constitui, portanto, uma estratégia pedagógica central para potenciar o desenvolvimento integral, formando indivíduos capazes de pensar de forma crítica, colaborar e enfrentar desafios com confiança e resiliência.

1.3 Fatores que influenciam a criatividade

O desenvolvimento da criatividade constitui um processo complexo e multifatorial, influenciado por uma interação dinâmica entre fatores familiares, escolares, socioculturais e

pedagógicos. Estudos recentes têm aprofundado a compreensão de como estes contextos moldam a expressão criativa das crianças, evidenciando a importância de ambientes que promovam autonomia, afeto, diversidade e práticas pedagógicas inovadoras. Neste sentido, diferentes dimensões: familiar, escolar, sociocultural e pedagógica, podem atuar de forma interligada, contribuindo para a emergência e consolidação de comportamentos criativos.

No ambiente familiar, práticas parentais que incentivam a autonomia, a exploração e a curiosidade mostram-se positivamente associadas ao desenvolvimento criativo. A investigação realizada por Smare e Elfatih (2022) revelou que estilos parentais positivos, caracterizados pelo apoio à autonomia, se encontram correlacionados com maior criatividade e desenvolvimento pessoal das crianças. Pereira (2021) sublinha que a liberdade de experimentar e a valorização do erro são determinantes para a aprendizagem criativa, enquanto Rebocho (2020) acrescenta que o suporte emocional e a disponibilização de espaço de expressão por parte dos pais criam condições para que a criança se sinta segura para arriscar e inovar. Para além disso, a afetividade parental também se tem surgido como fator importante para a expressão criativa. Um estudo longitudinal de Dong et al. (2025) indicou que crianças que receberam maior afeto materno apresentaram níveis mais elevados de criatividade na adolescência, mesmo quando controladas as influências genéticas. Estes resultados sugerem que a qualidade emocional da interação familiar tem efeitos duradouros na criatividade, reforçando a importância de contextos familiares que combinem autonomia, afeto e espaço para exploração.

No contexto escolar, a organização do espaço e a planificação de experiências educativas assumem um papel central na expressão criativa. A utilização de materiais diversificados estimula a descoberta e a inovação, como demonstram Zhang et al. (2023). Além disso, ambientes que aceitam o risco e o erro promovem produções originais e autênticas (Amabile, 2001), criando oportunidades para que as crianças explorem novas ideias e soluções. Já no passado, Piaget (1976) e Vygotsky (1998) destacavam o papel do brincar como motor do pensamento criativo, permitindo que a criança experimente, simbolize e atribua novos significados à realidade. Estes resultados reforçam a importância de contextos que valorizem diferentes culturas, experiências e perspetivas, ampliando as possibilidades de inovação e expressão criativa. Partindo destas evidências, as OCEPE (Silva et al., 2016) reforçam que, através do brincar e da exploração livre, a criança desenvolve curiosidade, criatividade e iniciativa. Estes achados evidenciam que a diversidade de recursos, a liberdade de ação e a tolerância ao erro são essenciais para potenciar a expressão criativa e incentivar a inovação.

O contexto sociocultural também exerce uma influência significativa na criatividade, na medida em que normas, valores e cultura moldam a forma de expressão e o reconhecimento das capacidades criativas (Abrantes & Oliveira, 2010). Estudos indicam que a diversidade

cultural nas escolas pode enriquecer o desenvolvimento criativo, e Maratia (2025) revelou que um clima escolar positivo em relação à diversidade influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar social das crianças.

A formação e atitude do educador assumem igualmente um papel determinante na promoção da criatividade. Estratégias pedagógicas que incentivam a ação e participação da criança, a exploração autônoma e o trabalho cooperativo potenciam a inovação, sobretudo quando o educador atua como facilitador do processo e não apenas como transmissor de conhecimento (Han, 2023; Mouzon, 2014). A criatividade dos educadores de infância e professores revela-se fundamental não apenas para o desenvolvimento das competências das crianças, mas também para o desenvolvimento profissional dos educadores, podendo mediar a relação entre a comunicação estratégica interna e o comportamento de procura de feedback no desempenho docente (Dogbe, 2024). Estas saliências sublinham a necessidade de incentivo aos educadores e professores para que adotem práticas pedagógicas criativas, colaborativas e abertas à experimentação, criando ambientes que estimulem a curiosidade, a iniciativa e a inovação.

Pode assim dizer-se que o desenvolvimento da criatividade resulta de um conjunto complexo de fatores intrincados. Práticas familiares que promovem autonomia e afeto, ambientes escolares que oferecem diversidade, liberdade e aceitação do erro, contextos socioculturais que valorizam diferentes experiências e educadores que adotam posturas criativas e colaborativas constituem um ecossistema favorável à expressão criativa. Este conjunto integrado prepara as crianças para enfrentar desafios futuros com inovação, adaptabilidade e iniciativa, consolidando a criatividade como uma competência central ao longo da vida.

1.4 O papel das artes visuais como promotoras da criatividade

As artes visuais configuram um vasto conjunto de manifestações artísticas que utilizam a visão como principal meio de comunicação e apreciação, abrangendo práticas como desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, arquitetura, artesanato, cinema, design e arte urbana (Google Arts & Culture, s.d.). Estas manifestações permitem aos indivíduos expressar ideias, emoções e perceções do mundo ao seu redor. No contexto educativo, a sua relevância pedagógica é realçada por autores como Barbosa e Lima (2024), que, ao abordarem a abordagem triangular, defendem uma perspetiva que integra o fazer artístico, a leitura da imagem e o contexto cultural, sublinhando a importância destas artes no desenvolvimento das crianças. Assim, as artes visuais são reconhecidas como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos em idade escolar.

1.4.1 Contribuições das artes visuais para a criatividade

O envolvimento com as artes visuais oferece às sujeitas oportunidades cruciais para a exploração, a experimentação e a autoexpressão. O processo artístico, ao permitir a representação das suas experiências e sentimentos, promove o desenvolvimento da criatividade e da expressividade. No panorama português, nas OCEPE, (Silva et al., 2016) reconhecem-se as artes visuais como essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo a expressão e a criatividade. Estudos recentes, como o de Pereira (2021) e o de Bento (2022), reforçam que o contato regular com diferentes linguagens artísticas facilita a construção de um sentido de pertença cultural e o desenvolvimento de formas de expressão singulares nos mais novos.

A nível internacional, estudos recentes têm fortalecido esta perspetiva. O relatório *Educating ourselves about early-age arts experiences—and why they matter* (National Endowment for the Arts, 2025) aponta para a correlação entre o envolvimento nas artes e um melhor desempenho académico, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. De forma semelhante, a investigação de Shrigley (2024) evidencia a necessidade de integrar as artes no currículo escolar de forma mais robusta, promovendo uma abordagem educativa mais holística e criativa, estimulando a imaginação e a resolução criativa de problemas.

1.4.2 Artes visuais como linguagem de expressão

As artes visuais constituem uma das formas mais precoces de expressão humana. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita, o desenho, a pintura e a modelagem permitem aos sujeitos representar o mundo, comunicar experiências e exteriorizar emoções. De acordo com Carvalho (2022), o recurso às artes visuais em contexto educativo "favorece a comunicação não-verbal e possibilita [aos sujeitos] exprimir aquilo que dificilmente conseguiriam apenas por palavras" (p. 52). Do mesmo modo, nas OCEPE (Silva et al., 2016) reitera-se que a arte deve ser entendida como um meio de expressão individual e coletiva, através do qual o sujeito constrói significados. Ribeiro (2023) complementa, ao adicionar que as artes visuais funcionam como uma ponte entre o mundo interior e a realidade exterior, permitindo organizar experiências, sentimentos e memórias em produções visuais significativas (p. 57).

Estudos portugueses ressaltam que o envolvimento precoce com processos de arte estimula, para além da expressão, a construção de pensamento crítico e reflexivo. Costa (2023) destaca que as artes visuais promovem o "espírito crítico", ao desafiar o sujeito a observar, comparar, explorar e elaborar significados nas suas criações. Além disso, a manipulação de diversos materiais (argila, tinta, colagens, instrumentos visuais) desenvolve a motricidade fina, a perceção estética e o pensamento simbólico, exercendo uma forma de conhecimento que "vai

para além do verbal". A expressão visual livre favorece ainda a autonomia e respeita o ritmo e o estilo de comunicação individual, contribuindo para a edificação de uma identidade expressiva própria.

1.4.3 Artes visuais e o desenvolvimento da criatividade

A relação íntima entre as artes visuais e a criatividade reside no espaço que oferecem para a experimentação, a resolução de problemas e a invenção de soluções originais. Numa investigação com educadores, Pereira (2021) constatou que a maioria reconhece que as artes visuais "facilitam a expressão criativa, ampliam a imaginação e promovem aprendizagens significativas" (p. 57). De forma similar, Silva e Lopes (2021) verificaram que os professores do 1.º CEB valorizam as artes visuais como motor de criatividade e inovação, estimulando tanto dimensões individuais (imaginação, originalidade) quanto coletivas (cooperação, partilha).

O Plano Nacional das Artes (Pires do Vale et al., 2019) é explícito ao afirmar que o acesso continuado a experiências estéticas diversificadas é determinante para ampliar a criatividade e o pensamento crítico. O relatório de Costa (2023) conclui que a arte constitui uma expressão espontânea e original do mundo pessoal do sujeito, reforçando a sua visão singular e a descoberta de si. Inquiridos a docentes demonstram que os educadores percebem claramente o papel das artes visuais como espaço para promover a criatividade, colaborar no desenvolvimento lúdico e fomentar percepções artísticas críticas.

A valorização das artes visuais no 1.º CEB é formalizada nas Aprendizagens Essenciais (AE), as quais definem o conhecimento e as competências a desenvolver na área de Educação Artística - Artes Visuais. As AE orientam o trabalho pedagógico em três dimensões cruciais (DGE, s.d.):

- Experimentação e criação: visa a integração da linguagem das artes visuais e de várias técnicas (pintura, desenho, técnica mista, escultura, fotografia) para manifestar capacidades expressivas e criativas.
- Interpretação e comunicação: foca-se no diálogo sobre o que se vê e sente, na compreensão dos símbolos visuais e na apreciação das diferentes manifestações artísticas, construindo múltiplos discursos e leituras da realidade.
- Análise e reflexão: promove o desenvolvimento do sentido estético e da capacidade crítica, convidando o sujeito a indagar as realidades visuais e a formar juízos críticos sobre as suas produções e as dos outros.

A integração das artes visuais no 1.º CEB, mediada pelas AE, não se restringe à produção artística, mas abrange o desenvolvimento de um perfil de aluno crítico, capaz de escolher, sintetizar, tomar decisões e argumentar com base na sua percepção estética (DGE, s.d.).

1.4.4 Experiências artísticas e aprendizagens significativas

As experiências artísticas promovem aprendizagens transversais que superam a execução técnica. A aprendizagem significativa, análoga ao conceito de Ausubel (1963), ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos previamente existentes, facilitando uma compreensão e integração profunda. Cunha (2024) demonstrou que a integração da Matemática com as artes visuais, através da criação de padrões, favorece aprendizagens duradouras de conceitos como simetria e sequência. Paralelamente, Bento (2022) destaca que atividades que utilizam materiais não convencionais, como elementos naturais ou reciclados, não só intensificam a criatividade, mas também promovem a consciência ambiental e a autonomia.

Neste sentido, a investigação de Costa (2023), realizada com crianças de 3 anos, demonstrou que propostas baseadas em artes visuais, como a criação de "álbum de imagens" com obras de uma artista local, se constituíram como verdadeiras "oportunidades de aprendizagem". Estas atividades favoreceram claramente o desenvolvimento de saberes em diversas áreas do currículo (Silva et al., 2016). Além disso, estudos em contextos educativos que integraram as artes visuais evidenciam que estas práticas desenvolvem competências de observação, análise e representação, sendo cruciais para aprendizagens mais complexas e criativas.

O papel das artes visuais transcende a mera disciplina curricular, configurando uma linguagem essencial e um motor fundamental para o desenvolvimento cognitivo, expressivo e criativo do sujeito. A evidência de estudos recentes, tanto nacionais como internacionais, corrobora a sua importância, desde a educação pré-escolar até ao final do 1.º CEB. A valorização e a integração estratégica das artes visuais, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais (AE), são importantes para formar indivíduos com um pensamento criativo, reflexivo e crítico, aptos a responder de forma singular e inovadora aos desafios de um mundo em constante evolução.

1.5 Desafios na Integração Curricular das Artes Visuais

A valorização do domínio das Artes Visuais no desenvolvimento cognitivo, social e emocional é um consenso crescente, refletido em documentos orientadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Contudo, a transposição desta intenção para a prática pedagógica efetiva enfrenta um conjunto persistente de desafios e limitações. A análise desses constrangimentos, suportada por evidências nacionais e estudos internacionais, é fundamental para delinear estratégias de intervenção que garantam a plena integração das expressões artísticas no quotidiano escolar.

Um dos principais obstáculos à exploração aprofundada das artes visuais reside na escassez de tempo curricular. A pressão para cumprir metas nas áreas de literacia e numeracia frequentemente relegam as expressões artísticas para uma posição periférica. O estudo nacional de Ferreira (2019) sublinha que o tempo dedicado à educação artística é, muitas vezes, residual, condicionando a sua exploração sistemática e contínua (Ferreira, 2019, comun.rcaap.pt). Este cenário reflete uma tendência internacional onde a avaliação padronizada empurra as áreas "não essenciais" para a marginalidade. A investigação de Winner et al. (2013) nos Estados Unidos, por exemplo, demonstrou que a ênfase nas competências nucleares levou a uma redução drástica nas aulas de arte em escolas desfavorecidas, criando uma disparidade no acesso à educação criativa. Parafraseando Eisner (2002), a arte não é uma "sobremesa" após o trabalho sério, mas sim uma "refeição principal" para a formação do pensamento.

A falta de acesso a materiais diversificados e recursos adequados constitui um constrangimento prático que afeta diretamente a qualidade e a liberdade das práticas artísticas. Loureiro (2018) identificou este problema no contexto da formação de educadores em Portugal, referindo que a ausência de recursos adequados força os docentes a dependerem de estratégias de baixo custo, limitando a experimentação criativa dos alunos (Loureiro, 2018, repositorio.esepf.pt). Internacionalmente, a falta de recursos é uma barreira evidente, especialmente em países em desenvolvimento. Um relatório da UNESCO (2021) sobre a implementação da educação artística destacou que a carência de materiais básicos impede os professores de aplicarem metodologias expressivas e ricas, o que compromete o desenvolvimento da originalidade e da capacidade de expressão plástica dos alunos.

A formação inicial e contínua dos profissionais em Artes Visuais é frequentemente apontada como uma área de fragilidade. Muitos docentes, mesmo reconhecendo o valor da arte, sentem-se tecnicamente inseguros e, por vezes, limitados ao nível metodológico. Sousa e Tagarro (2020) destacam esta insuficiência no contexto português, referindo que os educadores necessitam de programas formativos que transcendam o caráter meramente técnico, focando-se em metodologias de exploração criativa e interdisciplinar (Sousa & Tagarro, 2020). Esta preocupação ressoa com as conclusões de Jorgensen (2018) na Escandinávia, que enfatizou a necessidade de a formação docente incluir a arte como uma lente filosófica e pedagógica. A insegurança do professor traduz-se em atividades pouco desafiantes, que inibem a agência criativa da criança.

Finalmente, a falta de continuidade e sistematização nas práticas artísticas fragiliza os seus efeitos a longo prazo, transformando-as em eventos isolados em vez de parte integrante do currículo. Estudos ligados ao Movimento da Escola Moderna (MEM), citados por Ramos (2020), revelam que as atividades artísticas tendem a ser pontuais, muitas vezes limitadas a

celebrações ou datas comemorativas, falhando a sua consolidação no quotidiano pedagógico. Esta falta de progressão e a natureza esporádica da arte contrariam o princípio do desenvolvimento cumulativo da criatividade. Em contraste, o estudo de Bamford (2007) sublinhou que a eficácia da educação artística está diretamente ligada à sua integração curricular sistemática e transversal. A continuidade permite que as crianças desenvolvam uma "linguagem artística" coerente, ligando as técnicas à emoção e ao pensamento crítico.

Os desafios da redução do tempo curricular, a escassez de recursos, a formação insuficiente dos docentes e a falta de continuidade nas práticas criativas demonstram que a valorização das artes visuais é, ainda hoje, mais retórica do que prática. Superar estas limitações exige um compromisso político e pedagógico de fundo, que passa por: (1) alocar tempo curricular obrigatório e significativo; (2) investir na aquisição de materiais e infraestruturas; e (3) reestruturar a formação docente para capacitar os profissionais a integrarem a arte como uma ferramenta de pensamento complexo e quotidiano. Só assim as artes visuais deixarão de ser uma área desafiada para se tornarem um motor essencial da educação.

2. Metodologia

A presente secção estabelece o enquadramento metodológico que sustentou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a investigação subsequente. Detalham-se a contextualização da intervenção, os pressupostos paradigmáticos, a formulação da questão central e dos objetivos específicos, bem como as estratégias de recolha de dados que permitiram a análise aprofundada do fenómeno em estudo. Esta estrutura visa conferir rigor e transparência ao processo investigativo, que se centrou na relação dialética entre as artes visuais e o desenvolvimento da criatividade infantil.

2.1 Contextualização do Estágio e Objetivos do Estudo

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolveu-se em contextos educativos distintos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Enquanto futura profissional da educação, a intervenção teve como propósito primordial a conceção e implementação de experiências diversificadas de ensino-aprendizagem, elegendo as Artes Visuais como veículo fundamental para a estimulação e o desenvolvimento da criatividade nas crianças.

As atividades pedagógicas foram estruturadas com a intencionalidade de compreender o contributo das artes visuais na promoção da imaginação, da originalidade e da autonomia. Todas as propostas foram ajustadas aos respetivos níveis de desenvolvimento e contextos curriculares, visando favorecer a progressão do processo de ensino-aprendizagem.

A literatura sustenta que a integração das artes visuais no currículo é um eixo essencial para a estimulação de aprendizagens significativas, pois potencia a experimentação, a exploração de materiais diversificados e o desenvolvimento de competências criativas e de pensamento crítico, como salienta Carvalho (2022) "A integração das artes visuais no currículo constitui uma via essencial para estimular aprendizagens significativas, na medida em que permite às crianças experimentar, explorar materiais diversificados e desenvolver competências criativas e críticas" (p. 54).

Este percurso foi concebido como um processo de investigação-intervenção, alinhado com a conceção de Sousa (2009), que considera a investigação qualitativa uma estratégia de aproximação ao contexto que permite a compreensão aprofundada dos fenómenos e a proposição de melhorias fundamentadas na prática: "A investigação qualitativa [é] uma via de aproximação ao contexto, permitindo ao investigador compreender fenómenos em profundidade e propor melhorias fundamentadas na prática" (Sousa, 2009, p. 33).

Neste quadro, a investigação é orientada pela seguinte Questão-Problema:

“De que forma o envolvimento em práticas de artes visuais favorece o potencial criativo das crianças nos distintos níveis da educação de infância e no 1.º CEB?”.

Para responder a esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

- Descrever o potencial das atividades de artes visuais para a estimulação da criatividade das crianças, em cada um dos contextos educativos observados.
- Explorar as manifestações do pensamento criativo (e.g., fluência, flexibilidade e originalidade) das crianças durante a realização das atividades de artes visuais nos diferentes níveis de ensino.
- Documentar as diversas formas de expressão da criatividade das crianças através da utilização de diferentes técnicas e materiais artísticos.
- Observar as relações emergentes entre as experiências artísticas e o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente a comunicação e a autonomia na resolução de problemas.

A abordagem metodológica para a investigação foi de natureza qualitativa, recorrendo a técnicas como a observação participante, os registos fotográficos, a análise das produções artísticas das crianças e as notas de campo, permitindo uma análise sistemática e interpretativa dos processos criativos em contexto.

2.1.1 A Investigação sobre a prática e o paradigma qualitativo

A presente investigação adota a *investigação sobre a prática* como abordagem metodológica central, desenvolvida em contexto real de sala de atividades/aula, em Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A *investigação sobre a prática* é o modelo mais ajustado em contexto de PES, pois utiliza a intervenção pedagógica do estudante-investigador como objeto de reflexão e análise crítica, visando a produção de conhecimento sobre e para a ação.

A *investigação sobre a prática*, enquanto modelo de análise da ação, insere-se no paradigma qualitativo e assemelha-se à *investigação-ação* no que respeita à natureza contextualizada e à valorização da reflexão sobre a intervenção. A diferença reside na ênfase: enquanto a *investigação-ação* tem como finalidade primordial a mudança e a emancipação do contexto, a *investigação sobre a prática* foca-se na aprendizagem, no desenvolvimento profissional e na teorização do próprio estudante a partir da sua experiência de campo (Ponte, 2002). Este estudo constitui, portanto, uma análise metacognitiva da prática. Neste enquadramento, a reflexão assumiu um papel central no estágio, sendo reconhecida como um meio para desenvolver o conhecimento profissional e prático da estagiária, assim como para apoiar a aprendizagem contínua (Kansanen et al., 2000; Toom, 2012). A investigação

apresentada adotou uma abordagem não-prescritiva e auto-orientada à reflexão, enfatizando a agência da estagiária e colaboração com as crianças e os educadores e professores cooperantes.

O recurso ao paradigma qualitativo foi escolhido por ser o que melhor se ajustava à natureza do objeto de estudo (a criatividade) e à abordagem escolhida. Este paradigma foi eleito por se pretender descrever e explorar o potencial das artes visuais para a estimulação da criatividade das crianças, privilegiando uma compreensão contextualizada dos fenómenos.

Compreende-se que a investigação qualitativa valoriza a descrição detalhada dos fenómenos, bem como o contacto direto do investigador com os participantes em ambientes naturais de aprendizagem. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os "dados qualitativos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas" (p. 16). Esta riqueza informativa, essencial para a investigação sobre a prática, foi capturada através da observação, da análise das produções e das notas de campo. Como afirma Carvalho (2022): "a investigação qualitativa é particularmente relevante em contextos educativos artísticos, dado que permite compreender os processos de exploração criativa e não apenas os resultados das atividades" (p. 58).

A recolha de dados integrou a triangulação de múltiplos instrumentos: observação participante, registos fotográficos, produções artísticas das crianças e notas de campo, que permitiram documentar os comportamentos criativos e os significados atribuídos às experiências.

2.1.2 Participantes e investigador na dinâmica de estudo

Neste estudo, os participantes da investigação foram as crianças dos diferentes grupos/turmas (Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) envolvidas nas atividades concebidas e dinamizadas. O seu papel foi o de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, manifestando a sua criatividade de forma espontânea e orientada.

O papel de investigador foi desempenhado pela estudante da Prática de Ensino Supervisionada, que assumiu a dupla função de agente de intervenção pedagógica e de observadora crítica da sua própria ação. Esta dicotomia é intrínseca à *investigação sobre a prática* e é reforçada pela observação participante, na qual o educador/professor atua simultaneamente como agente nas dinâmicas educativas e como observador reflexivo dos comportamentos criativos. Esta duplicidade contribui para uma análise mais autêntica das aprendizagens, "uma vez que o investigador está imerso no mesmo ambiente pedagógico que os sujeitos da investigação" (Ribeiro, 2023, p. 82).

A abordagem metodológica selecionada refletiu um diálogo constante entre teoria e intervenção, demonstrando ser a abordagem mais robusta para investigar o potencial das artes visuais na estimulação da criatividade em contexto educativo, e para observar as suas

manifestações expressivas e a emergência de outras competências no desenvolvimento global das crianças, fornecendo os dados qualitativos necessários para o aprofundamento do estudo.

2.2 Trajeto da ação e da investigação

O desenvolvimento desta investigação, no contexto português, desdobrou-se em várias fases, sendo a observação participante e os diferentes momentos de registo fundamentais para se compreender o modo como as artes visuais contribuem para o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Após a formulação da questão-problema e a definição dos objetivos, procedeu-se a um enquadramento teórico aprofundado, fundamentando a investigação em estudos nacionais sobre a relação entre artes visuais e criatividade. Desde o início, foi estabelecida uma relação pedagógica próxima com as educadoras e professoras cooperantes, assim como com as crianças do pré-escolar e do 1.º CEB, garantindo a autenticidade e a relevância das observações.

Todas as atividades artísticas propostas foram previamente planeadas, em coerência com os contextos educativos e os documentos orientadores (Silva et al., 2016; DGE, 2018). A recolha de dados decorreu ao longo de vários meses nos contextos mencionados anteriormente.

2.2.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados

Na investigação qualitativa em educação, é fundamental recorrer a estratégias diversificadas para captar a complexidade das experiências educativas (Pereira, 2021, p. 49).

Neste estudo a observação participante constituiu a técnica principal, permitindo o acompanhamento direto dos processos criativos em contexto natural e sem manipulação. Este contacto próximo facilitou o conhecimento direto dos fenómenos e a compreensão de como as crianças se envolvem na experimentação artística (Carvalho, 2022, p. 57; Pereira, 2021). A observação focou-se na seleção e documentação dos episódios mais significativos, essenciais para identificar os processos de experimentação, tomada de decisão e exploração criativa que desencadeiam a fluência de ideias, flexibilidade; originalidade (Pereira, 2021, p. 45; Carvalho, 2022, p. 62).

Para complementar e aprofundar os dados da observação, foram mobilizados os seguintes instrumentos, onde os dados emergem tanto da prática observada como dos registos (Ribeiro, 2023, p. 81): notas de campo, registos fotográficos e as produções das crianças.

As *Notas de Campo* são um instrumento descritivo e interpretativo, crucial para a dimensão processual da criatividade, registando impressões e reflexões do investigador e documentando comportamentos e interações (Ribeiro, 2023; Carvalho, 2022).

Os *Registos Fotográficos e Produções das crianças* foram instrumentos centrais que, em conjunto, funcionaram como testemunhos privilegiados. A análise centrou-se nos

processos de experimentação e na singularidade da expressão, e não apenas nos aspetos técnicos das obras, revelando os modos de pensar e criar das crianças (Ribeiro, 2023, p. 85; Carvalho, 2022, p. 59).

2.2.2 Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

O volume e a natureza qualitativa dos dados recolhidos exigiram a utilização da Análise de Conteúdo como técnica de tratamento. Esta técnica permitiu organizar, codificar e interpretar o material complexo (notas de campo, descrições de observação e produções), fazendo inferências sobre os significados das ações registadas, em alinhamento com os objetivos do estudo.

O processo de análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). A codificação e a categorização dos dados foram realizadas de forma indutiva e dedutiva, utilizando como ponto de partida os objetivos da investigação e os indicadores teóricos da criatividade.

As categorias de análise de conteúdo construídas para a interpretação dos dados foram as que se explicitam na tabela 1

Tabela 1 - Categorias de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias (Foco de Análise)	Objetivos correspondentes
1. Manifestações do pensamento criativo	1.1. Fluência de Ideias (variedade de sugestões/soluções)	Objetivo 2
	1.2. Flexibilidade (Capacidade de mudar de técnica/material)	Objetivo 2
	1.3. Originalidade (Singularidade e inovação na produção)	Objetivo 2 e 3
2. Processo e potencial da intervenção	2.1. Exploração de Materiais (Diversidade e uso não convencional)	Objetivo 1 e 3
	2.2. Autonomia na Decisão (Iniciativa, escolha de tema/técnica)	Objetivo 1 e 4
	2.3. Relação Teoria-Prática (Relevância da Planificação Artística)	Conclusão Metodológica
3. Desenvolvimento de competências emergentes	3.1. Capacidades de Raciocínio/resolução de problemas	Objetivo 4
	3.2. Expressão e Comunicação (Verbalização do processo)	Objetivo 4
	3.3. Interação e Construção da Identidade (Partilha, respeito)	Objetivo 4

A aplicação desta matriz de análise permitiu uma interpretação sistemática e rigorosa do conteúdo de todos os instrumentos de recolha, viabilizando a articulação dos resultados com os objetivos definidos. Importa salientar que para o contexto específico da Creche, a análise do conteúdo incidiu sobre as dimensões mais relevantes para esta faixa etária, nomeadamente:

a Exploração de Materiais (2.1), a Expressão e Comunicação (3.2) e a Interação e Construção da Identidade (3.3).

2.2.3 Questões Éticas

A presente investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos fundamentais da investigação educativa, assegurando o respeito pela dignidade, integridade e bem-estar das crianças envolvidas. Todas as intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em contextos reais de aprendizagem, no Pré-Escolar e no 1.º CEB, tendo como foco a promoção da criatividade e da expressão através das artes visuais.

Antes da implementação das atividades, foi obtida autorização formal das direções das instituições educativas. Estes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos e natureza das atividades propostas, garantindo-se a transparência, o caráter voluntário da participação e o direito à desistência a qualquer momento.

Durante todo o processo de recolha e análise de dados, foram rigorosamente respeitados os princípios de anonimato e confidencialidade.

Os registos fotográficos e descritivos utilizados tiveram apenas fins de documentação pedagógica e científica, obtendo-se o consentimento das partes envolvidas para o seu uso restrito à investigação. As imagens foram tratadas de forma ética, evitando qualquer exposição pública ou divulgação que pudesse comprometer a privacidade dos participantes.

As atividades planeadas respeitaram a liberdade de expressão das crianças, valorizando as suas ideias, ritmos e formas de comunicação. No contexto de Educação Pré-Escolar, a abordagem privilegiou a exploração sensorial e expressiva; no 1.º CEB, incentivou-se a reflexão e a construção simbólica através da linguagem visual. Em ambos os níveis, procurou-se assegurar ambientes seguros, inclusivos e emocionalmente positivos, promovendo a autonomia, a curiosidade e o prazer de aprender.

O papel do investigador assumiu um caráter participativo e reflexivo, garantindo uma postura ética, empática e colaborativa. Todas as observações e intervenções foram realizadas com discrição e respeito, assegurando que as crianças se sentissem confortáveis e valorizadas em todo o processo.

A investigação foi guiada por uma ética de cuidado e responsabilidade, reconhecendo que o processo educativo implica uma relação de confiança entre investigador, educadores e crianças. Procurou-se, assim, promover práticas pedagógicas que respeitassem a diversidade, a individualidade e o direito de cada criança à livre expressão.

Por fim, a reflexão ética acompanhou todas as etapas do estudo, desde a planificação até à análise dos resultados. Este compromisso ético reforçou a credibilidade e a integridade científica do trabalho, garantindo que todas as decisões tomadas se orientassem pelo princípio fundamental do melhor interesse da criança.

3. Caracterização dos Contextos

Nas subsecções que se seguem, procede-se à caracterização detalhada dos três contextos educativos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), abrangendo a Educação em Creche, a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Para cada contexto, serão analisados os seguintes aspetos: a caracterização do grupo de crianças ou da turma, a organização e gestão do espaço educativo e do tempo, a rotina diária e as interações estabelecidas entre crianças e adultos. Todos os dados apresentados resultaram da observação direta, complementada pela consulta de documentos institucionais (como projetos educativos, planificações e regulamentos internos) e pela informação fornecida pelas educadoras e professora cooperantes. Esta descrição aprofundada transcende o mero relato, procurando evidenciar de que forma os ambientes educativos, as rotinas e as interações influenciam a expressão artística e o desenvolvimento da criatividade das crianças. Este enquadramento é importante para a posterior compreensão dos resultados obtidos com a implementação das atividades de artes visuais e a sua integração na dinâmica pedagógica de cada um dos três contextos.

3.1 Caracterização da Instituição do Contexto Educativo de Creche

A PES em Creche decorreu na Sala Intermédia (12 aos 24 meses) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de uma localidade no Interior Norte de Portugal. O grupo de nove crianças demonstrava níveis de autonomia variados, com quatro crianças já na marcha independente e nas primeiras expressões comunicativas, e as restantes em estágios iniciais, mas com progresso notável em motricidade e tentativa de autoalimentação. O ambiente educativo, inserido numa instituição com aquecimento central e espaço exterior seguro, apresentava a sala com excelente luminosidade e organização que facilitava a livre escolha, através de materiais lúdicos essencialmente estruturados (casinha de brincar, espelho, brinquedos em caixas). Contudo, a análise crítica revelou que esta organização carecia de materiais não estruturados e naturais (como os do Cesto dos Tesouros), cruciais para o pensamento divergente e para a criatividade (Goldschmied & Jackson, 2003). Esta ausência limitava o potencial do espaço como "terceiro educador" na estimulação estética (Hohmann & Weikart, 2011). A rotina diária (conforme Tabela 2) era simples, previsível e flexível, providenciando momentos de brincadeira livre e atividades orientadas que incluíam expressões artísticas. A rotina criava a estrutura temporal para a criação, mas o estímulo real à criatividade era restringido pela natureza dos materiais disponíveis para exploração.

Tabela 2 - Organização do quotidiano em creche

Horário	Atividades
7h50 – 9h00	Receção das crianças – acolhimento.
9h00 – 10h00	Brincadeira livre.
10h00 – 11h00	Atividades orientadas – canções, histórias, jogos e trabalhos criativos.
11h00 – 11h30	Almoço.
11h30 – 12h15	Higiene das crianças.
12h15 – 14h30	Hora da sesta.
14h30 – 15h00	Higiene das crianças.
15h00 – 15h30	Brincadeira livre até ao lanche.
15h30 – 16h00	Lanche.
16h00 – 17h30	Brincadeira livre e jogos em pequenos grupos.
17h30 – 19h00	Acolhimento/Saída.

3.2 Caracterização do Contexto de Prática em Educação Pré-Escolar

O contexto da Educação Pré-Escolar decorreu numa sala da mesma IPSS, com 17 crianças heterogéneas dos 3 aos 5 anos, incluindo duas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O grupo demonstrava elevada autonomia e forte interesse pelo jogo simbólico (Oliveira-Formosinho, 2013). O ambiente educativo estava intencionalmente organizado em diversas áreas de interesse (leitura, jogo simbólico, expressão artística). A rotina diária (conforme Tabela 3) era equilibrada, alternando momentos dirigidos com longos períodos de brincadeira livre nas áreas. As interações sociais e o estabelecimento de regras eram processos democráticos e suportados por instrumentos visuais, promovendo a participação e o desenvolvimento social. No entanto, a prática pedagógica da educadora baseava-se numa abordagem ativa e num projeto que promovia a exploração sensorial, integrando as artes visuais de forma regular, mas com uma limitação fundamental: a área da expressão artística, embora possuísse materiais diversificados (tintas, colas, plasticina), não dispunha de materiais de fim aberto ou naturais em permanência, e a metodologia observada centrava-se predominantemente em propostas controladas pela educadora. Esta abordagem reduzia a oportunidade para o pensamento divergente e para a criatividade de fim aberto, pois a ação artística era dirigida em vez de ser iniciada pela criança (Hohmann e Weikart, 2011). Em suma, a democraticidade das interações sociais contrastava com a natureza controlada das propostas artísticas, restringindo o potencial de livre expressão e criatividade.

Tabela 3 - Organização do quotidiano na educação pré-escolar

Horário	Atividades
7h50 – 9h00	Receção das crianças – acolhimento.
9h00 – 10h00	Cumprimento, conversa inicial, registo meteorológico e escolha de atividades.
10h00 – 11h00	Realização de atividades pedagógicas (expressão plástica, histórias, jogos).
11h00 – 11h45	Brincadeira livre nas áreas da sala.
11h45 – 12h20	Higiene e almoço.
12h30 – 14h30	Hora da sesta.
14h30 – 16h00	Exploração das áreas e atividades de expressão artística associadas a projetos.
16h00 – 16h30	Lanche da tarde.

16h30 – 17h30	Brincadeira livre.
17h30 – 19h00	Acolhimento/Saída.

3.3 Caracterização do Contexto de Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)

O estágio do 1.º CEB decorreu numa Escola Básica do Interior Norte de Portugal (agrupamento público em contexto rural), com bom estado de conservação e infraestruturas (ginásio, biblioteca, horta solidária). A turma era composta por 13 alunos do 1.º ano (6-7 anos), com maioria de nível socioeconómico baixo, apresentando uma complexa heterogeneidade: uma criança com NEE, quatro com Medidas Universais (Decreto-Lei n.º 54/2018) e três alunos com Português Língua Não Materna (PLNM). As dificuldades mais evidentes do grupo passavam pela atenção/concentração e gestão de regras, embora o grupo tivesse evoluído positivamente em colaboração e motivação ao longo do tempo. O ambiente educativo da sala de aula era amplo, bem iluminado e equipado com recursos tecnológicos (quadro interativo). A gestão do espaço era flexível, com possibilidade de alterar a disposição das mesas para promover metodologias ativas e cooperativas, refletindo o conceito de "terceiro educador" (Gomes, 2022). A gestão do tempo era estruturada pelo horário (vide Figura 1), com flexibilidade para garantir a integração de todas as áreas, incluindo Expressões. As manhãs iniciavam com um momento de acolhimento e partilha essencial para a oralidade e socialização. As interações eram marcadas pela cooperação entre todos os adultos e por uma dinâmica professor-aluno que assumia o facilitador de aprendizagem (Roldão, 2019). Neste contexto, as artes visuais afirmaram-se como um recurso pedagógico crucial, funcionando como via facilitadora para a expressão individual, a cooperação e um regulador comportamental, especialmente para os alunos com maiores barreiras linguísticas ou dificuldades de atenção (Ribeiro, 2023).

Tempos letivos		2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Início	Termo					
09:00	09:30	Port	Mat	Port	Mat	Est. Meio
09:30	10:00	Port	Mat	Port	Mat	Est. Meio
10:00	10:30	AP	Mat	Port	AE	Est. Meio
10:30	11:00	Mat	Port	Mat	Mat	Est. Meio
11:00	11:30	Mat	Port/Bib	Mat	Mat	Est. Meio
11:30	12:00	Mat	Port	Mat	Mat	Est. Meio
12:00	13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30	14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00	14:30	Ed. Art.	Port/Inglês	Mat	Port/Inglês	Ed. Art.
14:30	15:00	Ed. Art.	Port/Inglês	Mat	Port/Inglês	Ed. Art.
15:00	15:30	Ed. Física	Ed. Artística	Ed. Art.	Port	Ed. Física
15:30	16:00	Ed. Física	Ed. Artística	Ed. Art.	Port	Ed. Física
16:00	16:30	Intervalo	Intervalo/AEE	Intervalo/AEE	Intervalo	Intervalo
16:30	17:00	AEC- AC	AEC- Inglês	AEC- AD1	AEC- Cid/V	AEC- AD1
17:00	17:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Ed. Art. – educação artística

AE – Apoio ao estudo

AP- Área de projeto

Horário sujeito a alterações

Figura 1 - Horário semanal da turma do 1.º ano

4. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Esta secção do relatório destina-se à apresentação da descrição, análise e interpretação dos dados empíricos, recolhidos ao longo do período da Prática de Ensino Supervisionada. O foco desta análise reside nas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas e em torno da temática central da investigação: "O contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças".

As EEA foram concebidas e adaptadas para serem aplicadas em três contextos educativos distintos que são objeto de análise: a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), envolvendo os grupos etários conforme se apresentou na secção 3. A planificação destas experiências pautou-se por uma criteriosa consideração das características, ritmos de aprendizagem e interesses dos grupos, visando garantir a adequação e a significância das propostas educativas em cada nível de ensino.

Para a recolha dos dados, tal como detalhado no enquadramento metodológico, foram mobilizadas diversas técnicas e instrumentos: a observação participante, fundamental para o acompanhamento próximo do envolvimento das crianças nas atividades; os registos fotográficos, que documentaram os processos e produtos artísticos; as produções das crianças, que constituíram evidências diretas do desenvolvimento da criatividade; e as notas de campo, que facilitaram a reflexão contínua sobre os acontecimentos, interações e aprendizagens.

Estes instrumentos revelaram-se cruciais para a obtenção de uma visão abrangente e pormenorizada da forma como as crianças se envolveram nas propostas artísticas. A riqueza destes registos, particularmente os visuais e as notas de campo, enriquece a análise, uma vez que "permite refletir acerca de determinados pormenores que um texto escrito não nos possibilita" (Teixeira, 2013, p. 46). Em respeito à confidencialidade dos participantes, todos os nomes apresentados nas notas de campo são fictícios.

O processo de análise seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados propostas por Bardin (2011). Para assegurar a interpretação sistemática e rigorosa do conteúdo dos instrumentos de recolha, a análise de conteúdo foi realizada com base nas categorias e subcategorias explicitadas na secção da metodologia. Estas categorias incidiram sobre as Manifestações do pensamento criativo (Fluência de Ideias, Flexibilidade e Originalidade), o Processo e potencial da intervenção (Exploração de Materiais, Autonomia na Decisão e Relação Teoria-Prática) e o Desenvolvimento de competências emergentes (Capacidades de Raciocínio/resolução de problemas, Expressão e Comunicação e Interação e Construção da Identidade). Esta matriz permitiu a codificação e categorização dos dados de forma indutiva e dedutiva, articulando os resultados com os

objetivos definidos para o estudo. Conforme se explicitou, no contexto da Creche, a análise centrou-se nas dimensões mais relevantes para esta faixa etária, nomeadamente a *Exploração de Materiais*, a *Expressão e Comunicação* e a *Interação e Construção da Identidade*.

Deste modo, serão agora apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem, com a respetiva descrição, análise e interpretação, começando pelo contexto de Creche, seguido pelo da Educação Pré-Escolar e terminando com o do 1.º CEB.

4.1 Contexto de Creche

A planificação desta intervenção, intitulada "Semana de Descobertas e Explorações Sensoriais: Outono, Cores e Movimento", decorreu de 4 a 6 de novembro de 2024, envolvendo um grupo de dez crianças de doze meses. O objetivo geral centrou-se na celebração do São Martinho e na exploração do Outono através de experiências sensoriais, artísticas e motoras, visando estimular os sentidos, promover a criatividade e incentivar o movimento livre. Os objetivos específicos focaram-se em promover a exploração sensorial, estimular a criatividade através da expressão artística, desenvolver a coordenação motora fina e global, e incentivar a socialização e a participação ativa em atividades coletivas. No entanto, enquanto investigadora, a reflexão inicial impõe-se: o recurso a temas associados ao calendário exige um questionamento contínuo sobre se estamos a promover a ligação genuína da criança ao seu meio ou a impor um currículo temático pré-definido, algo que as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (Marques et al., 2024) nos convidam a ponderar em favor do interesse emergente. No entanto, a exploração de materiais naturais e as vivências específicas de cada comunidade, cores da natureza são aspetos que valorizam a exploração realizada.

4.1.1 A Jornada de exploração: descrição e indagação pedagógica

Atividade 1: Momento de acolhimento – Música “Castanhas Quentinhas”

Para iniciar a semana, reuni as crianças na área da manta, começando pelo momento de acolhimento habitual antes de introduzir a música “Castanhas Quentinhas” de Musicanto Inês Graça (<https://www.youtube.com/watch?v=sMn1A-peHUE>). Utilizei gestos e movimentos simples para que as crianças pudessem acompanhar e se expressar corporalmente. O objetivo era estimular a expressão musical e rítmica, incentivando a socialização e favorecendo o desenvolvimento motor da criança. Concordamos com Rodrigues (1998) quando explicita que a música desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança desde a primeira infância ao considerar que estimular o pensamento musical é “possibilitar que a criança estabeleça com a música uma relação de compreensão, permitindo-lhe o acesso a uma experiência única de uma parte importante da sua cultura” (p. 40).

A observação revelou um grande interesse e entusiasmo das crianças: notei que muitas se movimentaram ao ritmo, algumas tentaram imitar os gestos apresentados, enquanto outras, mais observadoras (como Marta), preferiram apenas assistir atentamente. Contudo, após refletir sobre a forma como pensei a ação, questiono se o foco excessivo na imitação dos gestos por mim apresentados não terá restringido a liberdade expressiva. Coloco a indagação sobre a omissão de um momento intencional de movimento livre desestruturado após o canto. Esta ação pode ter limitado a autonomia e a expressão individual da criança no ritmo, essenciais para o desenvolvimento da autorregulação e da consciência corporal.

Atividade 2: Pintura Sensorial - “Castanhas e Outono”

Antes da pintura, apresentei castanhas reais às crianças (Figura 2 e Figura 3), proporcionando um momento de exploração sensorial, onde puderam tocar, cheirar e observar, estabelecendo uma ligação com o tema.



Figura 3 - Exploração tátil e visual das castanhas



Figura 2 - Criança a explorar a textura da castanha

A literatura apoia esta ação, quando refere que as atividades sensoriais potenciam a exploração ativa e o contacto direto com materiais diversificados, permitindo à criança desenvolver competências cognitivas, motoras e sociais através da experimentação”. Para a pintura (Figura 6), utilizei borras de café como tinta, um material que proporcionou uma experiência sensorial diferenciada pelo aroma forte e textura granulada.

A atividade foi conduzida individualmente, com uma criança de cada vez, e cada uma recebeu um molde de castanha em papel. Observei que algumas crianças demonstraram receio em tocar no pincel e exploraram o material diretamente com as mãos, enquanto outras (como Luís, que hesitou) revelaram desconforto com a sensação de ter as mãos sujas. Esta atividade teve como objetivos principais, a estimulação sensorial, envolvendo os sentidos do tato, do olfato e da visão, o desenvolvimento da coordenação motora fina através do manuseio do pincel e a exploração do tema do outono e da celebração de São Martinho. O resultado final apresenta-se na figura 4.



Figura 5 - Pintura com borras de café



Figura 4 - Pannel coletivo sobre o Outono

O recurso a materiais de base natural (castanhas, borras de café) tem um significado positivo, ao promover a ligação à realidade e a riqueza sensorial. No entanto, esta atividade suscita três pontos de profunda reflexão e questionamento das minhas decisões:

A ação de restringir a exploração sensorial prévia apenas às castanhas levanta a questão de se estar a limitar a investigação das crianças. O outono oferece uma multiplicidade de texturas (folhas secas, bolotas). A ausência de um diversificado conjunto de elementos naturais impediu as crianças de investigarem e compararem texturas, empobrecendo o conhecimento do meio. Além disso, fornecer um molde predefinido é um ponto de interrogação face à promoção da criatividade e da expressão livre defendida pelas OPC (Marques et al., 2024). O molde pode ter inibido a ideação individual das crianças, focando a atenção na reprodução de uma forma estandardizada. Outro aspecto que sugeriu a minha reflexão foi a decisão de realizar a pintura individualmente, que criou um clima de performance observada. Indago se esta ação não terá limitado a interação e a construção social da aprendizagem, essenciais para a socialização e a partilha de descobertas.

Atividade 3: Exploração de Sacos Sensoriais

Durante a manhã, preparei sacos plásticos com fecho zip contendo tinta de diferentes cores e fixei-os à mesa (figura 5). A intenção era permitir que as crianças pressionassem os sacos e misturassem as cores de forma livre, explorando as mudanças que ocorriam durante a interação com o material.



Figura 6 - Exploração os sacos sensoriais sobre a mesa

De tarde, introduzi um novo tipo de saco sensorial contendo gel de cabelo e elementos brilhantes, fixados na porta de vidro (Figura 9). Esta variação visava estimular a coordenação motora fina e a exploração livre. A teoria suporta o foco na percepção visual: "Aos 12 meses, espera-se que a criança demonstre interesse visual por objetos tanto próximos como distantes, [...] evidenciando a progressiva coordenação visuo-perceptiva e atenção espacial" (CUF, 2017).



Figura 7 - Criança a explorar saco sensorial no vidro

As reações foram diversas: algumas demonstraram encantamento ao ver as cores a misturarem-se; outras pressionaram com mais força. A observação revelou a divergência na investigação: algumas crianças demonstraram grande curiosidade e encantamento ao verem as cores a misturarem-se dentro dos sacos e preferiram tocar levemente com um dedo. Outras crianças pressionaram os sacos com mais força, chegando mesmo a tentar arrancá-los da

superfície onde estavam fixados. A introdução dos sacos na porta de vidro gerou surpresa, pois muitas crianças passaram algum tempo apenas a observar antes de começarem a interagir com os materiais. A minha reflexão aqui coloca-se sobre a minha ação de não ter aprofundado a escuta da "linguagem de hipótese" de uma das crianças. A sua ação é uma comunicação sobre a força e os limites do objeto. A indagação pedagógica sugere que se deveria ter respondido a esta "linguagem" com propostas seguintes, oferecendo materiais com diferentes resistências para validar a sua investigação sobre a física.

Atividade 4: Pintura com cubos de gelo coloridos

Para esta proposta, preparei cubos de gelo colorido com pau de gelado (Figura 8 e Figura 9) para facilitar a manipulação.



Figura 8 - Preparação dos cubos coloridos

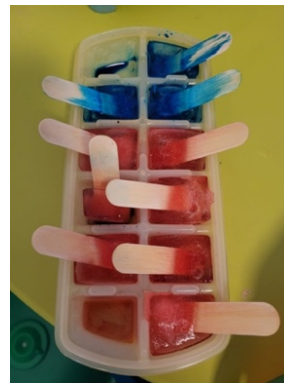


Figura 9 - Cubos de gelo prontos

A atividade, conduzida individualmente, focava-se na perceção sensorial: "A capacidade sensorial inclui a exploração e interação através dos cinco modos: visão, audição, tato, olfato e paladar, servindo como base para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança" (Serrano, 2021, p.45).



Figura 10 - Explorando os cubos de gelo coloridos

O contacto com o gelo gerou surpresa devido ao frio. Algumas crianças hesitaram, demonstrando desconforto, enquanto outras ficaram fascinadas pelo efeito da água colorida. (Figura 10). A ação de introduzir o elemento frio e a transformação da matéria é um estímulo rico. Contudo, questiono a ausência de uma ação de mediação visual/tátil gradual. A introdução direta do gelo pode ter sido abrupta para as que hesitaram. Coloco a hipótese de que a ação pedagógica deveria ter incluído um momento de observação do fenómeno de derretimento à distância antes do convite ao toque, crucial para respeitar o tempo de adaptação e a construção da segurança na exploração sensorial. A representação do resultado final pode ser observada na Figura 11.



Figura 11 - Placard com pintura com cubos de gelo coloridos

Atividade 5: Circuito de movimento

Organizei um circuito de exploração físico-motor com túnel, arcos, colchões e fitas coloridas. O percurso foi concebido de forma livre, incentivando a autonomia (Figura 12). O objetivo principal era estimular a coordenação motora, a exploração do espaço e a autonomia. De acordo com Paquete (2023), “as atividades de movimento são essenciais no contexto de creche, uma vez que potenciam o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças” (p. 7). Durante a atividade, as crianças puderam gatinhar através do túnel, passar por dentro dos arcos, caminhar sobre os colchões e interagir com as fitas penduradas nos arcos. Esta experiência teve como principal objetivo estimular a coordenação motora, possibilitando a exploração do espaço e do próprio corpo, além de incentivar a autonomia e a livre experimentação dos materiais.



Figura 12 - Crianças a explorar o circuito

A atividade proporcionou interação espontânea, com as crianças a observarem e a imitarem os colegas. No entanto, a minha reflexão aponta para a ação de não ter incorporado diferentes elementos sensoriais no circuito. Limitar o circuito a elementos puramente motores levanta a questão de se ter perdido a oportunidade de estimular o corpo em movimento em diálogo com diversas texturas e materiais, enriquecendo a percepção espacial e tátil.

4.1.2 Questionamento do currículo e desenvolvimento futuro

As observações feitas refletem a diversidade de respostas esperadas com diferentes níveis de interesse e envolvimento. O respeito pelo ritmo individual é crucial. No geral, houve um grande envolvimento, embora algumas crianças tenham revelado a necessidade de mais tempo para se aproximar de materiais novos, como o gelo e as borras de café.

As atividades propostas, embora ricas em potencial, levantam questões sobre a necessidade de transformação das minhas ações pedagógicas para uma maior fidelidade às OPC (Marques et al., 2024):

As atividades assentes no calendário (São Martinho/Outono) suscitam uma reflexão: a ação de planejar estritamente em função de datas comemorativas pode desviar o foco do interesse emergente da criança para um currículo rígido. As OPC (Marques et al., 2024) defendem que o planeamento deve emergir da observação das crianças. Parece-me também muito positivo e alinhado com as OPC o facto de se terem explorado materiais de base natural (castanhas, borras de café, gelo). O significado desta ação é profundo, pois promove a ligação ao meio (literacia ecológica), oferece uma riqueza sensorial e cognitiva incomparável e estimula o pensamento ao lidar com a transformação da matéria.

Isto implica para o meu futuro desenvolvimento enquanto investigadora: (1) indagar sobre a limitação da riqueza material na exploração inicial; (2) questionar o uso de moldes e a individualização das atividades artísticas em favor de um ateliê coletivo, validando a expressão

livre; e (3) aprofundar a escuta das "linguagens de hipótese" das crianças para moldar as propostas seguintes, garantindo que o currículo é emergente e não apenas temático.

4.1.3 Análise e interpretação dos resultados das potencialidades das atividades para o potencial criativo

O conjunto de atividades desenvolvidas em torno do tema "O contributo das artes visuais no potencial criativo das crianças" demonstra um rico potencial pedagógico, particularmente evidente na forma como as categorias de *Exploração de Materiais*, *Expressão e Comunicação* e *Interação e Construção da Identidade* foram mobilizadas. Esta análise foca-se exclusivamente na emergência e validação do potencial criativo e desenvolvimental, cruzando a prática observada com o enquadramento teórico das artes visuais.

a). Exploração de materiais: o estímulo sensorial como motor cognitivo e criativo

As atividades parecem demonstrar intencionalidade ao ampliar o repertório sensorial das crianças, um alicerce fundamental para a criatividade, que se baseia na capacidade de perceber o mundo de forma multifacetada. Esta evidência pode observar-se nos seguintes aspetos:

- Riqueza dos materiais não convencionais: a utilização de borras de café (Atividade 2) e cubos de gelo colorido (Atividade 4) parece ter sido uma opção positiva. Teoricamente, as artes visuais estimulam o pensamento divergente ao convidar a criança a usar materiais com múltiplas possibilidades (Sousa, 2018) As borras de café, com o seu aroma forte e textura granulada, e o gelo, com a sua transformação física e temperatura, demonstram ter proporcionado riqueza sensorial. As evidências apontam para que esta exploração tátil, olfativa e visual promova a literacia ecológica (ligação ao meio natural) e a investigação ativa, essenciais para o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras (Pereira & Lopes, 2020).
- Investigação ativa das castanhas: o momento inicial de exploração tátil e visual das castanhas reais (Atividade 2) parece ter estabelecido uma ligação concreta com o tema, validando a importância da experiência direta para a construção do conhecimento. Esta exploração sensorial parece ser a base para a simbolização e a posterior representação criativa.
- Divergência e curiosidade no material (Atividades 3 e 4): os sacos sensoriais e o gelo colorido parecem ter gerado surpresa e encantamento, emoções que são catalisadoras da curiosidade e da atenção. As diferentes formas de interação observadas – do toque leve à pressão forte – demonstram refletir a autonomia na investigação e o respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem e de relacionamento com o material.

b). Expressão e Comunicação: A Liberdade do Gesto e a Representação do Sentir

- A categoria Expressão e Comunicação parece ter sido potenciada ao garantir canais diversificados para a manifestação individual e coletiva, reforçando o papel das artes como uma linguagem primordial da criança, conforme se explicita nas análises que se seguem:
- Expressão rítmica e Socialização (Atividade 1): o momento de acolhimento com a música "Castanhas Quentinhas" parece ter estimulado a expressão musical e rítmica, mobilizando o corpo como ferramenta de comunicação. A resposta entusiasta das crianças, que se movimentaram ao ritmo e imitaram gestos, demonstra o sucesso na socialização e no desenvolvimento motor da criança, um aspeto validado por Rodrigues (1998) como essencial para o acesso à cultura.
- Comunicação não-verbal na pintura (Atividade 2 e 4): a pintura com borras de café e com gelo parece ter permitido a expressão de sensações e emoções através da cor, da textura e do gesto. O facto de algumas crianças explorarem o material diretamente com as mãos, superando a hesitação inicial, demonstra um avanço na coragem expressiva e na desinibição criativa.
- Consciência corporal e espacial (Atividade 5): O circuito de movimento parece ter promovido o desenvolvimento da coordenação motora e a exploração do espaço de forma livre. As OCEPE (Silva et al., 2016) referem que, no domínio da educação física, devem ser promovidas diversas competências, nomeadamente o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo, a exploração livre do espaço e do movimento, o desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, o domínio de movimentos de equilíbrio e precisão, entre outros.
 - A autonomia na livre experimentação dos materiais motores demonstrou potencializar a interação espontânea e a aprendizagem por observação.

c). Interação e construção da identidade: validação e respeito pela criança

A forma como o respeito pelo ritmo individual das crianças parece ter sido integrado nas atividades reforça o papel da arte no processo de construção da identidade

- Respeito pela diversidade de respostas: a observação da diversidade de envolvimento – desde as crianças que se movimentavam entusiasticamente (Atividade 1) até as que preferiam a observação atenta ou a hesitação inicial – parece ser um aspeto positivo. O respeito pelo tempo individual e pelas fronteiras sensoriais parece ser um pilar da pedagogia das artes, pois valida a autenticidade expressiva e a autorregulação.

- Interação e observação espontânea: a ocorrência de interação espontânea e a imitação dos colegas no circuito de movimento (Atividade 5) demonstram a construção social da aprendizagem. Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento ocorre na interação social, sendo a partilha e a observação mútuas um poderoso motor de socialização e de construção de novas estratégias de ação.
- Identidade através da escolha e descoberta: nas atividades sensoriais (3 e 4), a liberdade para pressionar, misturar cores e reagir ao frio do gelo de formas divergentes parece ter permitido a manifestação da identidade de cada criança através da sua ação. A arte, neste contexto, parece ser um espaço seguro para a experimentação de diferentes eus (o investigador, o cauteloso, o enérgico), contribuindo para a autoestima e a resolução de problemas práticos e estéticos.

A jornada de exploração demonstra o sucesso na mobilização de materiais diversificados e na garantia de múltiplas vias de expressão. O contributo das artes visuais parece ter sido amplamente demonstrado pela potenciação do sensorial como via de acesso ao cognitivo, pela validação do gesto expressivo e pelo respeito profundo pela identidade e pelo ritmo individual de cada criança.

4.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

A presente secção estabelece o enquadramento metodológico para a descrição das atividades e a análise dos dados recolhidos nas intervenções pedagógicas realizadas no Pré-Escolar, nomeadamente nas sequências temáticas “O Caminho da Descoberta” e “A Descoberta Criativa pelos Sentidos”, contemplando a descrição das atividades e respetiva análise pedagógica.

O processo de análise de conteúdo será fundamentado nas categorias construídas para o estudo, que se apresentaram na secção do enquadramento metodológico e que atuarão como lentes de observação para decifrar as interações e produções das crianças. Esta estrutura visa uma avaliação sistemática da estimulação da criatividade, articulando os achados com os objetivos da investigação e as OCEPE (Silva et al., 2016), que preconizam uma abordagem integrada e centrada na ação da criança.

O material empírico recolhido, que conjuga a ciência, a expressão artística e a exploração sensorial, será interpretado através das três categoriais que emergiram da análise dos dados recolhidos.

A primeira categoria, as Manifestações do Pensamento Criativo, foca-se na identificação de indicadores de criatividade. As subcategorias Fluência de Ideias, Flexibilidade (na

capacidade de mudar de técnica ou material) e Originalidade das produções permitirão explorar as manifestações do pensamento criativo (Objetivo 2) e documentar as diversas formas de expressão (Objetivo 3), alinhando-se com a área de Expressão e Comunicação: Artes Visuais das OCEPE (Silva et al., 2016), que valoriza a invenção e a livre expressão.

A segunda categoria, o *Processo e potencial da intervenção*, avalia como o planejamento e a execução das atividades estimularam a criatividade. A subcategoria Exploração de materiais (uso não convencional, como a pintura com balões ou a simulação da lava) e a Autonomia na decisão (iniciativa e escolha de tema ou técnica) serão cruciais para descrever o potencial das atividades (Objetivo 1) e observar as relações com outras competências (Objetivo 4). Esta análise reflete o foco das OCEPE (Silva et al., 2016) no Conhecimento do Mundo (exploração investigativa) e na Formação Pessoal e Social (autonomia e iniciativa). A subcategoria Relação teoria-prática sustentará a reflexão metodológica sobre a forma como cada criança agia-pensava-agia.

A terceira categoria, o *Desenvolvimento de competências emergentes*, visa observar as relações emergentes (Objetivo 4) entre as experiências artísticas e o desenvolvimento de competências transversais. As subcategorias *Capacidades de raciocínio/resolução de problemas* (evidenciadas na experiência da erupção ou na mistura de cores), a *Expressão e comunicação* (verbalização dos processos e sentimentos) e a *Interação e construção da identidade* (trabalho coletivo e partilha de emoções) permitem verificar a articulação das Artes Visuais com as áreas de Conhecimento do Mundo, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016).

A descrição pormenorizada das atividades, como as interações durante a modelagem do vulcão, a experimentação na pintura com sopro ou as reações na prova de cheiros e sabores, será o material a ser interpretado à luz destas categorias. Esta abordagem sistemática garantirá que os resultados atinjam os objetivos propostos e forneçam um contributo fundamentado sobre a importância de uma pedagogia que, seguindo as OCEPE (Silva et al., 2016), integra a arte, a ciência e a exploração sensorial como veículos para o desenvolvimento global e criativo da criança no Pré-Escolar.

4.2.1 O Caminho da Descoberta: descrição das atividades e análise pedagógica.

Artes visuais e ciência – “O Vulcão Criativo”

O projeto “O Caminho da Descoberta” baseou-se no potencial transformador das artes visuais como catalisador da criatividade e da expressão na infância. A escolha do tema “Vulcões” revelou-se um eixo motivador singular, despertando grande curiosidade e permitindo a articulação de elementos visuais impactantes (lava, explosões, cores vibrantes),

com a experimentação concreta (modelagem, pintura, experiências científicas) e múltiplas formas de expressão artística e motora.

Este trabalho alinha-se com as abordagens que incentivam a experenciação e a investigação para a aprendizagem que preconiza a exploração ativa como motor da aprendizagem significativa. As atividades foram cuidadosamente planejadas para estimular a expressão individual e a experimentação sensorial, respeitando os ritmos e interesses do grupo, e encorajando as crianças a criar livremente, explorar texturas, cores e formas e participar em experiências científicas simples.

Em conformidade com as OCEPE (Silva et al., 2016), esta sequência temática possibilitou a integração de diversas áreas do conhecimento — ciência, linguagem, arte, formação pessoal e social. Assim, o tema “O Caminho da Descoberta” funcionou como uma oportunidade para proporcionar experiências educativas ricas e diversificadas, onde as artes visuais atuaram como mediadoras essenciais no desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da construção de conhecimento.

Dia 1 – A Descoberta dos Vulcões

A minha jornada de investigação e intervenção, sob o tema “Vulcões – Experimenta e Aprende”, começou com um dia estrategicamente desenhado para acolher e motivar o grupo,



Figura 13 - o cartaz interativo de cumprimentos

procurando diagnosticar o seu conhecimento prévio e, acima de tudo, despertar o seu potencial criativo e exploratório. Iniciei o dia com um elemento de rotina, mas com um toque pessoal: o cartaz interativo de cumprimentos (Figura 13). Este momento, colocado à entrada da sala, não foi um mero registo de presença, mas sim uma ferramenta de acolhimento personalizado.

Observar cada criança a exercer o seu direito de escolha – optar por um abraço, um aperto de mão, ou um bater de palmas – estabeleceu de imediato um clima de valorização

individual e respeito pela diversidade de necessidades emocionais. Senti que este pequeno gesto criou o ambiente seguro necessário para o trabalho que se seguiria.

De seguida, o grupo reuniu-se na manta, onde a área central da roda foi transformada no nosso ecrã de exploração. A projeção de vídeos e imagens impactantes de vulcões em plena erupção gerou um entusiasmo imediato e palpável, imergindo as crianças no tema. Utilizei este recurso visual para dinamizar uma conversa de diagnóstico com recurso a perguntas abertas, permitindo que as crianças partilhassem livremente as suas conceções e hipóteses.

“O que acham que é um vulcão?” (Educadora)

“É muito grande.” (Pedro)

“Sabem o que sai dentro do vulcão?” (Educadora)

“Lava.” (Maria Clara)

“Essa lava, acham que é fria ou quente?” (Educadora)

“É quente.” (Sara)

“Como acham que a lava se forma?” (Educadora)

“Vem debaixo da terra e depois explode!” (Vasco)

(Notas de campo, 10 de fevereiro de 2025)

Estas interações confirmaram que o tema era intrinsecamente motivador, mas foi na análise posterior que pude avaliar a qualidade pedagógica das minhas intervenções na gestão das conceções prévias.

A utilização de perguntas abertas e de material visual impactante (vídeos e imagens) cumpriu o objetivo de ativar o conhecimento prévio e gerar curiosidade. O facto de o Pedro ter falado do tamanho e o Vasco da origem e explosão indica que as questões suscitaram respostas que abrangiam a forma, o estado da matéria e o processo.

Contudo, a minha intervenção, nesta fase de diagnóstico, pode ser vista como rica no que toca à indução de respostas, mas pobre na potenciação da indagação subsequente. Embora tenha devolvido as questões de forma a abranger diferentes aspetos (“tamanho” → “produto” → “temperatura” → “processo”), não solicitei justificações diretamente. Por exemplo, quando o Pedro disse “É muito grande”, poderia ter devolvido a questão: “O que te faz pensar que é grande? Já viste algum?” ou “será que todos os vulcões são grandes?”. Similarmente, após a Sara afirmar “É quente”, a indagação poderia ter sido aprofundada com: “Como sabes que é quente? O que é que no vídeo te mostra isso?”.

A falta destas interpelações para justificação e aprofundamento das respostas imediatas é um ponto de reflexão. Ao não devolver as questões de forma a solicitar a explicação das conceções, perdi a oportunidade de desafiar imediatamente o pensamento das crianças e de modelar o processo de justificação científica. Reconheço que a pressa em cobrir o leque de conceções pode ter limitado a profundidade da interação. Percebi que em etapas subsequentes,

teria de me focar em utilizar as respostas das crianças como ponto de partida para novas perguntas que exijam reflexão e argumentação, transformando o diálogo num processo mais reflexivo e menos apenas declarativo.

A partir do plano verbal, passámos para a ação tátil. Convidei as crianças a construir um vulcão coletivo em pasta de modelar. Este foi um momento de grande cooperação e experimentação tátil. A modelagem não só estimulou a exploração dos materiais, como também permitiu que materializassem as suas ideias de escala e forma. Lembro-me claramente dos comentários espontâneos que emergiram

“Vamos fazer um vulcão muito gigante!” (Pedro)

“Vai deitar lava!” (Diogo)

(Notas de campo, 10 de fevereiro de 2025)

Estes diálogos indicavam o envolvimento e a projeção imaginária das crianças na construção do objeto. Os materiais propiciados foram a pasta de modelar em grandes quantidades, o que permitiu uma abordagem livre e de larga escala por parte das crianças. O manuseamento inicial foi vigoroso, passando de uma exploração tátil de bater e amassar para uma ação construtiva colaborativa (Figura 14).



Figura 14 - Modelagem do vulcão

A construção da forma cônica foi liderada pela intenção de volume ("fazer um vulcão muito gigante!"), o que implicou a união de grandes porções de pasta e a sua compactação. A ação foi eminentemente social: as crianças ajudavam-se a suportar a base enquanto outras acrescentavam massa no topo. O momento mais importante foi a criação da cratera, alcançada pela pressão dos polegares na parte superior, uma solução de engenharia simples que revelava a antecipação funcional.

Esta atividade promoveu a cooperação, a experimentação tátil e o desenvolvimento da motricidade fina.

A análise desta atividade de modelagem é feita com base nas categorias definidas, focando-se na forma como a ação das crianças se manifestou nos processos criativos e de aprendizagem.

O momento de modelagem, embora orientado para a forma cônica do vulcão, permitiu a livre manifestação do *pensamento criativo*, sobretudo na interação e no processo. A *Fluência de Ideias* manifestou-se na quantidade de material adicionado e na rápida transformação da massa inicial na forma de cone, havendo um fluxo contínuo de ações motoras-construtivas. A *Flexibilidade* revelou-se na variação de técnicas de manipulação. As crianças usaram as mãos de diferentes formas: pressionar com a palma (base), alisar (paredes) e perfurar com o polegar (cratera) para disfarçar o molde (copo). Não houve rigidez na abordagem, adaptando a ação à necessidade estrutural. A *Originalidade das Produções*, neste caso, não residiu na invenção de uma nova forma de vulcão, mas sim na construção da sua própria escala e rugosidade e na incorporação da função (a cratera como foco funcional) na forma artística, diferenciando-a de um objeto puramente escultórico.

Esta atividade demonstrou um elevado potencial pedagógico, ligando a arte à antecipação da ciência e promovendo a autonomia das crianças na execução. Na *Exploração de Materiais*, embora a pasta de modelar seja um material convencional, a sua utilização de forma coletiva permitiu uma exploração mais intensa da massa e do volume, transcendendo o trabalho individual de pequenas formas. O material foi explorado nas suas propriedades de maleabilidade e adesão, essenciais para construir uma estrutura estável e alta. A Autonomia na Decisão foi evidente na definição do objetivo de escala ("muito gigante") e na tomada de decisão sobre como a estrutura seria construída (quem juntava, quem segurava, como fazer a cratera). As crianças assumiram a iniciativa de modelar e resolver os problemas estruturais sem intervenção direta, demonstrando o controlo sobre o seu processo. Na *Relação Teoria-Prática*, o diálogo ação-pensamento-ação foi o cerne da atividade. A teoria (a forma de cone e o topo aberto, derivada da observação dos vídeos) foi traduzida em prática (a modelagem do cone e a criação da cratera). A verbalização "Vai deitar lava!" confirmou que a ação de modelar estava intrinsecamente ligada ao conhecimento funcional que seria validado posteriormente na experiência da erupção.

A natureza desta atividade coletiva e de resolução de problemas permitiu a emergência e o reforço de competências transversais. As *Capacidades de Raciocínio/Resolução de Problemas* foram solicitadas na construção do vulcão, que envolveu a resolução de problemas estruturais. A necessidade de compactar o material e de estabilizar a base foi desafio prático que exigiu raciocínio espacial e motor, elementos cruciais para a área do

Conhecimento do Mundo. Na Expressão e Comunicação, o diálogo foi essencialmente motor e verbal. Os comentários como a projeção futura ("Vai deitar lava!") e a definição de meta ("muito gigante!") permitiram a expressão da intencionalidade e a partilha do processo. O objeto final é, em si, uma forma de comunicação não-verbal do conhecimento que adquiriram sobre a forma do vulcão. Na *Interação e Construção da Identidade*, o trabalho coletivo reforçou a interação social e a identidade de grupo. As crianças assumiram papéis de colaboração e negociação, fundamentais para a Formação Pessoal e Social. O vulcão, enquanto objeto construído por todos, tornou-se um símbolo da conquista coletiva do primeiro dia.

Na parte da tarde, decorreu uma atividade artística individual. Cada criança recebeu um molde impresso de um vulcão e utilizou lápis castanhos e vermelhos para o pintar (figura 15).



Figura 15 - Pintura de um molde de vulcão

Esta atividade, à primeira vista, pareceu complementar a exploração do dia. Contudo, numa análise mais profunda, as opções metodológicas que tomei neste momento específico revelam uma limitação do potencial criativo e expressivo das crianças, um ponto que merece uma reflexão autocrítica aprofundada.

A atividade artística individual que decorreu na parte da tarde, consistindo na pintura de um molde impresso de um vulcão, constituiu um momento de expressão gráfica que, à primeira vista, pareceu complementar a exploração do dia. Contudo, numa análise mais profunda, as opções metodológicas que tomei neste momento específico revelam uma limitação do potencial criativo e expressivo das crianças, um ponto que merece uma reflexão autocrítica aprofundada.

Convém, neste momento, realizar uma análise crítica das minhas opções metodológicas. A escolha de fornecer um molde impresso, em vez de um papel em branco, visava garantir que todas as crianças se sentissem seguras para iniciar o desenho, fornecendo-lhes a "forma" básica. Contudo, esta opção limita drasticamente a *Originalidade e a Fluência do pensamento criativo*. Ao oferecer o contorno pré-desenhado, retirei às crianças a oportunidade fundamental de inventar a forma do vulcão. Elas não tiveram de resolver problemas de representação espacial ou de escala, nem de decidir a sua composição. O desenho é, por natureza, um ato de pensamento, e o molde substituiu o pensamento da criança pelo meu. Embora as produções tenham sido "diversificadas, revelando diferentes formas de pintar e estilos gráficos", esta diversidade restringiu-se à área interna do molde. A liberdade criativa ficou confinada ao ato de colorir, e não ao ato de criar.

A decisão de limitar o material a lápis de cor (castanho e vermelho) pode ter tido a intenção de focar a atenção nas cores primárias do tema (terra e lava). No entanto, tal opção restringiu a flexibilidade na escolha de materiais e técnicas e empobreceu a riqueza sensorial e cromática da experiência. Excluir tintas, marcadores, pastéis de cera ou até mesmo cores como o laranja, preto (para o fumo) ou verde/azul (para a paisagem circundante) impede as crianças de explorarem a variedade de texturas e intensidades. O desenho é mais do que representação, é expressão. Ao definir as cores, impomos o nosso filtro realista e tolhemos a sua liberdade de expressão e comunicação da sua experiência emocional do fenómeno.

O ponto mais interessante, e que funciona como uma crítica direta às minhas opções, foi a ação espontânea de três crianças após a conclusão dos desenhos individuais: Após a conclusão dos desenhos, três crianças decidiram colorir o vulcão construído na parte da manhã, utilizando tinta castanha para preencher a estrutura.

Este momento revelou que a modelagem coletiva (exploração tridimensional, toque) e a sua pintura com tinta (exploração fluida, textura) eram, para as crianças, mais envolventes e significativas do que a pintura confinada do molde. Elas demonstraram uma autonomia na decisão de retornar ao objeto coletivo e de mudar a técnica, o que é um indicador de alta flexibilidade e motivação intrínseca. A necessidade que sentiram de "aprofundar a sua criação coletiva" mostra que a criação de raiz (o vulcão de modelar) era o verdadeiro eixo de atração, e não o molde bidimensional.

A atividade de pintura do molde não maximizou o potencial criativo, pois eliminou o desafio do como desenhar para se focar apenas no como colorir. A minha opção foi excessivamente diretiva. A verdadeira aprendizagem e a demonstração de iniciativa vieram, ironicamente, na ação posterior e espontânea das crianças que romperam com o planeamento inicial, preferindo a liberdade da tinta e a escala real do vulcão construído. Isto sublinha a importância de, nas próximas atividades, priorizar o papel em branco e a diversidade de

materiais, permitindo que as crianças não só pintem, mas que inventem o mundo que observam.

Dia 2 – Exploração Sensorial e Científica dos Vulcões

O segundo dia iniciou-se com a participação das crianças na atividade mensal da instituição, o “Pé Ativo”, que promoveu momentos de movimento, coordenação motora e interação social. Segundo Nascimento (2021), a integração de atividades físicas regulares no quotidiano escolar contribui para o equilíbrio entre corpo e mente, favorecendo aprendizagens mais ativas.

Ao regressarem à sala, as crianças foram recebidas por uma experiência musical imersiva. O som do borbulhar da lava e pequenas explosões ecoava no espaço, criando um ambiente envolvente e estimulando a imaginação. À entrada, encontrava-se uma cesta com pequenos instrumentos musicais (como maracas e tambores). Cada criança escolheu um instrumento e, em conjunto, reproduziram ritmos que imitavam o som da lava em erupção.

“Que som acham que a lava faz quando sai do vulcão?” (Educadora)

“Faz barulho como ‘pum, pum!’” (Pedro)

“Parece água a ferver, mas mais forte!” (Maria Clara)

“É como um trovão!” (Sara)

(Notas de campo, 11 de fevereiro de 2025)

Este momento inicial promoveu a exploração sensorial auditiva, a criatividade musical e a expressão corporal.

O ponto central do segundo dia foi, inegavelmente, a simulação da erupção vulcânica no modelo de pasta de modelar. Esta atividade, rica em potencial científico e expressivo, foi cuidadosamente planeada como a *Relação Teoria-Prática*, transformando o conceito abstrato de "lava" numa realidade visível e efervescente.

A minha escolha recaiu sobre o sistema clássico e seguro da reação ácido-base: bicarbonato de sódio, vinagre e corante vermelho. A seleção destes materiais foi intencional e sustentada por critérios pedagógicos: a) segurança e acessibilidade, usando, por isso, materiais do quotidiano, não tóxicos, que permitem a manipulação segura no contexto de educação pré-escolar; b) visualização do fenómeno, uma vez que a reação química é instantânea e visualmente dramática. O corante vermelho simula a cor intensa da lava, enquanto a formação rápida do dióxido de carbono gera a "espuma" que simula o fluxo do

magma, além disso, permite: c) uma ligação ao Conhecimento do Mundo ao introduzir, de forma concreta e através da ação, conceitos de reação, pressão e transformação de materiais.

Antes de iniciar a erupção, expliquei às crianças que iríamos fazer uma "experiência de cientistas" para tentar imitar o que acontece dentro de um vulcão. Expliquei que o bicarbonato de sódio e o vinagre, ao se misturarem, iriam criar um "gás com muita força", que empurraria tudo para fora, tal como a pressão do magma empurra a lava. Contudo, associei a expressão "pressão do magma" a "gás com força". À medida que misturava os ingredientes, o vulcão entrou em erupção, provocando grande entusiasmo no grupo (Figuras 16 e 17).

“O que está a acontecer dentro do vulcão?” (Educadora)

“Está a sair fogo!” (Vasco)

“Não é fogo, é espuma!” (Diogo)

“Parece lava de verdade!” (Sara)

(Notas de campo, 11 de fevereiro de 2025)



Figura 17 - Preparação da Erupção do Vulcão



Figura 16 - Erupção do Vulcão

A intervenção de Diogo, ao afirmar "Não é fogo, é espuma!", constituiu o momento de maior saliência na ativação das *Capacidades de raciocínio/resolução de problemas*. Ele demonstrou que estava a fazer a distinção crítica entre a conceção prévia (o vulcão deita fogo) e a observação empírica (o produto da experiência é espuma e líquido, não combustível).

Neste momento, reconheço que deveria ter aproveitado a distinção de Diogo para um aprofundamento imediato da indagação. A minha reação deveria ter sido: "Tens toda a razão, Diogo! É espuma! Mas porque é que tu achas que não é fogo?"

Ao validar a observação da criança e, simultaneamente, solicitar a justificação, teria elevado a interação para o nível da argumentação. A falha não ter registado e aprofundado essa justificação foi uma oportunidade metodológica perdida de transformar a observação passiva

em raciocínio explicativo, que é crucial para o desenvolvimento do pensamento científico. Fiquei-me pela observação do fenômeno, mas deveria ter aprofundado o porquê da observação.

Para além da interação no momento da erupção, o meu planeamento falhou na exploração da morfologia vulcânica. As imagens e vídeos projetados, e o subsequente vulcão de modelar, eram maioritariamente do tipo cónico/estratovulcão, a forma mais comum no imaginário coletivo. A minha descrição inicial do vulcão focou-se nas partes comuns (cratera, base), mas não na diversidade morfológica. Eu não fiz uma apresentação explícita de diferentes tipos de vulcões, como o vulcão-escudo (largo e baixo, com lava muito fluida) ou a caldeira vulcânica (uma grande depressão). A falha em mostrar estas formas alternativas levou à fixação numa única imagem mental.

Esta limitação implicou que a representação criativa das crianças se fixou numa única tipologia geométrica. A consequência desta omissão é observada na limitação da originalidade das produções e na flexibilidade criativa das crianças nos trabalhos de modelagem e desenho. Para ter potenciado a *flexibilidade e o raciocínio*, deveria ter apresentado contrastes: "Será que este vulcão (escudo) deita lava da mesma forma que o nosso cone?" Isto teria enriquecido o Conhecimento do Mundo e permitido que as crianças construíssem na modelagem e representassem no desenho formas não-cónicas, aumentando o leque de manifestações do pensamento criativo. Esta é uma falha metodológica que reconheço na relação teoria-prática.

Após a simulação da erupção, foi proposto um jogo de correspondência visual. No quadro encontrava-se um cartaz dividido em duas colunas: "Imagens relacionadas" e "Imagens não relacionadas" com os vulcões. As crianças receberam cartões ilustrados e, uma a uma, foram escolhendo a coluna onde deviam ser colocados (Figura 18).

Durante a atividade surgiram vários comentários espontâneos:

"Este tem lava, vai para os vulcões!" (Maria Clara)

"A lua não tem nada a ver, é para o outro lado." (Pedro)

"Olha, isto é uma praia, não pode ser de vulcões." (Sara)

(Notas de campo, 11 de fevereiro de 2025)

A discussão em grande grupo promoveu a capacidade de observação, de classificação e de argumentação, ao mesmo tempo que consolidou os conhecimentos adquiridos sobre os elementos característicos dos vulcões.



Figura 18 - Jogo de correspondência com o tema "Os Vulcões"

A atividade artística da tarde, realizada após o descanso, utilizou a técnica do sopro e constituiu um momento de Relação teoria-prática que uniu a arte à observação científica da erupção simulada na parte da manhã (Figuras 19 e 20). Esta atividade ganhou uma camada extra de significado, pois o suporte de base utilizado era o molde de vulcão que as crianças já tinham colorido no Dia 1. O meio escolhido, as palhinhas de plástico, foi o motor da ação: soprar a tinta para criar o efeito da lava a escorrer. A escolha destas três tonalidades era metodologicamente excelente, pois visava a representação das diferentes fases de arrefecimento da lava (do amarelo mais quente ao vermelho mais arrefecido). A técnica do sopro e a tinta líquida promoveram ativamente a Flexibilidade, permitindo que a criança interviesse na forma estática do molde, ligando a ação corporal (sopro) à força da erupção (teoria).

O insucesso em tornar a variação cromática expressiva no produto final, apesar de ter disponibilizado as três cores, é uma falha metodológica que me leva a refletir sobre o processo e potencial da intervenção no uso de materiais. Se as três cores não se distinguiram no resultado final, é provável que as crianças as tenham misturado no recipiente ou as tenham soprado de forma indiscriminada, resultando numa única tonalidade dominante. Eu deveria ter garantido que as crianças usassem as cores de forma distinta e sobreposta, incentivando-as a soprar cada cor numa área ou fase para simular as diferentes temperaturas da lava. A falta de expressividade cromática indica que a exploração de materiais não atingiu o seu potencial na distinção tonal, o que limitou a riqueza visual. Consequentemente, a originalidade dos desenhos ficou confinada ao padrão de escorrimento, e não à complexa combinação de cores para representar o fenómeno. A minha intervenção não salientou a importância de as cores contarem a história da erupção.

Apesar desta limitação no espectro visual, a natureza dinâmica da técnica foi um sucesso. As observações de campo refletem o envolvimento e a sensação de autenticidade no processo:

“Está a parecer lava de verdade!” (Duarte Barros)

“O meu está a ficar com muita lava!” (Maria)

“Saiu para todos os lados!” (Ana Xavier)

(Notas de campo, 10 de fevereiro de 2025)



Figura 20 - Pintura com a técnica do sopro



Figura 19 - Resultado final da pintura a sopro

Isto demonstra o sucesso na expressão e comunicação do fenómeno cinético.

Dia 3 – O Jogo e a Expressão Sensorial

Os momentos do terceiro dia, focados no jogo da memória e no desenho livre, representaram a síntese das aprendizagens e um pico no potencial criativo e expressivo das crianças, refletindo o sucesso da sequência pedagógica na promoção da Fluência e da Originalidade.

Iniciou-se com uma dinâmica de expressão emocional através do espelho. A minha opção metodológica ao usar o espelho e cartões de emoções foi a de priorizar a dimensão socioemocional (Roldão, 2019) e de garantir um acolhimento diferenciado e valorizador de cada criança. Ao convidar cada criança a olhar-se individualmente, a identificar e a verbalizar o seu estado emocional, procurei que o seu mundo interno fosse o ponto de partida do dia. O mural interativo das emoções e a partilha em roda reforçaram que a individualidade e o estado de espírito de cada um eram importantes para o grupo. Esta atividade, crucial para o bem-estar e a disposição para a aprendizagem, reforçou a Interação e construção da identidade e a

Expressão e comunicação dos estados internos. As observações de campo salientaram a ligação do estado emocional à continuidade do tema:

“Como te sentes hoje?” (Educadora)

“Feliz, porque vamos brincar outra vez com vulcões!” (Maria Clara)

“Estou calmo, porque dormi muito bem.” (Pedro)

(Notas de campo, 12 de fevereiro de 2025)

Esta dinâmica não foi diretamente criativa no sentido artístico, mas funcionou como um catalisador positivo para as atividades subsequentes, validando a autonomia e a voz da criança.

Após o foco nas emoções, passámos para o jogo da memória temático sobre os vulcões. (Figura 21) Esta minha opção metodológica visou a consolidação cognitiva de forma lúdica (Silva e Lopes, 2021). O desafio de encontrar pares reforçou a atenção e a associação de conceitos. O valor pedagógico do jogo emergiu no diálogo, onde o raciocínio se manifestou na expressão e comunicação dos conceitos:

“Quem encontrou o par da lava?” (Educadora)

“Eu encontrei! É igualzinho, vermelho e a escorrer.” (Vasco)

“Aqui estão duas crateras, e são muito fundas.” (Pedro)

“Achei o fumo cinzento, é o mesmo que vimos no cartaz.” (Benedita)

(Notas de campo, 12 de fevereiro de 2025)

Estes comentários salientam que as crianças estavam a validar o par através do conhecimento funcional e das características observadas, um indicador de *capacidades de raciocínio/resolução de problemas* bem desenvolvidas.

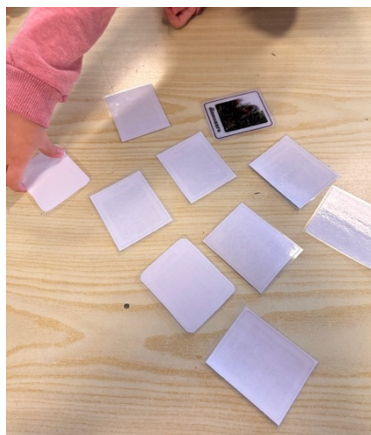


Figura 21 - Jogo da memória

O jogo preparou o terreno mental, recuperando o vocabulário e os detalhes visuais antes da tarefa criativa final. Solicitei às crianças que desenhassem o vulcão, utilizando lápis de cor e canetas em papel em branco. Com esta opção, procurei ativamente resolver a questão da limitação imposta às crianças com a pintura do molde do primeiro dia, esta opção metodológica representou a abertura total para a síntese criativa das crianças (Figura 22).

A minha intenção era permitir que as crianças trouxessem todo o potencial criativo, que cruzassem ciência, movimento, som, cor e que se traduzisse numa representação gráfica totalmente livre. A riqueza do pensamento criativo e a apropriação pessoal do tema são evidentes nas verbalizações:

“Vou desenhar a lava a cair até ao rio.” (David)

“O meu vulcão vai ter muito fumo, cinzento e preto.” (Sara)

“O meu vai ser gigante, maior que a montanha da Serra da Estrela!” (Vasco)

(Notas de campo, 12 de fevereiro de 2025)



Figura 22 - Exemplos dos vulcões

As saliências nesta atividade são: a Fluência e Originalidade de David e Sara ao adicionarem elementos do cenário (rio) e detalhes de cor (fumo cinzento e preto), e a extraordinária projeção imaginária e de escala de Vasco ("maior que a montanha da Serra da Estrela!"), ligando o fenómeno geológico a uma referência pessoal, um forte indicador de originalidade e relação teoria-prática a nível conceptual.

No final do dia reunimo-nos em roda para uma conversa de reflexão e partilha. Fiz perguntas para encerrar a sequência temática:

“O que foi mais importante para vocês, nestes dias?” (Educadora)

“A lava a sair do vulcão, parecia mesmo a sério!” (Bruno)

“Gostei de soprar a tinta, fiz lava em todo o desenho.” (Maria)

“Eu gostei do jogo da memória, encontrei os pares todos.” (David)

“O que aprenderam sobre os vulcões?” (Educadora)

“Que a lava é muito quente e escorre pela montanha.” (Sara)

“Que o gelo também pode derreter, como a lava corre.” (Tomás)

“Se pudessem visitar um vulcão de verdade, o que gostariam de ver?” (Educadora)

“Queria ver a cratera, lá no alto.” (Pedro)

“Eu queria ver a lava a sair, mas só um bocadinho, senão é perigoso.” (Ana Xavier)

(Notas de campo, 12 de fevereiro de 2025)

Nas manifestações do pensamento criativo, a fluência de ideias é máxima no desenho livre, onde as crianças inventaram o seu próprio cenário e focaram em diferentes aspetos. A flexibilidade foi demonstrada na escolha autónoma dos materiais de desenho e na inclusão de elementos externos ao modelo. A originalidade atingiu o seu ponto mais alto com a metáfora da escala de Vasco e a elaboração de cenários específicos.

Quanto ao processo e potencial da intervenção, a exploração de materiais foi livre, regressando à essência da representação gráfica. A autonomia na decisão foi total no desenho livre; as crianças definiram o conteúdo. A relação teoria-prática foi evidenciada pela tradução dos conceitos aprendidos (lava a escorrer, fumo cinzento/preto) na representação, atuando o desenho como uma síntese do conhecimento.

No desenvolvimento de competências emergentes, as capacidades de raciocínio/resolução de problemas foram estimuladas pelo jogo da memória e pela resolução de problemas de representação (como desenhar "gigante"). A expressão e comunicação foram amplamente reforçadas pela verbalização dos planos de desenho e pela partilha das escolhas, sendo a atividade de expressão emocional um ponto de partida metodológico para reforçar a interação e construção da identidade.

4.2.1 A Descoberta Criativa pelos sentidos descrição das atividades e análise pedagógica.

A semana pedagógica desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada teve como tema central “A Descoberta Criativa pelos sentidos”, articulando experiências sensoriais com exploração artística. O objetivo principal foi proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem ativa, onde os cinco sentidos se transformaram em pontos de partida para atividades criativas, expressivas e de descoberta.

A abordagem seguiu uma perspetiva integrada, em que as artes visuais assumiram um papel fundamental, não apenas como meio de expressão, mas também como forma de estimular a curiosidade, a imaginação e a experimentação. Como refere Roldão (2019), as experiências sensoriais permitem à criança compreender o mundo através da ação, favorecendo aprendizagens significativas e interligadas. Assim, o contacto com cheiros, sabores, cores, texturas e sons foi explorado em articulação com atividades plásticas, como pintura, colagem e construção coletiva.

Ao longo da semana foram privilegiadas estratégias participativas e colaborativas, dando espaço à criança para tomar decisões, expressar preferências e transformar materiais do cotidiano em produções originais. Este tipo de prática vai ao encontro do que defende Oliveira-Formosinho (2013), quando destaca a importância de uma pedagogia centrada na criança, que valoriza a autonomia, a expressão individual e a criatividade.

A planificação desta semana teve ainda em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), que sublinham a importância de promover experiências diversificadas, integrando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Ao trabalhar os sentidos através da arte procurou-se criar um ambiente educativo rico, inclusivo e estimulante, no qual cada criança pode participar ativamente e desenvolver as suas potencialidades criativas.

Deste modo, esta semana temática representou não apenas uma oportunidade de exploração sensorial, mas também um caminho para o desenvolvimento da criatividade e para a construção de aprendizagens significativas, onde a arte e a ciência se entrelaçaram numa abordagem lúdica, investigativa e expressiva.

Cheiros e Sabores: A Construção do Conhecimento pelo Sentido

O dia iniciou-se com o ritual da manta, um momento de partilha social. Lancei a seguinte questão “Se fecharmos os olhos, como é que descobrimos o que está à nossa volta? Contem-me uma coisa que gostam muito de sentir ou provar e como é que o vosso corpo vos ajuda a descobrir isso?” (Eu)

Eu gosto do cheiro dos bolos da minha mãe. Cheira tão bem que dá vontade de comer logo! (Inês)

Fecho os olhos e sinto o vento a mexer no meu cabelo. (Miguel)

Eu sinto o gosto do morango (Tomás)

E que partes do corpo vos ajudam a sentir essas coisas? (Educadora)

Os ouvidos... (João)

O nariz, porque cheira os bolos. (Inês)

A boca... (Tomás)

Então o nosso corpo é mesmo muito esperto, com ele conseguimos descobrir muitas coisas, mesmo sem ver! (Educadora)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)

Superada esta introdução, direcionei o foco para a investigação: “Muito bem, hoje vamos começar a explorar os cheiros e os sabores.”



Figura 23 - capa de *O Livro das cores*

A leitura do *O livro negro das cores* (Faria & Cottini, 2010) (Ver Figura 23) atuou como uma ancoragem conceptual. A minha estratégia foi utilizar o livro para construir uma ponte entre a arte (cores) e o sentido (sabores), guiando a discussão para a negociação de significados no grupo. Questionei:

O livro ajuda-nos a 'sentir' as cores sem as ver. Qual foi a cor que o Tomás vos fez sentir melhor?

“Amarelo” (Sara)

"Porquê o amarelo, Sara?" (Eu)

"Porque cheira a mostarda e a mostarda arde e tem aquele bocado de sol." (Sara)

“Qual será a cor do morango? O sabor dele é doce?” (Eu)

“Vermelho e o sabor é ácido” (Maria Clara)

“Às vezes as folhas das árvores como é que ficam?” (Eu)

“Secas” (Sara)

“E de que cor ficam?” (Eu)

“Castanhas” (Sara)

“O chocolate também é castanho” (Pedro)

“Aqui na história fala no doce e no ácido, não é?” (Educadora)

“O que era doce?” (Educadora)

“A melância” (Pedro)

“E ácido” (Educadora)

“O morango” (Pedro)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)

Importa salientar que a seleção de recursos em contexto de estágio deve ser intencional e metodologicamente fundamentada. No âmbito do Projeto sobre as *Artes Visuais no Potencial Criativo das Crianças*, a integração do Livro Negro das Cores (Cottin & Faria, 2010) foi deliberada e serviu como catalisador conceptual e sensorial para as intervenções subsequentes.

- A relevância deste livro no projeto reside em quatro aspetos fundamentais, que reforçam os pilares da investigação:
- O formato do livro (páginas negras, texto em Braille e ilustrações em relevo) subverte a primazia da visão como sentido único para a perceção da cor. Esta subversão obriga as crianças a recorrerem à imaginação e à memória sensorial

para acederem aos conceitos. Esta é uma forma poderosa de estimular o pensamento divergente, essencial ao potencial criativo, pois força a criança a encontrar múltiplos caminhos (cheiro, sabor, toque) para um único resultado (a cor).

- Além disso, a narrativa do Tomás, que associa o amarelo ao cheiro da mostarda e o vermelho ao sabor do morango, promove a sinestesia (a mistura de sensações). Na intervenção (como evidenciado na resposta de Sara: "cheira a mostarda e a mostarda arde e tem aquele bocado de sol"), o livro valida o conhecimento construído pela criança através do corpo, legitimando a experiência sensorial como a primeira forma de conhecimento estético. As experiências multissensoriais, nomeadamente a exploração de diferentes materiais e texturas, revelam-se como condições privilegiadas para a construção do pensamento criativo na infância. (Gaspar, 2016, p.45)
- O livro introduz um vocabulário conceptual (ex: ácido, macio, áspero) para descrever a cor, permitindo que eu pudesse mediar a verbalização desses termos. As palavras das crianças deixam de se limitar a "bonito" ou "giro" e passam a integrar descritivos sensoriais e emocionais, expandindo a linguagem como ferramenta de pensamento. O livro fornece um ponto de partida socialmente partilhado para o debate.
- Além disso, ao mostrar que a cor é uma construção pessoal e subjetiva (o que o vermelho para Tomás pode ser diferente para a Maria), o recurso incentiva cada criança a valorizar a sua própria perceção durante as atividades de pintura e exploração de texturas. Reforça-se a ideia de que não há um 'certo' ou 'errado' na criação.

Continuamos a exploração conversa inicial onde explorámos os sentidos mencionados na história e em várias atividades do nosso dia a dia, decidi avançar para uma experiência mais prática.

Apresentei ao grupo pequenos frascos contendo diversas especiarias e alimentos: canela, café, citrinos, alho em pó, açúcar, sal, açafrão e chocolate em pó. O meu desafio era que as crianças explorassem os cheiros, tentando adivinhar o conteúdo com os olhos vendados.

As reações foram imediatas e revelaram um reconhecimento dos aromas familiares (Figura 24). Consegui registar algumas das falas mais significativas:

- “Cheira a laranja” (Simão)
- “Este é açúcar, é docinho” (Pedro)
- “É café” (Tomás)
- “É alho em pó” (Duarte Barros)
- “Este é salgado, é sal” (Ana Xavier)
- “Este é chocolate” (Diogo)



Figura 24 - Criança a degustar o açúcar

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)

Depois, foi proposta uma prova de frutas de olhos vendados (Figura 25). As crianças provaram laranja, maçã, banana, limão e romã tentando adivinhar. Muitas demonstraram entusiasmo e compararam os sabores.

- “É banana, está boa” (Duarte Batista)
- “Não gosto, é limão, é muito ácido” (Duarte Barros)
- “É pera” (Ana Xavier)
- “É limão” (Sara)
- “É romã” (Vasco)
- “É maçã” (Diogo)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)



Figura 25 - Criança a degustar as frutas

Após a fase de exploração livre, procurei fazer uma síntese partilhada das perceções. As crianças foram questionadas sobre os diferentes sabores provados, e esta fase de questionamento, embora funcional, foi puramente factual, visando a simples recuperação da informação:

- “Qual era o fruto que estava ali que era ácido?” (Educadora)
- “O limão” (Sara)
- “Qual era o fruto ou sabor mais doce?” (Educadora)
- “O chocolate e o açúcar” (Maria)
- “Qual era o salgado?” (Educadora)

“O sal” (Pedro)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)

De seguida, construímos uma forma de agrupar em linhas (Ver Figura 26), dividindo os diferentes sabores nessas linhas. Foram as crianças que construíram o formato e ajudaram no agrupamento, o que é positivo em termos de participação e autonomia. A intenção era organizar as percepções nas colunas: Doce, Ácido e Salgado.



Figura 26 - Crianças a pensar na forma de distribuir os sabores

O registo da colocação dos itens no quadro revela uma forte discrepância entre o conhecimento demonstrado pelas crianças e o registo final (Figura 27:

Na coluna do doce colocámos: o açúcar, o chocolate em pó e a canela.

Na coluna do salgado colocámos: o sal e o açafrão.

Na coluna do ácido colocámos: a casca da laranja, o café, a casca do limão e o alho em pó.



Figura 27 - Organização final dos alimentos por sabores

Percebi que as minhas opções induziram as crianças a fazer escolhas que revelaram uma confusão categórica significativa, especialmente nas colunas do "Salgado" e do "Ácido". Embora eu quisesse um registo visual do conhecimento delas, o resultado mostrou que a minha preparação e a seleção dos itens estavam incompletas e potencialmente ambíguas, falhando em apoiar uma classificação precisa.

Olhando para a coluna do Doce, onde colocámos o açúcar, o chocolate em pó e a canela, houve coerência, o que significa que, pelo menos no sabor mais familiar e imediato, a distinção foi feita com sucesso. No entanto, as questões colocam-se em relação ao Salgado. Quando o sal e o açafrão foram colocados juntos, percebi que a categoria "Salgado" foi interpretada como "Temperos". Eu devia ter antecipado que, numa discussão sobre

temperos, o açafreão, sendo uma especiaria comum, seria associado ao sal. Poderia ter definido mais claramente se estávamos a classificar pelo sabor primário dominante ou pela função culinária.

O ponto mais crítico foi, sem dúvida, a coluna *Ácido*. A inclusão do café e do alho em pó foi um sinal de alerta de que falhei na distinção entre *Ácido*, *Amargo* e *Pungente*. Provavelmente, as crianças associaram o café a algo que não é doce e que tem um sabor forte e acabaram por o agrupar com a acidez das cascas de citrinos. Não lhes dei ferramentas suficientes para entender a diferença crucial entre a acidez (que faz salivar) e o amargo (que muitas vezes é rejeitado). O alho em pó, sendo tão pungente, deve ter sido percebido como um sabor "agressivo", que, na ausência de uma coluna para "Pungente", acabou por ser arbitrariamente colocado em "Ácido".

Sinto que o pictograma final, em vez de um reflexo fiel do seu conhecimento sobre sabores, se tornou num reflexo dos limites da minha instrução e da minha seleção de ingredientes. O erro não está tanto nas crianças, mas na forma como estruturei a atividade, onde itens ambíguos (como as cascas e especiarias) e a falta de uma categoria para "Amargo" ou "Pungente" forçaram as associações incorretas.

Isto ensina-me que, para a próxima, tenho de ser muito mais rigorosa na escolha dos materiais e na definição prévia dos critérios de classificação.

Tendo em conta esta observação, posso referir em termos de reflexão que o meu questionamento foi diretivo e fechado, visando à verificação da retenção. Penso que não fui muito perspicaz para usar a mediação e para criar uma discussão reflexiva e comparativa entre os sabores (ex.: "O que sentimos de mais forte quando provamos o limão e o que sentimos de mais suave no açúcar?"). Isto limitou o potencial de negociação de significados através do diálogo. Apesar disso, a ação experiencial cria nas crianças a oportunidade de apropriação direta e significativa do conhecimento, o que compensou a minha mediação menos reflexiva na fase de síntese. O facto de terem provado e manuseado os materiais (envolvimento físico) gerou um elevado nível de envolvimento e de memória sensorial. É neste contexto de prática ativa que o potencial criativo é estimulado, pois o corpo e os sentidos se tornam ferramentas de descoberta e não meros recetores passivos de informação. O valor desta ação experiencial reside, portanto, na autonomia da descoberta, que constitui a verdadeira base da co-construção de significado.

Exploração Sensorial com Especiarias e Pintura com Tintas Naturais

A experiência decorreu na área da mesa grande da sala de atividades, onde preparei pequenos recipientes com especiarias de diferentes cores e aromas (açafraão, canela, colorau e café). Assim que entraram na sala, as crianças mostraram curiosidade e começaram a identificar os cheiros. Convidei-as a observar, cheirar e misturar as especiarias, de modo a criar tintas naturais para as suas pinturas.

Durante a atividade, mantive um diálogo próximo com as crianças, encorajando-as a verbalizar o que faziam e pensavam:

“O que estás a fazer, David?” (Educadora)

“Um boneco.” (David)

“O que estás a desenhar, Diogo?”

“Uma casa com uma parede e também a sala.” (Diogo)

“O que estás a fazer, Pedro?”

“Uns desenhos animados.” (Pedro)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)

As respostas revelaram diferentes formas de expressão simbólica e a apropriação de temas do quotidiano. As crianças demonstraram prazer em misturar cores, cheirar os ingredientes e sentir a textura das tintas criadas (Figuras 28 e 29).



Figura 28 -

Envolvimento da criança na realização da pintura



Figura 29 - As crianças misturam especiarias e criam tintas naturais

Na partilha coletiva da tarde, reunimo-nos na área da manta para que cada criança apresentasse a sua pintura. Este momento de diálogo favoreceu a comunicação e o reconhecimento mútuo das produções:

“O que pintaste Diogo?” (Educadora)

“Eu desenhiei a minha casa” (Diogo)

“O que desenhaste Simão?” (Educadora)

“Uma piscina” (Simão Cordeiro)

“E tu, Duarte, o que pintaste?” (Educadora)

- “Um cavalo” (Duarte)
 “O que desenhaste, Guilherme?” (Educadora)
 “Uma casa” (Guilherme)
 “E tu Maria, o que pintaste?” (Educadora)
 “Um castelo e um fastasma” (Maria)

(Notas de campo, 27 de janeiro de 2025)



Figura 30 - Produção das crianças com as tintas de especiarias

Esta atividade permitiu desenvolver uma abordagem multissensorial à aprendizagem, potenciando o envolvimento das crianças através dos sentidos do olfato, tato e visão. As tintas naturais suscitaram curiosidade e promoveram a exploração autónoma, característica de uma pedagogia ativa (Figura 30).

A verbalização durante e após a pintura reforçou competências de linguagem expressiva e simbólica, enquanto o momento coletivo estimulou o sentido de pertença e de partilha. Além disso, o uso de materiais naturais aproximou as crianças de uma perspetiva ecológica e sustentável do fazer artístico, valorizando a experimentação sobre o resultado final.

A Descoberta das Cores e a Pintura com Balões

No segundo dia, reorganizei a sala e deixei balões coloridos à entrada. Em seguida, propus que cada criança procurasse um objeto da mesma cor do seu balão.

- “Que cor tens Simão?” (Educadora)
 “Verde” (Simao Cordeiro)
 “Agora tens de procurar na sala alguma coisa dessa cor” (Educadora)
 “Encontrei este carro” (Simao)
 “Todos agora tem que encontrar um objeto que seja da cor do vosso balão”
 (Educadora)
 “Encontrei uma jarra vermelha igual ao meu balão” (Benedita)
 “Eu encontrei um trator igual ao meu balão” (Maria)

(Notas de campo, 28 de janeiro de 2025)



Figura 31 - Associação da cor ao objeto

Através deste jogo, as crianças associaram cor e objeto, mobilizando capacidades de observação e categorização (Figura 31). Posteriormente, na mesa central, introduzi tintas primárias e incentivei-as a prever as cores resultantes das misturas.

“Vamos misturar vermelho com amarelo, que cor dará?” (Educadora)

“Acho que é laranja” (Maria)

“É laranja se calhar” (Pedro)

“Deu mesmo laranja” (Benedita)

De seguida misturamos, azul com vermelho:

“O que acham que vai dar?” (Educadora)

“Roxo” (Pedro)

“Deu roxo” (Sara)

Depois, misturamos azul com amarelo:

“Eu acho que vai dar verde” (Ana)

“É verde” (Duarte)

Por último, misturamos vermelho com branco:

“Eu acho que dá vermelho-claro ou rosa” (Pedro)

“Rosa” (Yannick)

“É rosa, juntamos vermelho com branco” (Diogo)

(Notas de campo, 28 de janeiro de 2025)

Convidei-as, posteriormente, a experimentar a pintura com balões, substituindo o pincel tradicional (Figura 32). Cada criança mergulhou o balão na tinta e explorou livremente as formas que este produzia no papel.



Figura 32 -As crianças exploram a pintura com balões utilizando as cores criadas

Esta proposta centrou-se na descoberta científica e artística, promovendo a experimentação e o pensamento hipotético (“o que acontecerá se misturarmos...”). As previsões e verificações estimularam o raciocínio lógico e a consciência metacognitiva.

A pintura com balões promoveu a libertação do gesto, permitindo explorar o movimento e o ritmo da cor. O jogo inicial com os balões reforçou a atenção visual e a categorização cromática, enquanto o trabalho em grupo na criação de paisagens estimulou a cooperação, a negociação de ideias e a valorização da diferença.

Globalmente, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da expressão artística, em linha com uma pedagogia baseada na descoberta e na ação.

Criando paisagens de invenro

À tarde, em pequenos grupos, criaram paisagens de inverno a partir de uma imagem de referência. As crianças receberam imagens impressas de referência que funcionaram como estímulo inicial para a recriação de paisagens através do desenho (Figura 33). Apesar do ponto de partida comum, cada criança foi incentivada a reinterpretar a imagem, explorando cores, formas e elementos visuais de acordo com a sua própria imaginação e experiência.



Figura 33 - Grupos recriam paisagens de inverno

A divisão do grupo em pequenos grupos revelou-se uma estratégia pedagógica particularmente significativa, pois criou oportunidades de cooperação e diálogo que favoreceram a emergência de uma criatividade partilhada. A interação entre pares tornou-se um espaço de negociação simbólica, onde as crianças discutiam ideias, observavam as produções umas das outras e reinterpretavam as suas próprias criações a partir dessas trocas. Esta observação vai ao encontro do que defende Ribeiro (2023), ao referir que o trabalho em pequenos grupos potencia a autonomia e a criatividade, uma vez que promove a confrontação de diferentes perspetivas e amplia as possibilidades de criação artística.

Durante a atividade, observei um elevado nível de envolvimento: as crianças mostraram-se concentradas, motivadas e emocionalmente implicadas no processo. O entusiasmo evidenciado nos comentários, nas sugestões trocadas e no orgulho manifestado pelas produções próprias e dos colegas revelou um clima relacional positivo, essencial ao desenvolvimento da expressão artística. A comunicação espontânea entre as crianças funcionou como mediadora da reflexão estética, permitindo-lhes verbalizar intenções e interpretações sobre as suas representações.



Figura 34 -Recriação das paisagens de inverno

Esta experiência levou-me a compreender que a articulação entre observação, interpretação e criação não constitui apenas um exercício técnico, mas um processo cognitivo e social que promove o desenvolvimento do pensamento divergente (Figura 34). As artes visuais, neste contexto, assumem-se como um meio privilegiado de expressão, experimentação e construção de sentido, revelando-se fundamentais na formação de uma atitude criativa e crítica face ao mundo.

O sentido do tato e a pintura com materiais não convencionais

A manhã começou na área da manta, com o acolhimento e a canção dos “Bons dias”. De seguida, apresentei uma caixa sensorial com diferentes materiais: algodão, penas, lixa, pinhas, esponja e esfregão de arame (Figura 35). Convidei as crianças a explorar, uma de cada vez, e a descrever o que sentiam:

- “Parece neve fofinha!” (Vasco)
“É macio como uma almofada.” (Pedro)
“Ai, isto pica!” (Sara)
“É áspero, arranha a mão.” (Benedita)
“Parece a esponja da loiça da minha mãe!” (Ana)

(Notas de campo, 29 de janeiro de 2025)



Figura 35 - As crianças exploram os materiais da caixa sensorial

Após esta exploração livre, propus que usassem esses materiais para pintar. Cada um escolheu os objetos que queria experimentar, mergulhou-os na tinta e observou as marcas que produziam:

- “A pinha deixa uns riscos engraçados.” (Vasco)
“Com a esponja parece chuva.” (Sara)
“O arame faz barulho na folha.” (Pedro)
“Eu estou a fazer a cara de um boneco.” (Bruno)

(Notas de campo, 29 de janeiro de 2025)



Figura 36 - Crianças a experimentar a pintura com materiais não convencionais

A atividade revelou-se profundamente envolvente, proporcionando às crianças um espaço de descoberta sensorial e expressiva (Figura 36). A diversidade dos materiais utilizados originou efeitos visuais singulares, o que despertou a curiosidade e incentivou a comparação entre resultados. As crianças foram levadas a observar atentamente as marcas produzidas, a comentar as diferenças e a partilhar as suas preferências, o que transformou o momento artístico num processo de diálogo e reflexão coletiva. Este ambiente de experimentação permitiu que cada criança se posicionasse como autora, explorando livremente possibilidades expressivas fora dos padrões convencionais do desenho e da pintura.

A exploração sensorial assumiu aqui um papel central, funcionando como ponto de partida para a construção de conhecimento através da ação. Tal como defende Roldão (2019), quando a criança manipula, testa e experimenta materiais, aprende a partir da experiência, desenvolvendo capacidades cognitivas, motoras e criativas de forma integrada. O processo artístico, neste caso, ultrapassou a dimensão estética e assumiu-se como uma via de desenvolvimento global, potenciando o pensamento divergente e a flexibilidade cognitiva.

Esta experiência permitiu também observar a relevância da cooperação no contexto educativo. O intercâmbio de ideias, a partilha de materiais e a observação mútua reforçaram o sentido de grupo e a valorização do trabalho dos outros. Em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), a expressão plástica, quando articulada com a formação pessoal e social, promove atitudes de respeito, autonomia e corresponsabilidade. Assim, esta atividade não se limitou à exploração artística, mas configurou-se como um espaço de aprendizagem relacional, onde o fazer artístico se transformou em oportunidade para pensar, sentir e agir em conjunto.

4.2.2 Análise e interpretação dos resultados das potencialidades das atividades para o potencial criativo em EPE

As experiências desenvolvidas ao longo da intervenção em educação pré-escolar evidenciam a intencionalidade pedagógica na promoção da criatividade e do pensamento crítico das crianças, através da exploração sensorial e artística. A intervenção permitiu observar manifestações do pensamento criativo, o processo e o potencial da intervenção e o desenvolvimento de competências emergentes, conforme se analisa de seguida.

a) Manifestações do Pensamento Criativo

No âmbito do projeto dos vulcões a fluência de ideias, entendida como a capacidade de gerar uma variedade de sugestões ou soluções, apresentou uma curva de evolução clara ao longo do projeto. No Dia 1, a modelagem coletiva gerou uma alta fluência motora (quantidade de pasta adicionada, fluxo contínuo de ações construtivas) e verbal ("Vamos fazer um vulcão

muito gigante!"), mas a pintura do molde limitou-a. O ponto alto da fluência foi alcançado no desenho livre do Dia 3, onde as crianças expressaram múltiplas ideias para o cenário e a composição do vulcão (lava a cair no rio, fumo cinzento e preto), demonstrando a assimilação de vários conceitos (cor, movimento, localização).

Nas atividades artísticas, as crianças revelaram fluência na geração de ideias, expressa na diversidade de temas e formas representadas: "Um boneco" (David), "Uma parede... uma casa com uma parede e também a sala" (Diogo), "Uns desenhos animados" (Pedro). Estas respostas ilustram a multiplicidade de sugestões e soluções criativas que emergem quando o contexto educativo oferece liberdade expressiva. A variedade temática demonstra a capacidade das crianças de recorrer à imaginação e ao repertório pessoal para representar o mundo que as rodeia, revelando autonomia e intencionalidade estética.

Na primeira experiência de aprendizagem a *flexibilidade*, ou a capacidade de adaptar a técnica ou o material, foi inicialmente restringida pela estagiária/investigadora, mas manifestou-se de forma espontânea e intencional pelas crianças. No Dia 1, a pintura do molde com lápis de cor impôs rigidez. Contudo, a flexibilidade emergiu na ação das três crianças que, no final do dia, regressaram ao vulcão de modelar e usaram tinta para o cobrir, demonstrando a necessidade de mudar a técnica (do lápis para a tinta) para a expressão plena. Esta flexibilidade foi depois validada pela estagiária/investigadora nas atividades seguintes: a técnica do sopro (Dia 2) e a escolha livre de materiais de desenho (lápis e canetas, Dia 3) foram opções metodológicas que potenciaram a flexibilidade, permitindo a transição de um trabalho tridimensional (modelagem) para bidimensional (sopro/desenho) com técnicas e objetivos distintos.

As experiências permitiram observar a flexibilidade cognitiva e artística das crianças ao experimentarem novas técnicas e materiais. Na pintura com especiarias, nas misturas de cores e, mais tarde, na substituição dos pincéis por objetos como pinhas, lixas e esponjas, as crianças mostraram abertura à mudança de procedimentos. Expressões como "A pinha deixa uns riscos engraçados" (Vasco) ou "Com a esponja parece chuva a cair" (Sara) revelam uma postura exploratória e flexível perante o material artístico, indo ao encontro do que Craft (2005) identifica como condição essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo.

A *originalidade*, enquanto singularidade e inovação na produção, foi o aspeto mais limitado pelas minhas escolhas iniciais, mas atingiu o seu pico no final. A limitação a um único tipo morfológico de vulcão (cónico/estratovulcão) e o uso do molde no Dia 1 restringiram a originalidade formal. No entanto, a originalidade emergiu de forma considerável no terceiro dia, no desenho livre. A projeção de Vasco ("O meu vai ser gigante, maior que a montanha da Serra da Estrela!") é um indicador de originalidade conceptual, pois utiliza uma metáfora da

escala (referência pessoal e geográfica) para representar a dimensão do fenômeno. A inclusão de elementos do cenário (o rio de David) e a variação cromática no fumo (cinzento e preto de Sara) demonstraram a apropriação pessoal do tema e a elaboração de ideias únicas. A originalidade destacou-se na forma singular como as crianças reinterpretaram propostas comuns. No segundo dia, ao pintar com balões, cada criança criou composições únicas, demonstrando inovação na utilização de um instrumento não convencional. De igual modo, a recriação de “paisagens de inverno” em pequenos grupos permitiu que cada participante imprimisse a sua identidade na produção artística. A individualidade criativa e o prazer estético manifestaram-se no entusiasmo e no orgulho demonstrados nas produções, confirmando que o contexto de liberdade expressiva é essencial à emergência da criatividade infantil (Barroso, 2021).

b) Processo e Potencial da Intervenção

A *exploração de materiais* foi diversificada na natureza, mas falhou em permitir a exploração plena das suas propriedades em momentos cruciais. A pasta de modelar permitiu a exploração intensa de volume e adesão. O som estimulou a criatividade musical e auditiva. Contudo, a limitação de materiais a lápis no primeiro dia e, posteriormente, o insucesso em garantir a expressividade cromática das três tintas no sopro, são falhas que indicam que a não explorei adequadamente o potencial da diversidade de materiais no que toca à sua mistura e sobreposição. O desenho livre, ao permitir lápis e canetas, corrigiu o excesso de restrição, mas o potencial da tinta ou de outros materiais ficou aquém do desejado.

A autonomia na decisão variou significativamente. Foi alta na modelagem coletiva (crianças definiram o objetivo da escala e a forma de construção) e na reação espontânea das crianças à pintura do molde (decisão de voltar à modelagem). Foi igualmente alta no acolhimento (escolha do tipo de cumprimento) e no desenho livre (escolha do tema, da cor e da composição). As falhas na autonomia surgiram com a obrigatoriedade de pintar um molde pré-desenhado, onde a iniciativa da criança foi substituída pela minha diretividade, demonstrando uma contradição pedagógica.

A diversidade de materiais utilizados, especiarias, tintas naturais, balões, pinhas, lixas, esponjas, potenciou aprendizagens sensoriais e estéticas. O uso não convencional de objetos (“O arame faz barulho na folha!” – Pedro) promoveu a descoberta de novas texturas e efeitos visuais, articulando o sentido do tato com a expressão plástica. Segundo Roldão (2019), este tipo de exploração constitui uma via para o conhecimento experiencial e para o desenvolvimento do pensamento divergente.

As interações registadas revelam que as crianças tiveram espaço para decidir o que e como representar. As respostas às perguntas da educadora — “Um cavalo”, “Uma piscina”, “Um castelo e um fantasma” — demonstram liberdade temática e autoria. Também na mistura de cores, as hipóteses formuladas (“Acho que é laranja”; “Eu acho que vai dar verde”) mostram envolvimento e pensamento antecipatório, traduzindo uma aprendizagem ativa e autónoma. Esta autonomia, aliada à experimentação, reforça o potencial transformador da intervenção pedagógica.

As atividades decorreram a partir de uma planificação intencional, que articulou princípios teóricos da expressão plástica com a experiência concreta. A relação teoria-prática foi o cerne da intervenção e foi, na sua maioria, bem-sucedida, utilizando a arte como mediadora do conhecimento. O diálogo ação-pensamento-ação foi constante: a modelagem coletiva traduziu a observação do cone, a erupção química validou o conceito de pressão (“gás com força”), e a técnica do sopro replicou o movimento da lava. O desenho livre final atuou como a síntese dessa relação, permitindo às crianças representarem o que aprenderam (o fumo, o escorrimento, a escala). A falha neste aspeto foi a omissão da diversidade morfológica de vulcões, o que limitou a aplicação da teoria a um único modelo prático (o cone). A sequência entre exploração sensorial, descoberta científica e expressão artística concretiza a relação teoria-prática. A educadora, ao questionar e desafiar (“Vamos misturar vermelho com amarelo, que cor dará?”), promoveu o pensamento científico e criativo, confirmando o que Varela (2020) defende sobre o valor da experimentação na construção do pensamento crítico.

c) Desenvolvimento de Competências Emergentes

As capacidades de raciocínio e resolução de problemas foram solicitadas em todas as atividades: na resolução dos problemas estruturais da modelagem (estabilização do cone); no momento crucial em que Diogo fez a distinção crítica entre “fogo” e “espuma” (raciocínio empírico); no jogo de classificação e o jogo da memória que exigiram associação lógica e argumentação. A falha em aprofundar a justificação de Diogo no foi, no entanto, uma oportunidade perdida para eu modelar o raciocínio explicativo.

A expressão e comunicação foram continuamente valorizadas. Os acolhimentos permitiram a expressão emocional. O momento musical estimulou a expressão auditiva e corporal. Os diálogos foram ricos em intencionalidade (a projeção futura da lava) e na validação do fenómeno (“parece lava de verdade!”). O desenho livre serviu como o veículo final para a expressão concetual.

As misturas de cores e a manipulação de materiais implicaram observação, formulação de hipóteses e verificação de resultados, constituindo momentos de resolução de problemas.

As falas “Acho que é laranja”, “É verde”, “Rosa” mostram processos cognitivos de antecipação e dedução. As crianças raciocinaram a partir da experiência sensorial, transformando o erro e a descoberta em conhecimento.

d) Interação e Construção da Identidade

A interação e construção da identidade foram fundamentais. O acolhimento diferenciado reforçou a identidade individual e o respeito mútuo. A modelagem coletiva e a partilha final de cada dia exigiram negociação e colaboração, reforçando a identidade de grupo. O sucesso em todas as atividades, desde o jogo da memória à construção coletiva, tornou-se um símbolo da conquista coletiva, fundamental para a formação pessoal e social.

A verbalização do processo foi constante. As perguntas da educadora suscitaram diálogo e explicitação de ideias, permitindo que as crianças narrassem e interpretassem as próprias produções. Esta comunicação não apenas validou o pensamento criativo, mas também promoveu a construção de sentido coletivo, reforçando a dimensão linguística da aprendizagem artística.

As dinâmicas em pequeno grupo favoreceram a colaboração e o respeito pelas produções dos colegas. O diálogo entre pares, a partilha de ideias e a observação mútua contribuíram para a construção da identidade pessoal e social das crianças. Como sublinha Ribeiro (2023), o trabalho em grupo amplia as possibilidades de criação artística e fomenta o sentimento de pertença e valorização do outro.

As experiências analisadas evidenciam um ambiente educativo que valoriza a curiosidade, a exploração sensorial e a criatividade como eixos centrais da aprendizagem. A presença ativa da educadora, através de perguntas abertas e desafios experimentais, funcionou como mediadora do pensamento criativo e da reflexão das crianças sobre o próprio processo.

A coerência entre a planificação e as ações concretizadas demonstra uma prática pedagógica fundamentada, que integra arte, ciência e expressão pessoal, respondendo às orientações das OCEPE (Silva et al., 2016) no sentido de promover aprendizagens integradas e significativas.

Assim, as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento global das crianças, potenciando o pensamento divergente, a autonomia e a expressão individual, pilares essenciais da educação para a criatividade na infância.

4.3 Contexto de 1.º CEB

As experiências de aprendizagem em artes visuais desenvolvidas neste contexto educativo foram concebidas com o propósito de explorar as potencialidades expressivas e criativas das crianças, permitindo-lhes construir conhecimento através da experimentação, da

observação e da partilha. A abordagem adotada assenta numa perspetiva socioconstrutivista, na qual o processo artístico é entendido como uma forma de pensamento e comunicação, em que a criança constrói significados através da ação e da interação com os outros e com os materiais e recai sobre as seguintes experiências de aprendizagem: a) Explorar a linguagem e a criatividade através dos sons e das artes visuais; b) Sons, formas e cores: aprendizagens criativas no 1.º CEB.

A análise que se segue baseia-se num quadro interpretativo apresentado na secção da metodologia e que procura compreender como as artes visuais contribuem para a construção do potencial artístico da criança. Este enquadramento permite uma leitura integrada das aprendizagens artísticas, não apenas enquanto produto estético, mas sobretudo enquanto processo de construção cognitiva, emocional e social, no qual a criança mobiliza múltiplas dimensões do seu desenvolvimento. Assim, cada experiência descrita a seguir será apresentada através de uma descrição narrativa da ação pedagógica, seguida de uma análise interpretativa à luz destas categorias, procurando compreender como as escolhas metodológicas e as interações no grupo contribuíram para o fortalecimento do pensamento criativo e da expressão pessoal das crianças.

4.3.1 Explorar a linguagem e a criatividade através dos sons e das artes visuais

A sessão tem como intencionalidade a exploração do grafema "Z" e dos sons *az, ez, iz, oz, uz* e começou com um momento de partilha de fim de semana que eu considerava essencial para o desenvolvimento da oralidade e a coesão do grupo. As crianças, num ambiente de confiança, revelaram as suas vivências:

“Fui ao parque com a minha mãe e andei de baloiço!” (Mariana)

“Eu fui ao aniversário do meu primo, comi bolo de chocolate.” (Diego)

(Notas de campo, 5 de maio de 2025)

Estes pequenos diálogos iniciais eram a chave para a minha observação. Eles forneciam-me um retrato das suas realidades e fortaleciam os laços afetivos, que, na minha perspetiva, eram o alicerce para qualquer aprendizagem posterior.

A sessão revelou-se rica em oportunidades de aprendizagem e expressão, conjugando o desenvolvimento da consciência fonológica com a criatividade e a participação das crianças. O momento inicial de partilha de experiências pessoais promoveu a oralidade e a coesão do grupo, permitindo-me conhecer melhor as vivências das crianças e criar um ambiente de confiança. No entanto, reconheço que poderia ter explorado este momento de forma mais

intencional, introduzindo palavras com o som “Z” no diálogo, potenciando a articulação entre a conversa espontânea e o objetivo linguístico da sessão.

De seguida, explorei o grafema com a ajuda de um vídeo, despertando a curiosidade das crianças (Figura 37).



Figura 37 - Visualização de um vídeo do grafema “Z”

Apresentei palavras como "luz", "paz" e "zebra". A reação foi imediata, com as crianças a tentarem encontrar o som no seu vocabulário:

“Eu encontrei o Z em zebra!” (Lucas)

“E em azul também tem Z!” (Dora)

“A luz está no candeeiro da minha sala.” (Diego)

(Notas de campo, 5 de maio de 2025)

As suas respostas demonstravam a transferência do conhecimento fonético para a experiência pessoal, um indicador de que a consciência fonológica estava a ser internalizada. O quadro (Figura 38) serviu de âncora visual para a atividade de consolidação: o "Livro do som Z".



Figura 38 - Palavras expostas no quadro

Cada criança escolheu uma palavra, escreveu uma frase e ilustrou-a (Figura 39).

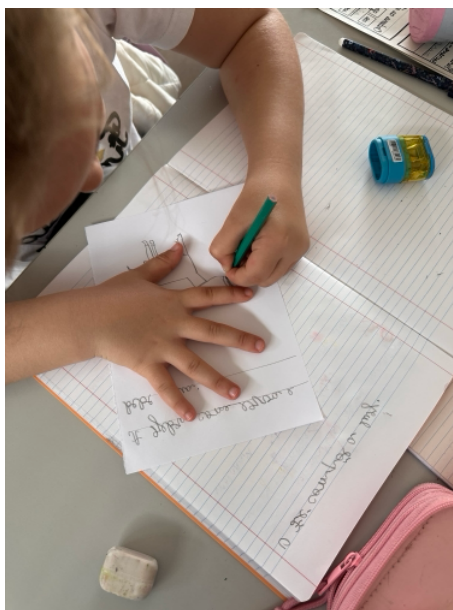


Figura 39 - Criança escreve uma frase com a palavra escolhida

Com o objetivo de consolidar a aprendizagem, cada criança criou uma página do seu próprio “Livro do som Z”: escolheram uma palavra, escreveram uma frase e ilustraram-na com um desenho criativo. No final, todas as páginas foram reunidas num livro coletivo, lido em grande grupo. Este recurso permitiu trabalhar a consciência fonológica, a expressão oral e escrita, bem como a valorização da criatividade individual. A fala de Maria Francisca ficou registada:

“Eu vou escrever, o Ze compõe a luz e a A zebra come erva e bebe água” (Maria Francisca)

(Notas de campo, 5 de maio de 2025)

Notei que a Maria Francisca tentava construir frases complexas, mas necessitava de apoio na estruturação sintática. O meu papel foi o de validar a sua criatividade (o "Ze compõe a luz") e, ao mesmo tempo, orientá-la para a coesão textual.

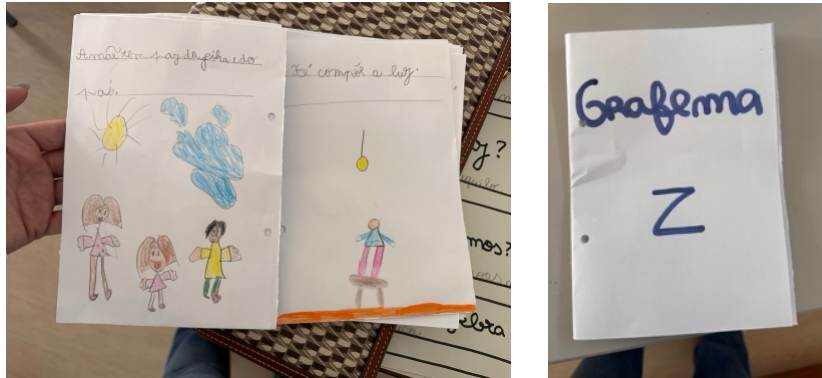


Figura 40 - Livro Final

O resultado final, visível na Figura 40, foi um livro coletivo que materializou a sua aprendizagem de forma artística.

A exploração do grafema através do vídeo despertou curiosidade e atenção, embora tenha percebido que algumas crianças se mantiveram mais passivas.

Uma pausa para comentários ou previsões poderia ter favorecido maior envolvimento e uma aprendizagem mais ativa. O “Livro do som Z” destacou-se como uma estratégia



Figura 41 - Vídeo explicativo de como se faz um pictograma

integradora, combinando escrita, arte e imaginação. As crianças mostraram entusiasmo e sentido de pertença, mas observei diferenças no nível de autonomia e competência linguística. Uma diferenciação mais clara de apoio e materiais teria permitido responder melhor à diversidade do grupo. Numa segunda fase, foi construído um pictograma coletivo no quadro da sala, representando graficamente o número de palavras conhecidas com cada uma das terminações (-az, -ez, -iz, -oz, -uz) (Figura 41).

Depois, cada aluno reproduziu o exercício no seu caderno, consolidando o registo individual e desenvolvendo competências de organização, análise e representação gráfica da informação (Figuras 42 e 43).

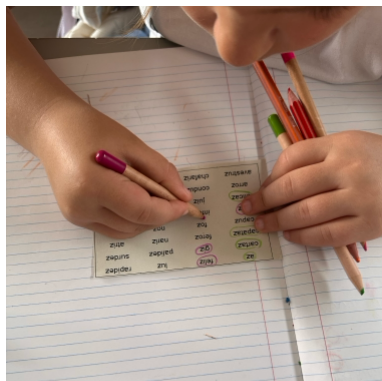


Figura 43 - Construção do pictograma

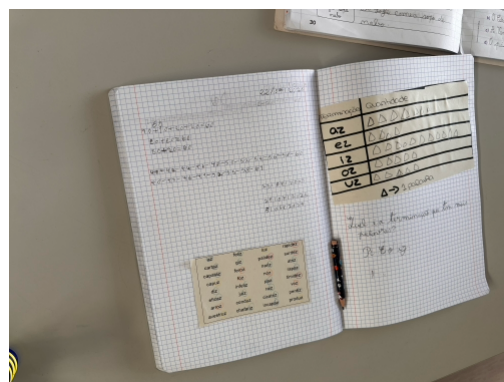


Figura 42 - Pictograma resolvido

A aula prosseguiu com a associação das palavras exploradas a elementos do ambiente natural e social. Em diálogo aberto, surgiram questões como: “Onde há luz?”, “Já viste uma

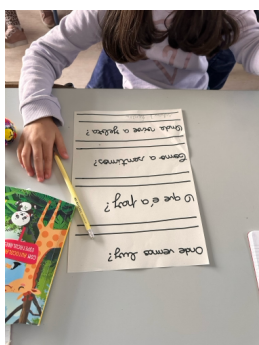


Figura 45 - Questões solicitadas

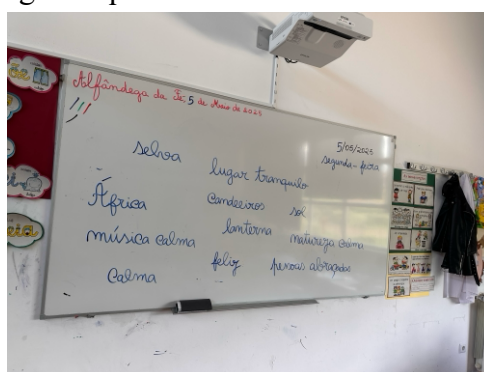


Figura 44 - Palavras dadas para a tarefa

zebra?”. De seguida, foi proposto um exercício de categorização: no quadro foram colocadas palavras aleatórias, e cada criança recebeu uma folha com diferentes questões orientadoras. O desafio consistia em posicionar as palavras debaixo da questão correspondente, favorecendo a reflexão linguística, a capacidade de análise e a organização da informação.

A construção do pictograma coletivo foi um momento de sistematização importante, embora menos envolvente para algumas crianças, talvez por ter surgido após uma tarefa criativa exigente. No futuro, procurarei intercalar momentos de maior formalização com atividades mais livres e expressivas, respeitando o ritmo do grupo. A fase final, dedicada à

categorização de palavras, promoveu a reflexão linguística e a relação entre linguagem e mundo, ainda que tenha exigido maior clarificação nas instruções para garantir a compreensão de todos.

De forma global, considero que esta sessão conseguiu equilibrar exploração, criatividade e consolidação da aprendizagem. Contudo, percebo que, em alguns momentos, a minha preocupação em cumprir as etapas planejadas limitou a flexibilidade da ação. Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância de ajustar a planificação às respostas das crianças, escutando-as de forma mais atenta e transformando as suas intervenções em ponto de partida para novas descobertas.

Esta experiência ajudou-me a compreender que o ensino da linguagem deve ser vivido de forma integrada, relacionando emoção, expressão e conhecimento. Enquanto estagiária, reconheço a importância de observar, escutar e refletir criticamente sobre cada decisão pedagógica, pois é nesse exercício contínuo que se constrói uma prática mais consciente e intencional.

Por fim, estava prevista uma atividade de expressão artística que integrava conteúdos de linguagem e arte, na qual cada criança realizaria uma pintura livre em guache, inspirada nas palavras e sensações abordadas ao longo da sequência. Contudo, devido à limitação de tempo, a atividade não chegou a ser concretizada. Ainda assim, a proposta revelou-se pertinente para demonstrar como as linguagens visuais podem funcionar como meio de comunicação, expressão e síntese da aprendizagem, reforçando o papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade. Segundo, Ferreira (2024) a diversificação de materiais, suportes e técnicas nas artes visuais constitui-se como fator mediador essencial no desenvolvimento da criatividade na infância. (p.12)

Assim, mesmo não tendo sido realizada integralmente, a atividade manteve relevância pedagógica ao evidenciar a importância de proporcionar momentos de criação livre no processo educativo.

4.3.2 Os Sons "ce/ci" e a Exploração da Cidade

O segundo dia iniciou-se com uma atividade de escuta ativa em grande grupo. As crianças ouviram uma história onde predominavam os sons *ce* e *ci*. Durante a leitura, mostraram-se muito atentas, reagindo sempre que reconheciam o som (Figura 46).

“Eu ouvi o ci em cigarra!” (Dora)

“E eu encontrei o ce em cebola!” (Duarte)

(Notas de campo, 6 de maio de 2025)



Figura 46 - Visualização da história

Depois da história, foi entregue um exercício de correspondência com palavras iniciadas por ce e ci, como cinema, cigarra, Cecília, cebola e cenoura. As crianças resolveram a ficha com entusiasmo e, no final, a correção foi feita em grande grupo, promovendo a partilha e a discussão das respostas (Figuras 46 e 47). Seguiu-se um novo exercício com palavras diferentes, que foi resolvido no quadro.

Cada aluno, um de cada vez, participou ativamente, demonstrando interesse em identificar e pronunciar corretamente as palavras.

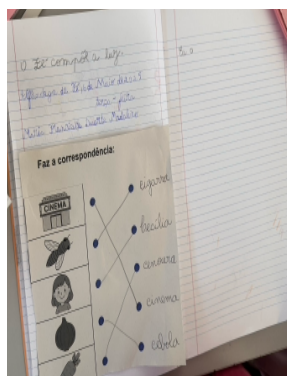


Figura 48 - Exercício de correspondência

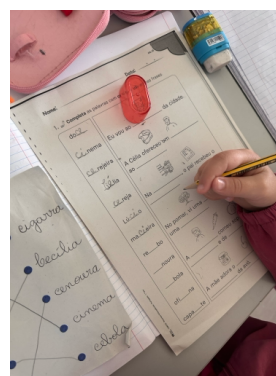


Figura 47 - Identificação do "ci e do "ce"

De seguida, projetei no quadro as palavras do primeiro exercício e propus a criação de cartões ilustrados. Cada criança escolheu uma palavra e elaborou o seu desenho correspondente (Figura 49). Durante o processo, ouviu-se:

“Eu vou desenhar uma cidade, com muitos prédios altos” (Duarte)

“Eu vou desenhar a Cecilia e uma cenoura” (Benedita)

(Notas de campo, 6 de maio de 2025)

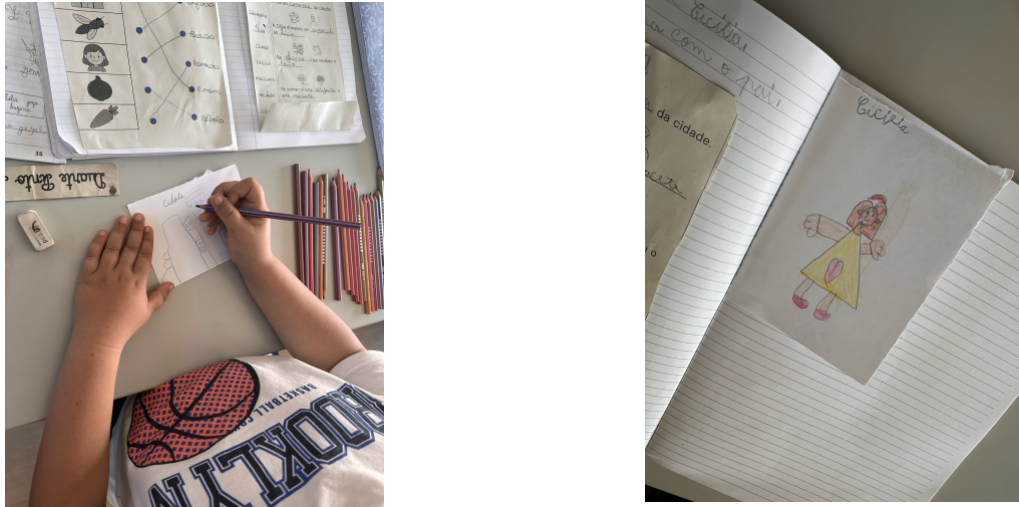


Figura 49 – Ilustração dos cartões

Na sessão da tarde, na área da Matemática, foram apresentadas aos alunos diversas situações problemáticas contextualizadas, relacionadas com o quotidiano, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a aplicação de estratégias de resolução. Cada aluno trabalhou individualmente registando na ficha dada as estratégias utilizadas e as respostas encontradas. (Figuras 50 e 51).

Observou-se que recorreram espontaneamente a desenhos, contagens e esquemas como apoio visual, o que facilitou a compreensão e a comunicação do raciocínio. Esta abordagem promoveu a autonomia e permitiu identificar diferentes modos de pensar matematicamente.

Tal como referem Alves e Guerreiro (2025), “as representações que as crianças constroem durante a resolução de problemas revelam o seu modo de pensar e constituem instrumentos essenciais para o desenvolvimento do raciocínio matemático” (p.8)

Assim, a atividade mostrou-se significativa ao permitir que cada aluno construísse o seu próprio percurso de resolução, transformando o erro e a experimentação em oportunidades de aprendizagem.

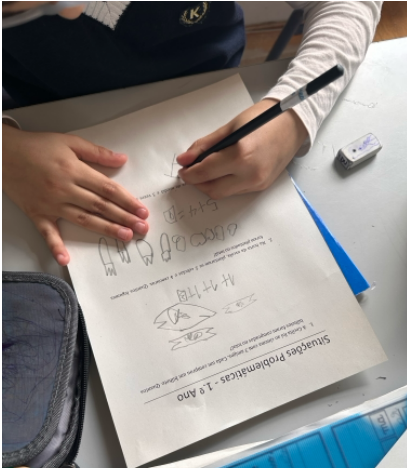


Figura 51 - Resolução das situações problemáticas



Figura 50 - Resolução no quadro do exercício utilizando pictogramas

No Estudo do Meio foi projetado um vídeo sobre a cidade de Viseu. Após a visualização, distribuí uma tabela comparativa “vila vs. cidade”. Em grupo, discutimos as diferenças:

“Na cidade há prédios grandes” (Diego)

“Na nossa vila quase não há autocarros, mas na cidade há muitos” (Benedita)

(Notas de campo, 6 de maio de 2025)



Figura 52 - Visualização do vídeo

De seguida, os alunos realizaram um exercício, consolidando o que tinham observado no vídeo, dizendo se é na vila ou cidade.

Por fim, na Expressão Artística, cada aluno construiu a sua própria representação de uma cidade, utilizando diferentes materiais de colagem e desenho (Figura 53). As produções foram diversificadas e revelaram a criatividade do grupo:

“A minha cidade tem um prédio alto” (Duarte)

“Na minha cidade há duas casas e eu estou lá a passear” (Maria Francisca)

“Eu fiz uma casa e eu e a minha amiga lá” (Margarida)

(Notas de campo, 5 de maio de 2025)

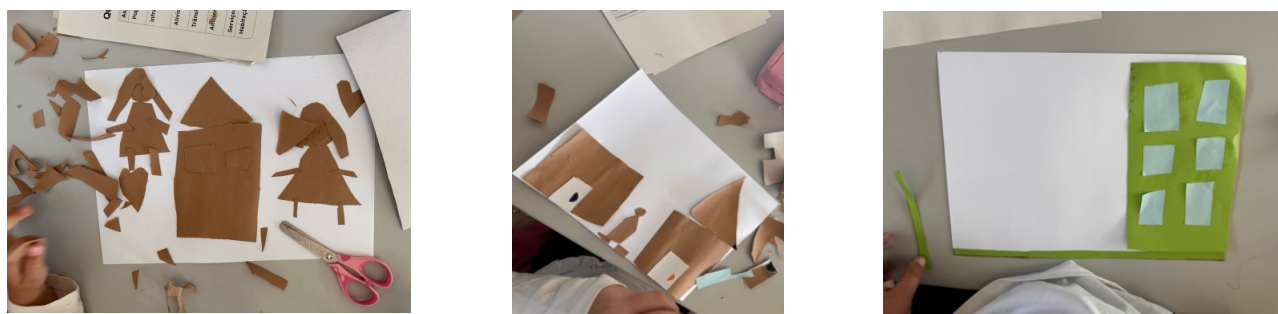


Figura 53 - Representações da cidade

O dia terminou com um momento de partilha, onde cada criança apresentou a sua criação e explicou as suas escolhas. Esta sequência de atividades mostrou como é possível articular a língua portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão Artística, reforçando a criatividade, a oralidade e a construção de conhecimento significativo.

A sequência de atividades deste dia evidenciou a importância de articular a aprendizagem linguística com contextos significativos e interdisciplinares. A escuta ativa da história com os sons *ce* e *ci* favoreceu a atenção auditiva e o reconhecimento fonético, mas percebi que poderia ter estimulado uma participação mais ativa durante a leitura, convidando as crianças a antecipar palavras ou a reproduzir os sons identificados. Essa estratégia teria permitido reforçar a ligação entre a escuta e a oralidade.

Os exercícios de correspondência e a correção coletiva promoveram a consciência fonológica e o diálogo entre pares. No entanto, observei que algumas crianças se apoiaram nas respostas dos colegas, o que me levou a refletir sobre a importância de diversificar as formas de trabalho, alternando momentos coletivos com tarefas que incentivem a autonomia e o pensamento individual. A criação de cartões ilustrados mostrou-se um espaço de expressão e consolidação do vocabulário, permitindo que as crianças associassem palavra, som e imagem de forma integrada.

A articulação com outras áreas, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística, contribuiu para a construção de aprendizagens com sentido. As situações-problema matemáticas ajudaram a relacionar o cálculo com o quotidiano, embora tenha notado que algumas crianças necessitaram de mais tempo e apoio para interpretar os enunciados. A exploração do vídeo sobre a cidade de Viseu e a elaboração da tabela “vila vs. cidade” estimularam a observação e a comparação, promovendo o uso de linguagem descritiva e o pensamento crítico. Teria sido pertinente prolongar esta abordagem com uma observação

direta do meio envolvente ou recurso a imagens da vila local, reforçando a ligação entre o conteúdo e a experiência.

A atividade de Expressão Artística permitiu que cada criança representasse a sua própria visão da cidade, integrando imaginação, observação e identidade. O momento final de partilha valorizou a comunicação e a escuta entre pares, fortalecendo o sentido de grupo e a confiança na expressão individual.

Esta sessão levou-me a refletir sobre a importância de planificar atividades que promovam a interdisciplinaridade, a escuta ativa e a diferenciação pedagógica. Enquanto estagiária, percebo que o meu papel não se limita à condução das tarefas, mas passa também por observar atentamente as respostas das crianças e ajustar a intervenção de modo a favorecer aprendizagens com significado para cada uma delas.

4.3.3 Sons, formas e cores: aprendizagens criativas no 1.º CEB

A sequência de atividades intitulada “Sons, Formas e Cores: Aprendizagens Criativas no 1.º Ciclo” teve como principal propósito promover aprendizagens integradas através da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, língua portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, valorizando a dimensão criativa e a exploração sensorial como elementos centrais do processo educativo.

Partindo de uma abordagem interdisciplinar, as atividades foram concebidas de modo a estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a imaginação das crianças, permitindo-lhes aprender fazendo, experimentando e criando significados a partir das suas próprias experiências. Através da manipulação de materiais naturais, da observação do meio envolvente e da produção artística, procurou-se desenvolver competências cognitivas, expressivas e socioemocionais, em consonância com uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Esta sequência baseou-se na integração entre som, forma e cor como elementos de expressão e comunicação, desafiando as crianças a interpretar o mundo de forma criativa. O diálogo entre as diferentes áreas curriculares potenciou aprendizagens significativas e contextualizadas, onde a arte se afirmou como mediadora entre a linguagem verbal, a experiência sensorial e o raciocínio lógico.

Ao longo dos dois dias, as propostas pedagógicas procuraram valorizar a observação, a experimentação e a expressão pessoal, promovendo momentos de descoberta e de partilha em grupo. As atividades revelaram como as artes visuais podem desempenhar um papel estruturante na construção do potencial criativo das crianças, reforçando a ligação entre emoção, pensamento e ação no processo de aprendizagem.

A descoberta através da natureza e da linguagem

O primeiro dia iniciou-se com um momento de acolhimento, onde em grande grupo as crianças partilharam as experiências do fim de semana. Este diálogo promoveu a oralidade e reforçou os laços afetivos entre os elementos da turma, criando um ambiente de proximidade e confiança.

De seguida, no âmbito de português foi introduzida uma atividade centrada na consciência fonológica, com o objetivo de reconhecer e identificar os sons finais das palavras associados aos grupos *al*, *el*, *il*, *ol*, *ul*. A atividade começou com a visualização de um vídeo que apresentava palavras com estes sons (Figura 54). À medida que as palavras iam surgindo, as crianças foram desafiadas a transcrevê-las para o caderno, promovendo a atenção, a consciência fonológica e a coordenação motora (Figura 55).



Figura 54 - Visualização de um vídeo

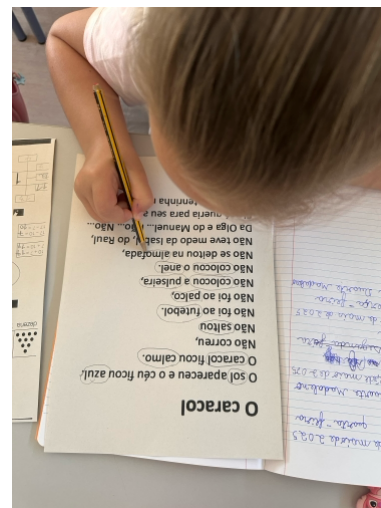


Figura 55 - Criança a rodear as palavras

Posteriormente, no quadro organizou-se uma tabela coletiva e cada aluno foi ao quadro escrever uma das palavras identificadas. A exploração dos sons associados aos grupos *al*, *el*, *il*, *ol*, *ul* evidencia uma intencionalidade pedagógica clara no desenvolvimento da consciência fonológica e da relação som-grafema, competências fundamentais nas fases iniciais da literacia.



Figura 56 - Organização das palavras em tabela no quadro

A opção por iniciar com um vídeo combinou o estímulo auditivo e visual, facilitando a atenção e a compreensão das correspondências fonéticas.

Depois, cada criança escolheu uma palavra para desenvolver com ela uma frase simples (Figura 58). Para reforçar a ligação entre linguagem e expressão artística, essas frases foram posteriormente ilustradas em folhas brancas com recurso a folhas secas, ramos, papel colorido e cola.

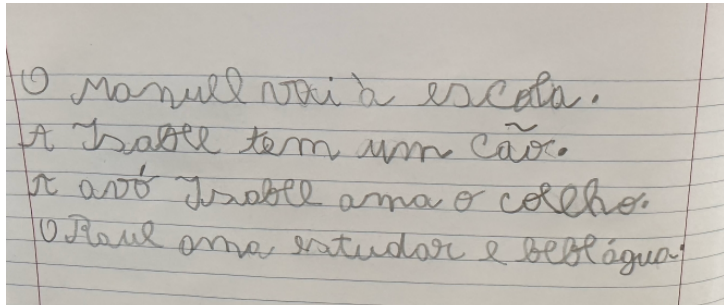


Figura 58 - Frases escritas com as palavras

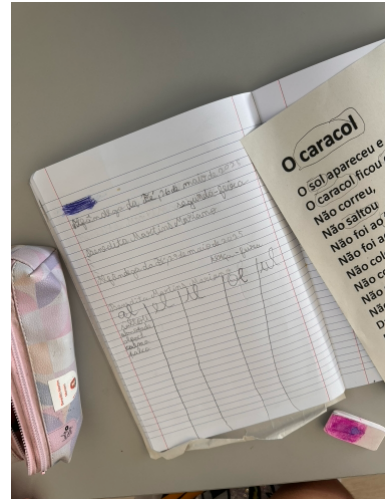


Figura 57 - Organização das palavras em tabela no caderno

As crianças mostraram-se criativas e empenhadas, partilhando observações espontâneas (Figura 59):

“A minha frase é sobre o Manuel, vou escrever o Manuel vai à escola.” (Francisca)

“Eu quero colar folhas para ilustrar a frase “O Manuel vai à Torre Eiffel”” (Dora)

(Notas de campo, 27 de maio de 2025)

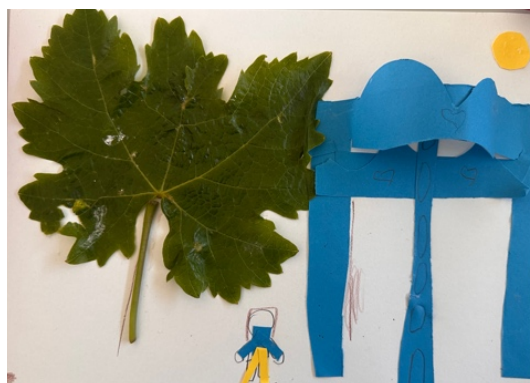


Figura 59 - Ilustração da frase "O Manuel vai à escola"

Na área de Estudo do Meio realizou-se uma caminhada no espaço exterior da escola (Figura 60). Durante o percurso, as crianças recolheram elementos naturais (folhas, pedras, pequenos ramos) e registaram sons imitando-os, além de observarem cores e cheiros característicos do ambiente.

De regresso à sala, em roda, cada criança partilhou as suas descobertas.



Figura 60 - Recolha dos elementos naturais no recreio da escola, divisão dos grupos

A matemática foi explorada a partir da contagem e associação com os números de 71 a 75. Cada número foi associado a uma quantidade de elementos naturais recolhidos (71 folhas, 72 pedras...). Estas coleções foram organizadas e representadas por desenhos e colagens, promovendo a correspondência termo a termo, a noção de quantidade e a representação gráfica.



Figura 61 – Decomposição dos números

Finalmente, em Expressão Artística, as crianças criaram colagens expressivas utilizando os materiais recolhidos no exterior (galhos, folhas, pedras, terra). As produções refletiram tanto representações figurativas como composições abstratas. Algumas crianças decidiram representar sons ou cheiros através das cores, demonstrando sensibilidade artística e pensamento criativo:

“Eu vou construir uma floresta” (Dora)

(Notas de campo, 27 de maio de 2025)



Figura 62 - Criação de Paisagens

Este primeiro dia evidenciou a riqueza da integração entre linguagem, matemática, estudo do meio e artes visuais. Através da exploração sensorial e da experimentação criativa, as crianças desenvolveram competências cognitivas, expressivas e socioemocionais, reforçando a importância das artes visuais no processo de aprendizagem.

O segundo dia iniciou-se com um momento de acolhimento em grande grupo. Em roda, as crianças compartilharam experiências do fim de semana, promovendo a oralidade, a escuta ativa e o reforço dos laços afetivos. Este momento de partilha permitiu o reencontro após a pausa do fim de semana, ajudando a reconstruir o sentimento de pertença ao grupo e a expressão de modos de ser e de comunicar que refletem a cultura e a identidade da turma.

No âmbito de português, a atividade centrou-se nos sons nasais (*an, en, in, on, un*). Tal como em dias anteriores, recorri à visualização de um vídeo para introduzir o tema, pois tinha percebido que esta estratégia despertava o interesse das crianças e promovia a sua participação. À medida que as palavras iam surgindo, as crianças registaram-nas nos cadernos, exercitando a atenção, a consciência fonológica e a correspondência entre som e grafia. Em seguida, no quadro, foi construída uma lista coletiva com todas as palavras recolhidas, incentivando o trabalho colaborativo e a consolidação das aprendizagens. Por fim, a turma foi dividida em pequenos grupos, sendo atribuídas a cada grupo duas palavras que serviram de ponto de partida para a criação de pequenas histórias, estimulando a imaginação, a linguagem e a expressão criativa.

Durante este processo, algumas crianças necessitaram de apoio individualizado, sendo orientadas com questões simples como “Quem?”, “Onde?” e “Com quem?”, ajustando a atividade ao seu nível de desenvolvimento (Figuras 63 e 64).

comunicar experiências e histórias próprias. As falas das crianças ilustram a diversidade temática e a riqueza da criatividade estimulada pela atividade.

No período da tarde, explorámos a área da Matemática com recurso ao tangram. Através da visualização de um pequeno vídeo, as crianças conheceram a origem desta figura geométrica e as suas possibilidades. Foram distribuídas imagens-modelo (cão, gato, barco, cisne, coelho, camelo, peixe, casa), que as crianças tinham de reproduzir com as peças do tangram. Apesar das dificuldades iniciais, revelaram persistência e empenho (Figura 67). Durante a atividade ouviram-se comentários como:

“Consegui! A minha casa está pronta.” (Duarte)

“É difícil, mas vou tentar outra vez.” (Ana)

(Notas de campo, 28 de maio de 2025)



Figura 67 - Construção das figuras utilizando o tangram

Depois de concluídas as construções, cada aluno desenhou a sua figura numa folha branca e pintou-a, estabelecendo a ligação entre o raciocínio espacial e a expressão artística (Figura 68).



Figura 68 - Representação pictográfica da figura

Seguiu-se a oficina de Estudo do Meio, com enfoque sensorial. Sobre a mesa estavam dispostas ervas aromáticas, frutas e flores secas. As crianças foram convidadas a cheirar, identificar e associar cada aroma a cores, memórias ou sensações. O entusiasmo foi evidente:

“é uma semente, associa-a à cor preto, faz lembrar as plantas do jardim” (Duarte)

(Notas de campo, 28 de maio de 2025)

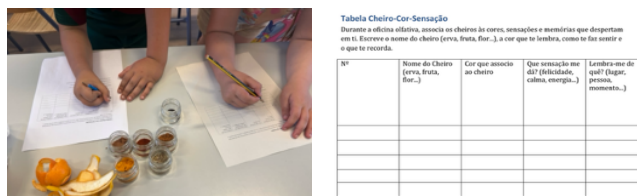


Figura 69 – Preenchimento da tabela na oficina olfativa

Esta exploração olfativa possibilitou uma vivência multissensorial, favorecendo a curiosidade e a ligação entre a percepção sensorial e a expressão simbólica. Contudo, devido à limitação de tempo, não foi possível concluir a atividade com a componente de expressão artística inicialmente planeada, que pretendia traduzir graficamente as associações feitas pelos alunos entre cheiros, cores e emoções.

A última atividade do dia foi dedicada à Expressão Artística. A sala foi organizada em grande grupo e os alunos produziram uma composição criativa utilizando pigmentos naturais (açafraão, canela, pimentão-doce), sementes e elementos recolhidos da natureza.

O desafio consistia em reinterpretar artisticamente a figura que tinham construído na Matemática, transformando-a em arte visual. As criações refletiram tanto representações figurativas (flores, árvores, campos) como composições abstratas (formas livres de cor e textura). As crianças demonstraram entusiasmo ao explorar os diferentes materiais, partilhando observações espontâneas, como:

“Eu vou desenhar um deserto, como tenho um camelo de tangran.” (Duarte)

“Eu vou colocar o meu barco no mar” (Dora)

“Eu vou desenhar um peixe na floresta” (Diego)

(Notas de campo, 28 de maio de 2025)



Figura 70 - Exemplos de trabalhos elaborados pelas crianças



Figura 69 - Recriar as imagens do Tangram com tintas de especiarias

Este dia revelou a riqueza de uma prática pedagógica integrada, onde linguagem, matemática, ciência e arte se articularam de forma significativa. Através do jogo, da experimentação sensorial e da expressão artística, as crianças tiveram oportunidade de explorar múltiplas linguagens, reforçando a sua criatividade, a capacidade de comunicação e o pensamento crítico. Tal como defendem Kauppila e Vainio (2023), o contacto direto com materiais naturais potencia a exploração sensorial e a criatividade, permitindo à criança integrar o mundo físico na sua expressão simbólica”.

4.3.4 Análise e interpretação dados na construção do potencial criativo da criança no 1.º CEB

A análise das experiências de aprendizagem centradas na exploração da linguagem e das artes visuais evidencia o potencial criativo das crianças e a forma como estas atividades promovem competências integradoras. A observação das práticas permite compreender de que modo a expressão artística, a consciência fonológica, o raciocínio lógico e a exploração sensorial se articulam, reforçando a participação ativa, a autonomia e a construção da identidade das crianças.

a) Manifestações do pensamento criativo

A fluência de ideias manifestou-se de forma consistente ao longo de todas as atividades. No “Livro do som Z”, cada criança escolheu uma palavra diferente, construiu frases próprias e associou desenhos criativos, evidenciando diversidade de soluções e de interpretações. A criação de pequenas histórias em grupo e as representações das cidades ou de elementos naturais demonstraram capacidade de gerar múltiplas ideias e de integrar fantasia e realidade, refletindo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade verbal e visual. A flexibilidade também se evidenciou, uma vez que as crianças alternaram técnicas e materiais, transpondo aprendizagens entre o tangram, a pintura com pigmentos naturais e a colagem de elementos recolhidos no exterior, ajustando a forma de representação de acordo com a inspiração ou o material disponível. A originalidade esteve patente nas combinações de elementos artísticos, linguísticos e sensoriais, com soluções inovadoras e singulares, evidenciando a capacidade de cada criança construir significado de forma autônoma e diferenciada.

b). Processo e potencial da intervenção

A exploração de materiais revelou diversidade e uso não convencional, permitindo às crianças experimentar suportes variados, como folhas, ramos, pedras, sementes e pigmentos naturais, promovendo aprendizagem integrada e desenvolvimento sensorial. A autonomia na decisão foi evidente, pois as crianças escolheram palavras, técnicas e formas de representação, assumindo responsabilidade pelas suas produções, enquanto a intervenção docente apoiava e orientava sem condicionar a expressão criativa. A relação teoria-prática mostrou-se sólida: a planificação das atividades articulou de forma coerente linguagem, matemática, estudo do meio e artes visuais, tornando as propostas significativas e contextualizadas, ao mesmo tempo que permitiu explorar conceitos fonológicos, raciocínio lógico e representação gráfica de informação de forma integrada.

c). Desenvolvimento de competências emergentes

As crianças mobilizaram capacidades de raciocínio e resolução de problemas, ao categorizar palavras, organizar elementos recolhidos na natureza, relacionar quantidades com números e construir formas geométricas no tangram, evidenciando análise, persistência e pensamento crítico. A expressão e comunicação foram fortalecidas durante os momentos de partilha e de discussão, permitindo verbalizar escolhas, estratégias, observações e interpretações artísticas. A interação entre pares e a construção da identidade foram valorizadas através do trabalho colaborativo, da partilha de histórias e da apresentação coletiva das criações, promovendo o respeito pelas ideias dos outros, o sentido de pertença e o reconhecimento da criatividade individual e coletiva.

No conjunto, as experiências de aprendizagem analisadas revelam que atividades integradas de linguagem e artes visuais contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças. A articulação entre exploração sensorial, expressão artística, pensamento lógico e linguagem promove aprendizagem significativa, autonomia, participação ativa e construção da identidade, demonstrando a importância de uma pedagogia interdisciplinar, flexível e centrada na criança.

5. Considerações Finais

A realização desta investigação constituiu não só um percurso académico, mas também uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em creche, pré-escolar e 1.º ciclo, foi-me possível observar, registar e analisar o contributo das artes visuais para o potencial criativo das crianças, confirmando a relevância desta área na educação de infância e no ensino básico. Este estudo permitiu compreender que as artes visuais são muito mais do que atividades lúdicas ou recreativas: representam uma linguagem privilegiada, através da qual as crianças expressam sentimentos, constroem conhecimento, comunicam com os outros e desenvolvem competências essenciais para a vida. A integração da experimentação artística no quotidiano educativo promove ambientes ricos, motivadores e inclusivos, que estimulam a curiosidade, a autonomia e a inovação.

A investigação evidenciou que o envolvimento em práticas de artes visuais favorece a manifestação de diferentes dimensões do pensamento criativo, como a fluência, a flexibilidade e a originalidade. Através da utilização de variadas técnicas e materiais, as crianças revelaram formas de expressão diversificadas e inovadoras, demonstrando capacidade para explorar, combinar e transformar ideias. As experiências artísticas observaram-se ainda como facilitadoras do desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente a comunicação, a resolução de problemas e a autonomia, mostrando que a criatividade não se limita à produção artística, mas se relaciona com aprendizagens e capacidades mais amplas, que acompanham a criança ao longo da vida.

Apesar dos resultados alcançados, reconheço algumas limitações do estudo. O tempo reduzido de estágio condicionou a continuidade das atividades e a possibilidade de observar progressos a longo prazo. Para além disso, a investigação centrou-se num número limitado de contextos educativos, o que restringe a generalização dos resultados. Contudo, estas limitações não diminuem a relevância do estudo, antes reforçam a necessidade de investigações futuras que explorem o papel das artes visuais em diferentes contextos sociais, culturais e escolares, bem como o impacto destas práticas em áreas como a literacia, a resolução de problemas e o desenvolvimento socioemocional.

Ao longo desta investigação, senti um claro crescimento profissional, resultado da conjugação entre a observação sistemática, a intervenção pedagógica e a análise reflexiva das práticas educativas. A participação ativa nas atividades de artes visuais permitiu-me perceber a importância de planificar propostas que equilibrem objetivos de aprendizagem com liberdade criativa, ajustando estratégias de acordo com as respostas das crianças. Aprendi a valorizar cada expressão artística como um indicador do pensamento criativo e do desenvolvimento

individual, desenvolvendo competências de observação, registo e interpretação que me são essenciais como futura educadora e docente.

Este percurso contribuiu ainda para a construção da minha identidade profissional, reforçando a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem que promovam a experimentação, a autonomia e a colaboração entre crianças. Percebi a importância de refletir continuamente sobre a minha prática, questionar decisões pedagógicas e adaptar estratégias de forma consciente, de modo a potenciar o desenvolvimento integral das crianças. Sinto-me mais segura na tomada de decisões educativas, mais sensível às necessidades de cada criança e mais capaz de utilizar as artes visuais como ferramenta para estimular o pensamento criativo, a comunicação e a autonomia, competências que levarei para toda a minha prática futura.

Do ponto de vista profissional, esta investigação sublinha a importância de educadores e professores se assumirem como facilitadores da criatividade, criando condições para que as crianças possam experimentar, arriscar e construir soluções próprias. Do ponto de vista institucional e político, reforça-se a urgência de garantir recursos materiais adequados, formação contínua em educação artística e políticas educativas que valorizem efetivamente as artes visuais como parte integrante do currículo.

Em síntese, as artes visuais revelaram-se um instrumento poderoso de desenvolvimento integral, contribuindo não apenas para a criatividade, mas também para a construção de identidade, para a valorização cultural e para o desenvolvimento de competências que acompanham a criança ao longo da vida. Cabe, portanto, a educadores, escolas e decisores políticos reconhecer e potenciar este contributo, de modo a garantir uma educação mais completa, inclusiva e significativa.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J., & Oliveira, J. (2010). Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. <https://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1784067>
- Almeida, M., & Vasconcelos, T. (2022). Educação artística e desenvolvimento da criatividade. Universidade de Lisboa.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333–336. <https://www.scielo.br/j/rac/a/BSxQtbVPhkYHskXQRbkgTKz/?lang=pt>
- Aspire Early Education. (2024). *The role of creativity in early childhood education*. <https://www.aspireearlyeducation.vic.edu.au/resources/the-role-of-creativity-in-early-childhood-education/>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. Grune & Stratton. <https://www.scribd.com/document/899638684/Ausubel-D-1963-the-Psychology-of-Meaningful-Verbal-Learning>
- Bamford, A. (2007). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. UNESCO. <https://publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/memo/creativepartnerships/uc3702.htm>
- Barbosa, A. M., & Lima, S. P. F. de. (2024). *Artes visuais na educação infantil a partir da abordagem triangular*. Cortez Editora. <https://www.wook.pt/ebook/artes-visuais-na-educacao-infantil-a-partir-da-abordagem-triangular-sidiney-peterson-f-de-lima/31254909>
- Bento, L. C. (2022). *A arte no desenvolvimento da criança [Relatório de prática educativa, Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo]*. Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/bitstreams/8f77234d-db93-47c8-973e-bf486cfefaa5/download>
- Carvalho, M. (2022). *Artes visuais na educação de infância: expressão, criatividade e identidade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório UL. <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/1593/1589/5359>
- Chen, M., & Li, R. (2024). *Early childhood education and creativity in China* [Estudo]. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/11088/20125/20767>
- Colaço, M. R. M. P. (2013). *Criatividade e regulação emocional* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/18104/1/ulfpie047194_tm.pdf
- Costa, B. C. V. (2023). *O contributo das artes visuais para o desenvolvimento das crianças: Conceções das famílias e dos/as educadores/as de infância* [Relatório de prática profissional supervisionada de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/16210>

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Dong, F., Li, X., & Zhang, Y. (2024). *Effects of perceived parent–child relationships and self-concept on creative personality among middle school students*. *Behavioral Sciences*, 14(1), 58. <https://doi.org/10.3390/bs14010058>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. https://books.google.com/books/about/The_Arts_and_the_Creation_of_Mind.html?id=Wk8LUJX1eXoC
- Ferreira, L. (2023). *Práticas criativas na educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, R. (2019). *Educação artística no 1.º ciclo: desafios e práticas interdisciplinares* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório ComUM.
- Ferreira, R. M. C. (2024). *Artes visuais e infância: a importância da diversificação de técnicas e materiais* [Relatório Final de PES, Instituto Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.26/58179>
- Google Arts & Culture. (s.d.). *O que são artes visuais?* <https://www.todamateria.com.br/o-que-sao-artes-visuais/>
- Harold, K. J. (2024). The Importance of Creative Thought in Young Children. *Open Journal of Social Sciences*, 12(05), 120–130. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.125008>
- Hopfenbeck, T. N., Denton-Calabrese, T., Johnston, S.-K., Scott-Barrett, J., & McGrane, J. A. (2022). *Facilitating Curiosity and Creativity in the Classroom: An International Multisite Video Study*. Oxford University Centre for Educational Assessment & International Baccalaureate Organisation. [de https://www.researchgate.net/publication/360627693_Facilitating_Curiosity_and_Creativity_in_the_Classroom_An_International_Multisite_Video_Study](https://www.researchgate.net/publication/360627693_Facilitating_Curiosity_and_Creativity_in_the_Classroom_An_International_Multisite_Video_Study)
- Jorgensen, H. (2018). *Teachers' professional development in arts education*. Springer.
- Kauppila, T., & Vainio, S. (2023). Natural materials provide children opportunities for artistic engagement: The role of materiality in pre-primary children's land art. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 11(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1410648.pdf>
- Lee, C., & Lee, Y. A. (2023). Visual arts self-efficacy: Impacts and supports for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1573–1588. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-023-01489-5>
- Leggett, N. (2024). Creativity in early childhood: how educators from Australia and Italy are documenting the creative thought processes of young children. *SN Social Sciences*, 4, 74. <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00873-1>
- Leung, S. K. Y., Wu, J., & Ho, T. H. (2024). Early childhood visual arts education: Teachers' content knowledge, pedagogical content knowledge, and challenges. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(2), 245–259. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00859-w>
- Lopes, R. A. A. (2025). *A prática das artes visuais e a natureza* [Relatório final, Instituto Politécnico do Porto]. <https://recipp.ipp.pt/bitstreams/84213b9c-74c3-47ac-8188-db00ac8ab7fe/download>

- Loureiro, F. (2018). *Projetos colaborativos nas artes visuais: impacto no desenvolvimento da criatividade infantil* [Relatório de investigação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.].
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, C. (2014). *Artes visuais e criatividade: aspetos conceptuais e metodológicos que visam práticas educativas mais abrangentes e integradoras* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona]. <https://recil.ulusofona.pt/items/09c250de-8f88-4460-98b0-ec9ba5e9bf0b>
- Michaelidou, A., & Pitri, E. (2022). Future early childhood educators' beliefs about creativity and its influence on teaching practices. *Frontiers in Education*, 7, Article 1042598. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1042598/full>
- Moura, A. P., & Araújo, M. E. D. (2021). Relevant experiences of visual arts in early childhood education. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1945–1965. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/14487/11647/51964>
- Nido Early Education. (2024). Why creative expression is so important for children? <https://nido.edu.au/news/why-creative-expression-is-so-important-for-children/>
- Pereira, L. (2021). *Criatividade e artes visuais na educação pré-escolar: perspetivas dos educadores portugueses* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório IPL.
- Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Pinto, C., & Mendes, J. (2020). *Expressão plástica e criatividade infantil*. Coimbra: Almedina.
- Pires do Vale, P., Brighenti, S. B., Pólvara, N., Fernandes, M. A., & Albergaria, M. E. (2019). *Plano Nacional das Artes 2019–2029: Políticas culturais e educativas para o desenvolvimento criativo*. Ministério da Cultura / Ministério da Educação. DGE. (s.d.). Aprendizagens essenciais: Educação artística – Artes visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.
- Revista Portuguesa de Educação Artística. (2024). *Educação artística contemporânea: arte, espaço digital e formação docente* [Edição especial, Vol. 14(1)]. RPEA. <https://rpea.madeira.gov.pt>
- Ribeiro, L. (2023). *O papel da arte infantil no desenvolvimento da criança*. Repositório ComUM. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42522/1/LUCY_RIBEIRO.pdf
- Ribeiro, S. (2023). *Expressão artística e desenvolvimento socioemocional na infância* [Relatório de mestrado, Universidade Aberta]. UM.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Silva, I., Marque, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação.
- Silva, J. M. (2018). *A importância das artes plásticas na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Silva, M. S. V. da. (2022). *As artes visuais em educação de infância: o papel do educador no processo criativo* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa (ISPA)]. <http://hdl.handle.net/10400.12/8790>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Volume I – Bases psicopedagógicas*. Edições Piaget.
- Sousa, F., & Tagarro, A. (2020). *Materiais lúdicos e criatividade no jardim de infância: práticas pedagógicas em Portugal* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório IPL.
- Smare, Z., & Elfatih, M. (2024). A systematic review on factors influencing the development of children's creativity. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 176–200. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202452371>
- Taylor, M. (2024). *Kids say creativity boosts my confidence* [Relatório]. <https://www.crayola.com/news/blog/2025/05/02/kids-say-creativity-boosts-my-confidence>
- Teixeira, J. M. (2023). *Tive uma ideia! As artes visuais e a criatividade em diálogo, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/7219>
- Tot, D. (2020). Creativity and creation in early childhood and preschool education curriculum. *Život i škola*, 66(2), 161–175. <https://hrcak.srce.hr/247845>
- UNESCO. (2021). *Art education and cultural diversity: Challenges and opportunities*. UNESCO Publishing.
- Varela, P. (2020). *Atividades investigativas na educação de infância: contributos para a literacia científica* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.
- Yildirim, Y. (2023). *Promoting creativity and creative thinking in early childhood education: Educators' perspectives*. PMC Articles. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10699610/>
- Zhang, J., Yang, Y., Ge, J., Liang, X., & An, Z. (2023). Stimulating creativity in the classroom: Examining the impact of sense of place on students' creativity and the mediating effect of classmate relationships. *BMC Psychology*, 11, 432. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01479-7>