

# **Prática de Ensino Supervisionada: Educação pela Arte na Infância: Estratégias Criativas para a Aprendizagem Holística**

**Iranísia Siviâne Neves da Luz**

*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

Novembro/2025



## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*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

2025

## **Dedicatória**

Por seres um elemento importante na minha vida, dedico este trabalho a minha mãe , cuja presença constante e amor incondicional foram fundamentais em cada etapa da minha caminhada. Seu apoio, paciência e palavras de encorajamento deram-me forças para persistir diante dos desafios. Este relatório é também fruto da sua dedicação e do exemplo de coragem e generosidade que sempre me inspira.



## Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio não teria sido possível sem o apoio e contributo de várias pessoas, às quais expresso o meu mais profundo reconhecimento.

Primeiramente, expresso o meu sincero agradecimento à minha orientadora de estágio, professora Cristina Mesquita, pela sua constante disponibilidade, pela orientação rigorosa, pelos ensinamentos transmitidos e pelas críticas construtivas que foram essenciais para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. A sua sabedoria, dedicação e paixão pela profissão na área da educação de infância serviram-me de inspiração enquanto futura educadora/professora.

Não poderia deixar de manifestar a minha profunda gratidão aos grupos de crianças com quem tive o privilégio de estar durante a PES. Foram, sem dúvida, alguns dos momentos mais marcantes desta etapa. Guardo no coração o carinho, as partilhas, os sorrisos, os olhares e todos os bons momentos que vivemos juntos. A forma como me senti acolhida e integrada pelos grupos é algo indescritível, apenas posso expressar gratidão e saudade.

Estendo igualmente o meu agradecimento aos professores responsáveis pelas unidades de estágio, pelo acompanhamento próximo, pelas orientações partilhadas e pela preocupação em proporcionar uma experiência enriquecedora e coerente com a prática profissional. Em muitos momentos, a frustração e a desmotivação fizeram-se sentir ao longo da PES, mas graças a esses profissionais, que dedicaram tempo e empenho para nos orientar e motivar, foi possível continuar com confiança e determinação. Agradeço também aos meus colegas de turma pelos bons momentos partilhados, pela convivência e pelo acolhimento.

Agradeço ainda a todos os profissionais das instituições de acolhimento, pela partilha de saberes e pela colaboração demonstrada durante todo o percurso de estágio. Foi de extrema importância a forma como fui recebida e como me senti parte integrante de uma comunidade educativa que valoriza o esforço, a dedicação e o desempenho dos estagiários. Guardo com apreço as conversas produtivas e as orientações significativas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, deixo um agradecimento especial pelo suporte incondicional, pela paciência e pela motivação constantes, que foram fundamentais ao longo deste percurso. As palavras de conforto e de confiança nunca me deixaram desistir. Saber que cada um se orgulha de mim é, sem dúvida, a maior conquista. Aos meus pais, que sempre me apoiaram nos bons e nos maus momentos, por serem o meu suporte de apoio só gratidão.

Aos meus colegas de grupo da escola, carinhosamente apelidado de “Grupo dos Cunangos”, agradeço pelos bons momentos, pela partilha e pelo apoio ao longo de toda a licenciatura e do mestrado. Desde o início mantivemo-nos unidos, tanto nas dificuldades como

nas conquistas. Sinto um profundo orgulho por todos estarmos a concluir mais uma etapa importante: a de nos tornarmos futuros docentes.

Um agradecimento especial à minha colega de estágio Laura Cumbi, pela companhia e pelo apoio durante a PES. O seu contributo foi extremamente significativo, as nossas conversas, opiniões e reflexões tornaram este percurso mais leve e inspirador.

Ao meu amigo Alberto, agradeço pela amizade sincera, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo ao longo deste caminho. A sua presença, compreensão e disponibilidade foram fundamentais nos momentos de maior desafio, tornando este percurso mais fácil e enriquecedor. Agradeço não apenas pela ajuda prestada, mas também pela confiança e motivação que sempre demonstrou.

Por fim, manifesto a minha enorme gratidão às minhas amigas pela confiança depositada e pelo conforto constante, e a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que me mantivesse firme e confiante ao longo deste percurso.

A todos, o meu mais sincero OBRIGADA!

## Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitula-se *Educação pela Arte na Infância: Ideias Criativas para uma Aprendizagem Holística*. Esta investigação teve como principal objetivo compreender de que forma a educação pela arte, particularmente através das artes visuais, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem holística, integrando dimensões cognitivas, emocionais e expressivas da criança.

O estudo foi desenvolvido ao longo do estágio com três grupos distintos de crianças: um grupo de creche, composto por crianças de 2 anos; um grupo de educação pré-escolar, com crianças de 3, 4 e 5 anos; e uma turma do 4.º ano do ensino básico, com crianças entre os 10 e os 11 anos de idade. A prática pedagógica assentou numa abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, fundamentada na observação participante, nas notas de campo, na análise das produções artísticas das crianças e na realização de entrevistas. As atividades propostas foram concebidas de modo a promover experiências significativas de aprendizagem no domínio das artes visuais, incentivando a expressão criativa, a experimentação estética e o pensamento crítico. A metodologia de investigação sobre a prática foi adotada por se revelar a mais adequada a uma prática pedagógica reflexiva, dinâmica e aberta à transformação. Esta abordagem permitiu ajustar continuamente as estratégias educativas às necessidades e interesses das crianças, valorizando a arte como um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Os resultados alcançados através da análise dos processos de criação, das produções visuais e das entrevistas evidenciaram que a arte desempenha um papel essencial na aprendizagem global da criança. As artes visuais revelaram-se um instrumento pedagógico poderoso, capaz de estimular a criatividade, a imaginação e a autonomia, potenciando aprendizagens significativas e integradas que contribuem para a formação holística da criança.

**Palavras-chave:** Artes visuais; Aprendizagem; Estratégias educativas; Criatividade.



## Abstract

This internship report, prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice unit of the master's degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, is entitled "*Education through Art in Childhood: Creative Ideas for a Holistic Learning Process.*" The main objective of this research was to understand how education through art — particularly visual arts — contributes to the development of a holistic learning process that integrates the cognitive, emotional, and expressive dimensions of the child. The study was carried out throughout the internship period with three distinct groups of children: a nursery group composed of two-year-olds; a preschool group composed of children aged three to five; and a fourth-grade primary school class composed of children aged ten to eleven. The pedagogical practice was based on a qualitative and interpretative approach, supported by participant observation, field notes, analysis of children's artistic productions, and interviews. The proposed activities were designed to promote meaningful learning experiences in the field of visual arts, encouraging creative expression, aesthetic experimentation, and critical thinking. The research-on-practice methodology was adopted as it proved to be the most appropriate for a reflective, dynamic, and transformative pedagogical practice. This approach made it possible to continuously adapt educational strategies to the children's needs and interests, valuing art as a privileged means of learning and development. The results obtained through the analysis of the creative processes, visual productions, and interviews highlighted that art plays an essential role in the child's overall learning process. The visual arts proved to be a powerful pedagogical tool, capable of stimulating creativity, imagination, and autonomy, fostering meaningful and integrated learning experiences that contribute to the holistic development of the child.

**Keywords:** Visual Arts; Learning; Educational Strategies; Creativity.



## **Acrónimos e Siglas**

**ATL**-Atividades de Tempos Livres

**DGE** - Direção Geral de Educação

**EEA** - Experiências de Ensino-aprendizagem

**EPE** - Educação Pré-Escolar.

**ESEB** - Escola Superior de Educação de Bragança.

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**MEPEe1.ºCEB** – Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**ME** - Ministério da Educação

**OCPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**OPC**- Orientações Pedagógicas para a Creche.

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada.

**PQA**- Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-Escolar.

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico



## Índice

DEDICATÓRIA .....	I
AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VII
ACRÓNIMOS E SIGLAS .....	IX
ÍNDICE .....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELA .....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XIII
ÍNDICE DE TABELAS .....	XIV
INTRODUÇÃO .....	1
<b>1. AS ARTES VISUAIS NA CRECHE, EPE E 1.º CEB .....</b>	<b>3</b>
1.1. EDUCAR PELA ARTE .....	3
1.2. CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA .....	5
1.3. VALORIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS COMO ÁREAS DE CONTEÚDO .....	6
1.4. INTERAÇÃO COM AMBIENTE E COM MATERIAIS .....	7
1.5. PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA .....	8
1.6. EDUCAÇÃO PELA ARTE EM CONTEXTO LUSÓFONO: UMA PERSPETIVA COMPARATIVA.....	9
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>13</b>
2.1. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA.....	13
2.2. DIMENSÃO ÉTICA NA AÇÃO INVESTIGATIVA .....	14
2.3. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO .....	16
2.4. CARACTERÍSTICAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA .....	16
2.5. QUESTÃO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	17
2.6. PARTICIPANTES .....	18
2.7. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	19
2.8. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS .....	20
<b>3. DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS E DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>23</b>
3.1.1. <i>Descrição do contexto e das experiencia de aprendizagem desenvolvidas na Creche .</i>	<i>24</i>
3.1.2. <i>Descrição do contexto e das experiências de aprendizagem desenvolvidas em EPE ....</i>	<i>35</i>
3.1.3. <i>Descrição do contexto e das experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB54</i>	

---

<b>4. PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O PAPEL DA ARTE NA SUA APRENDIZAGEM E NA EXPRESSÃO DE IDEIAS. ....</b>	<b>65</b>
4.1. ANÁLISE DE DADOS DA ENTREVISTA DA EPE. ....	65
4.1.2. <i>Cruzamento da experiência realizada com as percepções das crianças</i> .....	68
4.2. ANÁLISE DE DADOS DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS DO 1.ºCEB.....	70
4.2.2. <i>Cruzamento da experiência realizada com as percepções dos alunos</i> .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO A - GUIÃO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS DO EPE E 1.ºCICLO. ....</b>	<b>82</b>

## Índice de Figuras e Tabela

### Índice de Figuras

Figura 1 - Crianças a interagir com as tintas .....	28
Figura 2 - Exploração de massa de modelar.....	29
Figura 3 - Preparação do ambiente educativo .....	31
Figura 4 – Interação das crianças com os materiais.....	31
Figura 5 - Exploração e experimentação dos materiais .....	32
Figura 6 - Exploração da bandeja de experimentação .....	33
Figura 7 - Momento de acolhimento- Exploração do pano baloiço.....	39
Figura 8 - Capa do Livro.....	40
Figura 9 - Leitura da História.....	40
Figura 10 - Cartaz para o mural da sala.....	40
Figura 11 - Desenho do beijinho de muitas cores.....	41
Figura 12 - Beijinho à família .....	41
Figura 13 - Beijinho gigante com massa de modelar vermelha.....	41
Figura 14 - Identificação e contagens de letras.....	43
Figura 15 - Letra da Música.....	44
Figura 16 - Crianças a explorar a musica com gestos.....	44
Figura 17 - Escolhas dos materiais.....	45
Figura 18 - Produção dos Caretos .....	46
Figura 19 - Dramatização sobre as emoções .....	48
Figura 20 - Criação de caretos .....	49
Figura 21 - Exposição dos trabalhos no mural da sala.....	50
Figura 22 - Trabalhos das emoções e identidades através de artes visuais .....	50
Figura 23 - Resultado das produções sobre a identidade .....	52
Figura 24 - Capa do livro: “O dia em que o mar desapareceu” .....	57
Figura 25 - Análise e construção de gráfico .....	59
Figura 26 - Escolha dos materiais .....	59
Figura 27 - Projetos sobre a proteção dos oceanos.....	61
Figura 28 - Capa do Livro o Segredo do Rio .....	61
Figura 29 - Anagramas elaborados pelos alunos .....	62
Figura 30 - criação da janela do rio com materiais diversificados.....	63
Figura 31 - Produções finais das crianças .....	64

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Sistema categorial que emergir das entrevistas à crianças de EPE .....	21
Tabela 2 - Sistema categorial que emergir das entrevistas à crianças do 1.º CEB .....	21
Tabela 3 - Rotina das crianças da creche.....	27
Tabela 4 - Organização do quotidiano das crianças da EPE.....	38
Tabela 5 - Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas .....	66
Tabela 6 - Categorias e Subcategorias de Análise – 1.º CEB .....	70

## Introdução

A infância é um período privilegiado para a exploração criativa e para a construção de aprendizagens significativas. A arte, enquanto linguagem universal, constitui-se como uma via que promove a expressão, a imaginação e o pensamento crítico, contribuindo para uma educação mais completa e integradora. Neste sentido, a abordagem holística assume particular relevância, pois valoriza a criança como um ser global, cujo processo educativo deve contemplar múltiplas dimensões do seu desenvolvimento. Neste sentido, considera-se fundamental compreender de que forma as artes plásticas podem funcionar como suporte para a aprendizagem, analisando se os professores e educadores as utilizam como estratégia pedagógica para a abordagem e consolidação de conhecimentos. Pretende-se, ainda, refletir sobre o contributo das artes visuais para a transversalidade e generalização de conteúdos nas diferentes áreas curriculares.

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da formação académica e profissional e tem como tema “Educação pela Arte na Infância: estratégia criativa para a aprendizagem holística”, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE e 1.ºCEB), que decorreu no ano letivo 2024/2025, na Escola Superior de Educação (ESEB). A escolha deste tema assenta na implementação de práticas pedagógicas que promovam a integração da expressão artística no processo de ensino-aprendizagem, através da exploração artística e do envolvimento ativo das crianças na criação de produções visuais. Resulta do reconhecimento do papel fundamental que as experiências artísticas desempenham no desenvolvimento global da criança, não apenas no domínio estético, mas também ao nível cognitivo, emocional, social e motor.

O relatório visa descrever e analisar a prática educativa desenvolvida nos três contextos de estágio - creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), analisando as metodologias utilizadas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos educadores e professores para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, busca-se compreender de que forma esses contextos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A natureza desta investigação assenta numa abordagem qualitativa de carácter descritivo, sustentada na metodologia de investigação sobre a prática. Esta perspetiva permitiu, a partir de observações e intervenções realizadas, compreender o funcionamento dos três contextos educativos analisados.

A recolha de dados foi efetuada através de diferentes métodos, nomeadamente a observação direta, usando as notas de campo e os registos fotográficos, as produções realizadas

pelas crianças e a análise das verbalizações ocorridas no decurso das experiências desenvolvidas.

O relatório encontra-se estruturado em cinco partes essenciais para a concretização da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico da temática em estudo, centrado no papel da educação pela arte, integrando contributos de diversos autores que evidenciam a relevância das artes visuais para o desenvolvimento holístico das crianças. A segunda parte apresenta as opções metodológicas que sustentaram a investigação, explicitando as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como a dimensão ética que assegurou a integridade e a responsabilidade de todo o processo. Neste ponto é ainda apresentada a questão-problema orientadora do estudo: de que forma a educação pela arte contribui para a aprendizagem holística na educação em creche, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo? Assim como os objetivos que lhe deram suporte.

A terceira parte centra-se na caracterização dos contextos onde decorreu a PES, contemplando a descrição do ambiente educativo, do grupo de crianças, do tempo letivo e das interações estabelecidas no meio educativo. Apresentam-se igualmente as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas durante a prática.

A quarta parte apresenta uma descrição e análise de dados da entrevista, com tabelas que fundamentam as conceções dita pelas crianças e ainda o cruzamento com as EEA realizadas no contexto EPE e 1.ºCEB.

Por fim, a quinta parte reúne as considerações finais, que integram uma reflexão crítica sobre o processo experienciado e desenvolvido, destacando as etapas que permitiram dar resposta à questão de investigação e reconhecendo o papel da criança e do educador/professor no contexto educativo

## **1. As artes visuais na creche, EPE e 1.º CEB**

Neste capítulo, será abordada a importância da educação pela arte na educação de infância, com base nas perspectivas de diversos pedagogos e autores que refletiram sobre o papel das artes visuais no processo educativo.

### **1.1. Educar pela arte**

A educação pela arte assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, permitindo-lhe explorar, expressar e construir conhecimentos de forma criativa. Através das diferentes formas de expressão artística, as crianças têm oportunidade de desenvolver não só competências cognitivas, mas também sociais, emocionais e motoras, num processo de aprendizagem mais global e significativo. O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido por Herbert Read (2010), na segunda metade do século XX, na sua obra “A Educação pela Arte”. Neste livro Herbert Read defende que a arte deve constituir a base da educação e aponta caminhos para a sua aplicação. Nesta perspectiva Read (2010) apresenta a educação como ponto de partida para o desenvolvimento individual de cada ser humano, onde a arte contribui também para esse desenvolvimento.

Antes de mais é importante referir o significado de expressão e de plástica(o) para podermos ter uma ideia geral sobre o conceito que irá ser refletido posteriormente Segundo Dicionário escolar da língua portuguesa a palavra expressão significa: “manifestação de pensamentos por gestos ou palavras”; plástica(o) significa: “que revela beleza na forma” e “que se dedica às artes plásticas (desenho, pintura, escultura e arquitetura)” (p. 282 e 487). Atualmente passou a existir um novo conceito sobre as expressões plásticas, deixando de ser definidas como uma expressão e passando a ser consideradas artes visuais inseridas nas aprendizagens essenciais (2016).

Relativamente ao conceito de Artes Visuais, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), são definidas como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (p.49). Este conceito está diretamente relacionado com a visão, uma vez que, desde cedo, as crianças estabelecem contacto com o meio que as envolve, observando e interpretando, através de imagens, tudo o que as rodeia.

Neste sentido, as ideias criativas aplicadas à prática educativa constituem-se como estratégias promotoras de uma aprendizagem holística, na qual se valoriza a criança como um ser completo, ativo e participante no seu percurso educativo. Assim, torna-se relevante refletir

sobre como a integração da arte no contexto educativo pode contribuir para a consolidação de conhecimentos e para a formação de crianças mais autônomas, críticas e criativas.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), as artes visuais constituem um dos subdomínios integrados no domínio da Educação Artística, inserido na Área de Expressão e Comunicação. A introdução precoce das artes visuais no percurso educativo das crianças revela-se fundamental, na medida em que potencia a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências transversais que sustentam o seu desenvolvimento global.

Neste enquadramento, as OCEPE (Silva et al., 2016) enfatizam ainda a relevância da educação artística no desenvolvimento da criatividade, do sentido estético e da capacidade de apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais. Esta dimensão estabelece uma relação intrínseca com as áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, contribuindo para a construção da identidade pessoal, social e cultural, bem como para o reconhecimento e valorização do património cultural e a sensibilização para a sua preservação. Paralelamente, promove o respeito e a valorização da diversidade cultural, aspetos essenciais numa sociedade plural e inclusiva.

Em articulação com esta perspetiva, o papel das aprendizagens essenciais no domínio das Artes Visuais assume-se como um eixo estruturante para o desenvolvimento global e integrado das crianças, em consonância com as diferentes áreas de competência definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al, 2017). Este domínio visa fomentar processos de observação e interpretação crítica dos diferentes contextos visuais, alargando e enriquecendo as experiências visuais e plásticas das crianças. Deste modo, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do percurso educativo, o gosto pela fruição e apreciação das diversas expressões culturais.

Nesta linha, o PASEO sublinha que o aluno deve constituir-se como um cidadão capaz de reconhecer a importância e os desafios partilhados pelas Artes, pelas Humanidades, pela Ciência e pela Tecnologia, enquanto pilares da sustentabilidade social, cultural e ambiental. Assim, a iniciação das crianças às artes desde os primeiros anos de vida assume particular relevância, na medida em que lhes permite expressar pensamentos, emoções e representações do mundo através de processos criativos que promovem a construção de significados pessoais e coletivos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2010; 2019) reforça esta visão ao defender que a educação artística deve respeitar a diversidade cultural e promover o diálogo intercultural, reconhecendo a arte como um direito fundamental e como um meio de desenvolvimento integral da criança. A valorização das expressões

culturais locais contribui para uma educação mais equitativa, sensível à diversidade e promotora da criatividade em diferentes contextos educativos.

De acordo com a UNESCO, as artes — incluindo as artes visuais desempenham um papel determinante na promoção da criatividade, da expressão individual, da diversidade cultural e da aprendizagem ao longo da vida, devendo ser integradas de forma estruturada e contínua nos sistemas educativos desde a primeira infância.

No que respeita à infância, a UNESCO defende que as artes visuais proporcionam às crianças oportunidades para explorar o mundo de forma sensorial e simbólica, favorecendo processos de experimentação, imaginação e criação. A organização enfatiza que o processo criativo deve ser valorizado em detrimento do produto final, reconhecendo a criança como sujeito ativo da aprendizagem e da construção do conhecimento. Esta perspetiva está alinhada com abordagens pedagógicas centradas na criança, que promovem a autonomia, a curiosidade e a liberdade de expressão.

Por fim, a UNESCO salienta que a promoção da criatividade na infância através das artes visuais exige educadores qualificados, políticas educativas consistentes e ambientes de aprendizagem estimulantes. A organização defende que os sistemas educativos devem garantir condições adequadas para que todas as crianças tenham acesso à educação artística de qualidade, considerando a criatividade uma competência essencial para enfrentar os desafios sociais, culturais e económicos do século XXI.

## **1.2. Criatividade na infância**

Ao abordar o conceito de criatividade, importa, antes de mais, proceder à sua definição. O termo deriva dos vocábulos criar e criação, os quais, embora semanticamente próximos, apresentam significados distintos. Segundo Sousa (2003), a criação refere-se ao surgimento de algo real, de uma obra ou produto que não existia previamente, resultante de uma ação intencional e consciente de um sujeito. Já a criatividade corresponde a uma capacidade humana que possibilita esse ato de criação. O autor salienta, contudo, que, apesar de distintos, os dois conceitos se interligam, uma vez que a criatividade se revela imprescindível à concretização de qualquer processo criativo.

Para Rodrigues (2016), a criatividade caracteriza-se essencialmente pelo pensamento divergente, que permite à mente explorar múltiplas possibilidades e construir novas combinações de ideias. A autora refere que “a imaginação permite tornar ausente o presente e tornar presente o ausente, além de criar o inexistente. Pode criar um mundo irreal, sentido melhor do que o real, ao ponto de recusarmos este, para vivermos imaginariamente naquele” (p. 28). Esta relação entre imaginação e criatividade revela-se, assim, central na capacidade humana de inovar, projetar e transformar a realidade.

No âmbito da educação, as artes visuais assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade infantil, uma vez que proporcionam oportunidades de experimentação, expressão e liberdade criativa. Como refere Sousa (2003b), “a criatividade é uma capacidade humana, cognitiva, que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário” (p. 169). Através das artes, as crianças exploram uma diversidade de materiais e técnicas, expressando emoções e ideias, o que contribui simultaneamente para o desenvolvimento da motricidade fina, da imaginação e de outras competências essenciais à aprendizagem.

Para além de estimular a criatividade e o prazer pela representação artística, as artes visuais favorecem o desenvolvimento da imaginação. Vygotsky (2009) considera a imaginação um mecanismo psicológico que estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia e a realidade. Essa ligação possibilita à criança combinar elementos reais com elementos imaginários, criando novas formas de expressão simbólica e de compreensão do mundo. Deste modo, a imaginação constitui-se como uma via para a criação, permitindo à criança reinterpretar a realidade e atribuir-lhe novos significados.

Neste contexto, é essencial que as crianças aprendam a representar o mundo que as rodeia, utilizando a imaginação e a criatividade como meios para construir novas ideias e significados. Hohmann e Weikart (2009) definem a representação como “um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objetos, pessoas e experiências reais” (p. 476). Assim, na educação pré-escolar, as crianças expressam frequentemente, através das suas representações gráficas ou plásticas, o que observam, escutam e interpretam, desenvolvendo formas de pensamento simbólico que lhes permitem traduzir visualmente aquilo que ainda não conseguem verbalizar..

### **1.3. Valorização das artes visuais como áreas de conteúdo**

As artes visuais constituem uma dimensão educativa presente nos três contextos de educação de infância e ensino básico — Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A observação das práticas nestes contextos permite constatar que, na Creche e no Jardim de Infância, a expressão plástica é utilizada quase diariamente como experiência de ensino e aprendizagem. Esta prática favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, ao mesmo tempo que contribui para a integração das diferentes áreas de conteúdo.

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), a Educação Artística constitui um domínio essencial no processo educativo, devendo ser trabalhada desde as idades pré-escolares. As suas diferentes vertentes, dança, artes visuais, jogo dramático/teatro e música,

são entendidas como “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (p. 47). Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a expressão plástica tende a ser utilizada de forma mais esporádica, frequentemente como instrumento de motivação ou de consolidação de conteúdos, conforme refere Castro (2020).

Autores como Eisner (2002) e Castro (2020) defendem que a expressão plástica possui uma importância equivalente à de qualquer outra área de conhecimento, uma vez que permite à criança partilhar ideias, sentimentos e experiências de forma livre e espontânea através das suas produções artísticas. A observação de obras de arte, a experimentação com diferentes materiais ou a criação livre constituem, neste sentido, oportunidades de expressão pessoal e de construção de aprendizagens significativas.

A arte visual, portanto, deve ser compreendida como um campo de conhecimento com valor intrínseco, que possibilita o desenvolvimento global da criança e pode, simultaneamente, articular-se com outras áreas curriculares. Atividades como o desenho, a pintura ou a modelagem favorecem a expressão individual e coletiva, estimulando a curiosidade, a sensibilidade estética e o pensamento criativo.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a atividade da criança desenvolve-se em colaboração com os pares e com o educador, abrangendo todas as dimensões da ação pedagógica — planificação, execução, reflexão e avaliação das atividades e projetos. Nessa interação pedagógica, o papel do educador é determinante, cabendo-lhe promover momentos de exploração das diferentes linguagens expressivas, de modo a incentivar a criatividade e o desenvolvimento de outras competências cognitivas. O seu papel consiste em apoiar o desenvolvimento destas áreas a partir dos conhecimentos prévios das crianças, valorizando o prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar. Tal como sublinham Silva et al. (2016), o educador deve proporcionar experiências diversificadas que ampliem a expressão espontânea das crianças e assegurem o direito de todas ao acesso à arte e à cultura artística (p. 47)..

#### **1.4. Interação com ambiente e com materiais.**

O contexto educativo deve oferecer às crianças uma diversidade de materiais e recursos que favoreçam a expressão e a experimentação artística, assegurando igualmente espaços que potenciem a exteriorização das suas emoções através das artes. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), “a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade, são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (p. 48). Assim, é fundamental promover o uso de materiais recicláveis nos projetos artísticos e disponibilizar recursos diversificados, independentemente da área de ensino, estimulando a criatividade através da exploração de

diferentes materiais. Paralelamente, o contacto direto com as texturas e a experimentação de variadas sensações táteis representam experiências essenciais para o desenvolvimento sensorial e expressivo das crianças.

Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011), as crianças necessitam de um espaço que lhes permita utilizar diversos objetos e materiais, explorar e criar de forma autónoma e movimentar-se livremente. Este ambiente deve possibilitar o armazenamento de objetos de interesse, a exposição dos trabalhos realizados e incluir também um espaço destinado aos adultos, que possam apoiar as crianças nas suas curiosidades e objetivos (p. 166). Contudo, observa-se que, frequentemente, o educador restringe as experiências ao espaço interno da sala, limitando as oportunidades de exploração de outros contextos, como os pátios ou os espaços exteriores próximos da escola. Estes locais, contudo, oferecem um elevado potencial para a observação e descoberta de elementos significativos que enriquecem as aprendizagens e as experiências artísticas.

Proporcionar às crianças ambientes confortáveis e estáveis é essencial para encorajar a experimentação e a descoberta através de atividades artísticas abertas, nas quais possam escolher livremente os temas e estilos a explorar. Os fundamentos e princípios educativos presentes nas OCEPE sublinham que o educador deve respeitar a criança tal como ela é, bem como a sua cultura, entendendo-a como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). O mesmo documento reforça que a criança deve ser vista como “agente do processo educativo” e que o educador deve “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9).

### **1.5. Papel do educador/professor enquanto mediador da educação artística**

Segundo Pereira (2022), o educador, enquanto agente motivador, deve ser alguém que encoraje as crianças e lhes mostre que são seres capazes. Este profissional deve procurar construir e gerir o currículo com base nas experiências quotidianas das crianças, assumindo-se igualmente como investigador. Quanto maior for o conhecimento que detém sobre cada área curricular, maiores serão as possibilidades de identificar pontos de integração de conteúdos na sua prática diária, articulando as diferentes áreas do saber de forma a promover aprendizagens interligadas e integradoras (p. 15).

Numa perspetiva de educação pela arte, “o objetivo não são as artes, mas a educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação holística a todos os níveis: afetivo, social e motor”, acrescenta-se ainda que a educação baseada na arte “deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdico expressiva-

criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (Sousa, 2003, p. 24).

Na ótica de Pinto (2021), a criatividade, atualmente, revela-se pouco explorada tanto nos jardins de infância como nas escolas, uma vez que o adulto tende a preocupar-se mais em garantir que a criança compreende e aplica, assumindo um papel excessivamente diretivo. Torna-se, por isso, necessário criar práticas pedagógicas em que as crianças possam “visualizar, comparar, eleger, pensar, criar e transformar”, dando-lhes voz e valorizando os seus gostos e interesses. Os diálogos e explorações que as crianças estabelecem com o educador, nomeadamente em torno dos elementos visuais, são fundamentais, pois “ajudam-nas a desenvolver a sua expressividade e o sentido crítico”. Por meio do diálogo, “a criança sente o desejo de descobrir mais e explorar novos elementos, confrontando as relações da sua própria vivência com os novos conhecimentos adquiridos”, o que lhe permite “descrever, analisar e refletir acerca do que observa” (Pinto, 2021, p. 22).

As artes visuais constituem, assim, um campo privilegiado para o desenvolvimento da criatividade. Através das criações e ilustrações, a pintura permite explorar as diferentes cores, partindo das três cores primárias; já os recortes e colagens favorecem o desenvolvimento da coordenação motora e a exploração de distintas sensações e características dos materiais, como quando a criança amassa, dobra ou rasga. Todos esses aspetos contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sobretudo em contexto de creche e de educação pré-escolar.

De acordo com Pinto (2021), nesta fase, as crianças manifestam um pensamento simbólico, desenvolvendo imagens mentais com o apoio da imaginação e atribuindo significados baseados nos seus sentimentos. Assim, quando a criança entra em contacto com representações artísticas, “estará, por meio do estímulo do sentimento que ela o desperta, construindo uma nova imagem mental por intermédio da experiência, ou seja, um novo conhecimento” (p. 31).

É de salientar que a expressão artística constitui “um excelente meio de iniciação à leitura e escrita, uma vez que a criança inicia esta competência através da compreensão e representação de símbolos gráficos”, o que demonstra que a articulação entre conteúdos de diferentes áreas “pode e deve estar presente” (Serrano, 2013, p. 10).

É notório que as crianças revelam grande envolvimento nas atividades de expressão plástica, pois é nesse momento que se sentem livres para explorar de forma autónoma, promovendo descontração e motivação no desenvolvimento das atividades. Assim, segundo Morais (2017), é necessário que a criança seja motivada, uma vez que essa motivação constitui um elemento essencial para o desenvolvimento da expressão e para a prevenção do desinteresse. O mesmo autor destaca a importância do papel do adulto, educador ou professor,

no encorajamento das crianças, para que estas continuem a progredir. No entanto, observa-se que, sobretudo no jardim de infância, existe uma crescente preocupação em estimular e motivar as crianças, pois, como refere Gonçalves (1991), “o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações, é uma mais-valia” (p. 13).

### **1.6. Educação pela arte em contexto lusófono: Uma perspetiva comparativa**

A criatividade e a expressão artística desenvolvem-se em estreita relação com o contexto sociocultural em que a criança está inserida. A educação pela arte não pode, por isso, ser entendida como um processo neutro ou universal, uma vez que reflete valores culturais, práticas sociais, tradições e formas de relação com o conhecimento. Tal como defende Vygotsky (2009), a imaginação e a criatividade resultam da interação entre o sujeito e o meio social, sendo influenciadas pelas experiências culturais acumuladas ao longo do tempo.

Neste sentido, a educação artística assume características distintas consoante os contextos educativos e culturais. Em contextos europeus, como o português, a educação pela arte encontra-se enquadrada em documentos curriculares orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que defendem a arte como promotora de aprendizagens significativas, criatividade e desenvolvimento holístico. Contudo, diversos estudos sublinham que a forma como a arte é vivenciada nas escolas depende também das tradições culturais e das práticas sociais de cada comunidade educativa (Carvalho, 2018).

Em países lusófonos africanos, como Cabo Verde, a educação pela arte assume um papel particularmente relevante na valorização da identidade cultural, da memória coletiva e da expressão comunitária. A arte, nestes contextos, encontra-se profundamente ligada às manifestações culturais locais, como a música, a dança, a oralidade e as artes visuais, sendo frequentemente utilizada como meio de transmissão de saberes, valores e tradições (Semedo, 2015). A criatividade é entendida não apenas como capacidade individual, mas como um processo social e coletivo, enraizado na cultura e na vivência comunitária.

De acordo com Lopes e Semedo (2020), a educação artística em Cabo Verde constitui um espaço privilegiado de afirmação identitária, permitindo às crianças expressar experiências do quotidiano, narrativas culturais e emoções associadas à sua realidade social. Esta perspetiva aproxima-se de uma conceção de aprendizagem holística, na medida em que integra dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais no processo educativo, reforçando o papel da arte como linguagem universal e inclusiva.

No presente estudo, embora a investigação empírica se centre em contextos educativos portugueses, reconhece-se que as manifestações de criatividade observadas na creche,

educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico são igualmente influenciadas pelo contexto sociocultural das crianças. A comparação teórica com estudos desenvolvidos noutros contextos lusófonos, como Cabo Verde, permite reforçar a ideia de que a educação pela arte constitui um elemento transversal e essencial na promoção de aprendizagens holísticas, ainda que se expresse de forma diferenciada consoante os contextos culturais, sociais e educativos.



## **2. Metodologia**

A metodologia constitui um eixo central na construção de qualquer investigação, uma vez que define o percurso epistemológico e praxiológico que sustenta a validade científica do estudo. No presente trabalho, desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, sustentada no paradigma interpretativo e orientada pelos princípios da investigação-ação. Esta abordagem permite articular a teoria e a prática, promovendo um processo de reflexão contínua sobre a ação educativa e possibilitando ao investigador assumir um papel ativo na transformação dos contextos onde intervém (Bogdan & Biklen, 1994; Tripp, 2005).

O percurso metodológico adotado teve como finalidade compreender de que forma a educação pela arte contribui para o desenvolvimento holístico das crianças em diferentes contextos educativos, Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. A metodologia foi delineada de modo a assegurar uma análise rigorosa e contextualizada, em consonância com os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e com os princípios éticos e deontológicos que regulam a investigação em educação.

Assim, esta secção apresenta e fundamenta as opções metodológicas que sustentam o processo investigativo, abordando, de forma articulada, os seguintes aspetos: (i) a justificação da escolha do tema e a sua relevância educativa; (ii) a dimensão ética da ação investigativa; (iii) a natureza da investigação e o enquadramento da metodologia de investigação sobre a prática; (iv) a formulação da questão-problema e dos objetivos do estudo; (v) a caracterização dos participantes e dos contextos observados; e (vi) as técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados.

Ao longo desta descrição, procura-se demonstrar de que modo as opções metodológicas assumidas contribuíram para garantir a coerência interna da investigação, bem como a sua pertinência no âmbito da formação de futuros educadores e professores comprometidos com práticas pedagógicas reflexivas, críticas e transformadoras..

### **2.1. Justificação da escolha do tema**

A arte plástica, entendida como uma forma de expressão e construção de conhecimento, tem vindo a assumir um papel cada vez mais reconhecido nos contextos educativos. No entanto, continua muitas vezes a ser subvalorizada face a outras áreas curriculares, sendo vista como um complemento e não como um eixo estruturante do processo de aprendizagem (Lameira, 2011). Investigar este tema revela-se, assim, pertinente para compreender de que forma a arte pode contribuir para aprendizagens mais significativas, promovendo a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico das crianças.

A relevância desta investigação decorre da necessidade de compreender o papel que a educação pela arte pode desempenhar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, sobretudo num momento em que se procura uma educação mais integrada e atenta à diversidade de formas de expressão. Refletir sobre a forma como as artes visuais são trabalhadas em diferentes contextos, creche, jardim de infância e 1.º CEB, permite analisar a continuidade das experiências artísticas ao longo do percurso educativo, bem como as oportunidades que estas oferecem para a construção de saberes através da experimentação, da observação e da interação com o meio.

O interesse pelo tema emergiu da vivência em contextos educativos, realizada ao longo da formação inicial, onde se observou que, apesar da presença das artes visuais nas orientações curriculares, a sua exploração nem sempre é intencional ou articulada com as restantes áreas de conteúdo. Esta constatação reforçou a importância de investigar como os educadores planeiam, promovem e valorizam as experiências artísticas, bem como as perceções que as crianças constroem sobre o papel da arte no seu quotidiano e na sua aprendizagem.

A investigação pretende, assim, contribuir para a compreensão da arte como um meio de experimentação, comunicação e relação, analisando de que forma os materiais, os espaços e as interações entre crianças e adultos favorecem o desenvolvimento de aprendizagens mais amplas e sensíveis. A arte é aqui entendida não apenas como um produto final, mas como um processo de descoberta que envolve a expressão de ideias, sentimentos e interpretações do mundo.

Refletir sobre a educação artística nas suas múltiplas dimensões é, portanto, essencial para repensar as práticas pedagógicas e promover ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade e a expressão individual. Ao estudar a presença e a valorização das artes plásticas em diferentes contextos educativos, esta investigação procura evidenciar a sua importância como via para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma pedagogia mais aberta, participativa e sensível às múltiplas linguagens da infância.

## **2.2. Dimensão ética na ação investigativa**

Durante o desenvolvimento desta investigação, realizada em três contextos distintos, creche, educação pré-escolar e 1.º CEB, a dimensão ética foi cuidadosamente assegurada em todas as etapas do processo. Considerando que se tratava de um estudo que envolvia a observação e a análise de práticas e interações com crianças, tornou-se fundamental garantir o respeito pelos seus direitos, a proteção da sua identidade e a transparência de todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Desde o início do estágio, as intenções da investigação foram apresentadas às equipas pedagógicas e às direções das instituições, tendo sido solicitadas as autorizações necessárias

para a realização das observações e registos. O consentimento das educadoras cooperantes foi obtido de forma explícita e oral, permitindo a recolha de notas de campo, produções das crianças e registos fotográficos, sempre com a condição de não divulgar qualquer elemento que pudesse identificar os participantes.

A recolha de dados foi realizada de forma discreta e integrada nas rotinas diárias, de modo a não interferir nas dinâmicas pedagógicas. Em cada contexto, as crianças foram informadas, através de explicações adaptadas à sua idade, sobre a presença da investigadora e sobre o facto de estar a observar e a registar o que acontecia na sala. Esta comunicação simples e transparente visou assegurar que as crianças se sentissem confortáveis e compreendessem o motivo da observação.

Todos os registos realizados, notas de campo, transcrições e fotografias, foram tratados com confidencialidade. As imagens utilizadas para fins de análise não permitem a identificação dos rostos das crianças, sendo preservada a sua privacidade. Nos registos escritos e nas descrições apresentadas ao longo da investigação, os nomes das crianças e dos profissionais foram substituídos por pseudónimos, garantindo o anonimato.

Além disso, os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos, no âmbito da investigação realizada no estágio, não sendo partilhados fora desse contexto. As informações obtidas foram analisadas com respeito pelo princípio da não intrusão, preservando a naturalidade das situações observadas e o bem-estar das crianças.

Como defendem Bogdan e Biklen (1994), “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo [...] devendo ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo” (p. 77). Esta orientação foi particularmente relevante na condução desta investigação, uma vez que o envolvimento das crianças exigiu um cuidado ético constante.

Garantir a ética na investigação não se limitou, portanto, a cumprir um requisito formal, mas constituiu um princípio orientador de toda a prática profissional. Tal como refere Vieira et al (2022), “a mobilização das questões éticas orientadoras das práticas de educadores e professores favorece o aprofundamento da reflexão ética e a construção de condutas partilhadas” (p. 62). Assim, ao longo deste estudo, a ética foi entendida como um compromisso permanente com o respeito, a escuta e a responsabilidade, assegurando que a recolha e análise dos dados contribuíssem para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das crianças, sem colocar em causa o seu bem-estar ou a sua integridade.

### **2.3. Natureza da investigação**

Nesta investigação privilegia-se uma abordagem que recai sobre a prática educativa desenvolvida durante o estágio, em contextos reais de creche, educação pré-escolar e 1.º CEB.

A dimensão pessoal destaca o papel dos atores envolvidos nas práticas de ensino aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse. (p138). Trata-se, portanto, de uma investigação sobre a prática, na qual o/a estagiário/a assume simultaneamente o papel de educador/a e de investigador/a, analisando criticamente as suas próprias ações, decisões e interações com as crianças, colegas e ambiente educativo. Diferentemente de uma investigação-ação, esta abordagem não segue ciclos formais de planeamento, ação e reflexão voltados para a mudança sistemática das práticas. O foco centra-se, antes, na observação e compreensão aprofundada do quotidiano pedagógico, procurando interpretar as experiências das crianças, as estratégias educativas utilizadas e os significados construídos no decurso das práticas. Assim, a investigação sobre a prática permite transformar a experiência de estágio num espaço de aprendizagem reflexiva e produção de conhecimento profissional, promovendo o desenvolvimento de uma postura investigativa essencial à construção da identidade docente. A investigação sobre a prática permite centrar-se em como as atividades, interações e recursos operam no quotidiano educativo, a partir de uma perspetiva qualitativa que privilegia a compreensão dos significados e das dinâmicas de atuação no contexto. Como referem Mesquita et al. (2019), “a dimensão investigativa assume um carácter profissional porque se centra diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente” (p. 138).

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se porque, no âmbito desta investigação, as técnicas e instrumentos selecionados (observação, entrevistas, notas de campo) visam compreender pormenores das interações, do ambiente e das experiências das crianças e dos educadores, e não quantificar fenómenos em larga escala. Em conformidade com Bento (2012), que define a investigação qualitativa como aquela que procura “compreender e procurar significados através das observações que são realizadas em vez dos números”, torna-se importante que o investigador esteja atento aos efeitos subtis no contexto, às conversas, aos gestos e aos espaços onde a prática se desenvolve.

### **2.4. Características da investigação sobre a prática**

A investigação adota alguns princípios da investigação-ação, em particular a reflexão sobre a prática por parte da investigadora/educadora/professora, mas não segue formalmente os ciclos completos dessa abordagem (planeamento → ação → observação → reflexão → novo planeamento). Em vez disso, o enfoque centra-se na documentação cuidadosa das

práticas, no registo de evidências e na análise interpretativa das interações entre crianças, materiais, ambiente e educador/professor.

Esta linha metodológica situa-se no paradigma interpretativo, que privilegia o significado dos fenómenos sociais no contexto educativo e permite observar, registar, analisar e refletir de forma detalhada (Pinto, 2021, p. 34). Por outro lado, ao adoptar uma abordagem sobre a prática, inspira-se também nos modelos de “practice-based research” (investigação baseada na prática) ou “research on practice”, que enfatizam a investigação de práticas profissionais como objeto central e não apenas o ciclo de intervenção imediata (Costley & Fulton, 2018; Lynch et al., 2020).

Deste modo, esta investigação articula o papel da investigadora como educadora-investigadora, que documenta a prática nas três realidades, creche, jardim de infância e 1.º CEB, recolhe dados através de observação participante, entrevistas e notas de campo e procede à sua análise descritiva e interpretativa. A abordagem privilegiada é qualitativa, centrada na apreensão das experiências das crianças, das interações com os materiais e com o ambiente, bem como nas perceções dos envolvidos, sem pretender implementar ciclos de mudança programática explícita como numa investigação-ação convencional.

## **2.5. Questão problema e objetivos**

A questão-problema assume um papel central em qualquer investigação, orientando todo o processo de estudo, desde a definição das intenções até à escolha das metodologias mais adequadas. No contexto deste estudo, desenvolvido durante o estágio em creche, educação pré-escolar e 1.º CEB, a questão-problema é: de que forma a educação pela arte contribui para a aprendizagem holística das crianças nestes contextos?

Esta questão emerge da vontade de compreender o papel da arte no desenvolvimento global das crianças, não apenas como expressão criativa, mas como uma forma integrada de aprender, comunicar e construir conhecimento. No contexto do estágio, tornou-se evidente que as experiências artísticas permitem à criança explorar o mundo de forma sensível e autónoma, envolvendo diferentes dimensões do desenvolvimento, cognitiva, emocional, social e estética, em consonância com os princípios das OCEPE (Silva et al., 2016), das Plano Nacional das Artes (PNA, 2019), das Aprendizagens Essenciais (s/d) e do Perfil do Aluno Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al. 2017), que defendem a integração da arte como elemento estruturante no processo de aprendizagem.

Ao clarificar a questão-problema, é possível orientar a investigação de forma a recolher dados que permitam compreender melhor a contribuição da arte para a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de competências diversas. Esta perspetiva valoriza a criança como protagonista do seu próprio percurso educativo, promovendo experiências significativas

e integradoras, como recomendado nas OCEPE, nas OPC e nas Aprendizagens Essenciais. O PASEO reforça esta visão, salientando a importância de experiências artísticas que promovam a experimentação, a expressão criativa e a construção de sentido.

Os objetivos que orientam a questão-problema focam-se em (i) explorar o contributo da educação pela arte para a aprendizagem holística das crianças; (ii) analisar as interações entre crianças, educadores e materiais artísticos e (iii) compreender das perceções das crianças sobre o papel da arte na sua aprendizagem e expressão de ideias. A investigação procura, assim, evidenciar estratégias que potenciem a valorização da arte enquanto área de conhecimento essencial no currículo e enquanto recurso integrador que se articula com diferentes áreas do saber, contribuindo para uma educação mais completa e inclusiva.

Neste enquadramento, o educador/professor assume uma postura ética e profissional, capaz de criar ambientes que incentivem a expressão individual, a escuta ativa e a participação das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais e estéticas. A escola, ao valorizar a diversidade e a educação para a cidadania, reforça o papel da educação artística como instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento holístico, alinhando-se com os princípios orientadores dos documentos oficiais referenciados

## **2.6. Participantes**

No âmbito do estágio desenvolvido, a investigação incidiu sobre diferentes contextos educativos, abrangendo a primeira infância e os primeiros anos de escolaridade obrigatória. Os participantes incluíram as crianças, as educadoras, a professora do 1.º CEB e a estagiária-investigadora, sendo esta última responsável por intervir diretamente nas atividades artísticas que constituem o objeto do estudo. A seleção dos contextos e dos grupos de crianças foi realizada em articulação com os docentes da ESEB, tendo em consideração critérios definidos no âmbito da PES, nomeadamente a pertinência para o tema de investigação, a diversidade de experiências educativas e a representatividade etária dos grupos.

No contexto da creche, participaram dezasseis crianças com dois anos de idade, distribuídas de forma equilibrada entre os sexos (oito do sexo feminino e oito do sexo masculino), incluindo duas crianças de origem africana, permitindo considerar aspetos de interculturalidade. A intervenção da estagiária incidiu na condução de atividades artísticas e na observação das respostas das crianças. A educadora da creche desempenhou um papel central na orientação e supervisão, promovendo processos reflexivos sobre a planificação, execução e análise das atividades, apoiando a estagiária do ponto de vista prático e metodológico.

No contexto da educação pré-escolar, participaram vinte e cinco crianças com idades entre três e cinco anos, das quais onze do sexo masculino e quatorze do sexo feminino. O

grupo caracterizava-se pela curiosidade, pela emergência da linguagem e pela crescente autonomia social e cognitiva. A estagiária desenvolveu atividades artísticas e documentou os processos de aprendizagem, enquanto a educadora colaborou na planificação, execução e reflexão sobre a ação, apoiando a intervenção de forma orientada e garantindo a coerência pedagógica.

No 1.º CEB, participaram vinte e quatro crianças do 4.º ano, com idades entre nove e dez anos, das quais seis do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. A intervenção da estagiária centrou-se em atividades artísticas que promovem a expressão criativa e a integração curricular. A professora do 1.º CEB desempenhou um papel crucial no acompanhamento reflexivo da estagiária, apoiando a planificação, a implementação das atividades e a análise das respostas das crianças, de modo a potenciar aprendizagens significativas e garantir a coerência pedagógica.

A articulação entre a intervenção da estagiária e o apoio das educadoras e da professora foi fundamental para a investigação sobre a prática educativa. Este trabalho colaborativo permitiu desenvolver processos de planificação, ação e reflexão sobre a ação, contribuindo para compreender o papel da educação artística no desenvolvimento global das crianças e na integração da arte nas práticas pedagógicas.

## **2.7. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados**

Nesta investigação, centrada na prática educativa em contextos reais, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo, que permitiu observar, registar e refletir sobre as práticas pedagógicas em creche, educação pré-escolar e 1.º CEB.

As técnicas de recolha de dados selecionadas foram a observação participante e a entrevista, escolhidas por proporcionarem um registo detalhado e contextualizado das interações e experiências das crianças durante a educação artística.

A observação participante permitiu analisar comportamentos, interações com materiais artísticos, pares e adultos, destacando a participação ativa das crianças e a escuta atenta da estagiária. Esta técnica possibilitou registar de forma sistemática os processos de exploração, expressão e aprendizagem, facilitando a compreensão das dinâmicas educativas e do papel do ambiente e dos recursos materiais. Foi criado um código específico para a organização e identificação das notas de campo, com o objetivo de garantir uma gestão clara e sistemática dos registos. O código segue uma estrutura padronizada, adaptada a cada contexto educativo, e é composto por três elementos principais: a sigla que corresponde ao nível de ensino, o número sequencial da nota e a data de registo. Assim, foram definidas as seguintes identificações: as notas de campo da creche como NCC01-data, as da Educação Pré-escolar como NCEPE01-data e as do 1.º ciclo do ensino básico como NC1CEB05-data. Este sistema

permite uma fácil organização e localização das notas de campo, facilitando a consulta e o acompanhamento da documentação pedagógica.

As entrevistas com as crianças foram realizadas individualmente ou em pequenos grupos, utilizando suportes visuais e artísticos para apoiar a expressão verbal e a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Para este efeito, foi elaborado um guião de entrevista (anexo A), estruturado com perguntas abertas e fechadas, de modo a explorar de forma consistente a percepção das crianças sobre a educação artística, a interação com os materiais, a expressão de emoções nas criações e a experiência do contexto educativo. O guião permitiu orientar a recolha de dados, garantindo que as respostas das crianças fossem passíveis de análise e relevantes para a investigação, ao mesmo tempo que proporcionava flexibilidade para que expressassem livremente as suas ideias.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizaram-se também notas de campo, registos fotográficos e as produções das crianças. As notas de campo documentaram ações, interações, materiais utilizados, ambiente e reflexões da estagiária sobre os processos de aprendizagem emergentes. Os registos fotográficos serviram para complementar a observação, permitindo analisar detalhes visuais das atividades que poderiam passar despercebidos e reforçando a análise interpretativa. As produções das crianças, como desenhos e criações artísticas, foram analisadas para compreender os interesses, preferências e expressões individuais, evidenciando a aprendizagem e a criatividade no contexto investigado.

Desta forma, a combinação de observação participante, guião de entrevista, notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças possibilitou uma recolha de dados abrangente e detalhada, oferecendo uma visão completa das práticas artísticas e da aprendizagem emergente nos diferentes contextos educativos.

## **2.8. Técnica de análise de dados**

Para a análise dos dados recolhidos utilizou-se uma abordagem descritiva e interpretativa. Após a recolha, foi fundamental organizar e sistematizar a informação para, como mencionam Bogdan e Biklen (1994), melhorar a compreensão desses materiais e possibilitar a sua apresentação a terceiros. A análise de entrevistas com crianças permitiu compreender de forma aprofundada o que elas pensam, sentem e valorizam em relação à educação artística, contribuindo para uma interpretação mais rica das experiências observadas e para a reflexão sobre a prática educativa.

Neste estudo, a análise das entrevistas recorreu à análise de conteúdo, com criação de categorias específicas para cada contexto. As transcrições foram lidas várias vezes para identificar padrões, temas recorrentes e significados expressos pelas crianças. A partir dessas leituras, construíram-se categorias emergentes distintas para o grupo de educação pré-escolar

e para o grupo do 1.º CEB, permitindo organizar e codificar os dados de forma estruturada. Este sistema categorial possibilitou analisar as percepções das crianças sobre a educação artística, a expressão criativa, a interação com pares e adultos e o envolvimento com os materiais, assegurando uma interpretação detalhada e contextualizada.

As categorias e subcategorias que emergiram em EPE foram as que se explicitam na tabela 1:

Tabela 1 - Sistema categorial que emergir das entrevistas à crianças de EPE

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Exploração de materiais e técnicas	Desenho e pintura
	Materiais diversificados
	Tintas e suportes variados
Tomada de decisão e autonomia	Escolha da atividade
	Planeamento individual
	Decisão associada à brincadeira
	Escolha por hábito
Interação social e colaboração	Trabalho em grupo
	Aprendizagem entre pares
	Partilha de estratégias
	Afeto e reconhecimento
Expressão simbólica e criatividade	Personagens e histórias
	Criatividade inspirada na natureza e imaginário
	Criatividade tecnológica
Processo de pensamento criativo	Reflexão limitada
	Planeamento do desenho
	Execução direta
Percepção da arte na aprendizagem	Aprendizagem curricular
	Desenvolvimento de competências manuais
	Aprendizagem geral

As categorias e subcategorias que emergiram em 1.º CEB foram as que se explicitam na tabela 2:

Tabela 2 - Sistema categorial que emergir das entrevistas à crianças do 1.º CEB

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Exploração e Experimentação Artística	Aprendizagem sobre materiais
	Reutilização de materiais
	Diversão e criatividade
	Novas técnicas
Processos de Decisão e Autonomia	Escolha por gosto pessoal
	Escolha pela imaginação
	Escolha conforme o material
	Escolha conforme emoção
	Escolha técnica
Interação Social e Colaboração	Sentimentos positivos
	Cooperação e partilha
	Comparações/dificuldades
	Respostas neutras
Expressão e Construção de Significados	Natureza e ambiente
	Desporto
	Tecnologia / espaço

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
	Arte e reconhecimento
	Reutilização / reciclagem
	Outros temas
Evolução do Pensamento Criativo	Muda quando não gosta do resultado
	Muda com a aprendizagem
	Muda por inspiração
	Ideias fixas
	Mudança em grupo
Percepção da Arte na Aprendizagem	Uso de materiais e técnicas
	Imaginação e ideias
	Cuidado e concentração
	Reutilização / reciclagem
Envolvimento e Motivação	Sentimentos positivos
	Interesse e curiosidade
	Emoções negativas

A análise de conteúdo articulou-se com os outros instrumentos de recolha de dados, como as observações participantes, notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças, garantindo uma visão integrada do processo investigativo. Esta articulação permitiu identificar relações entre os diferentes contextos, compreender a diversidade de experiências e avaliar como a prática educativa contribui para o envolvimento, a motivação e a aprendizagem holística das crianças..

### **3. Descrição dos contextos e das experiências de ensino-aprendizagem**

Nesta secção, pretende-se apresentar uma análise detalhada dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES, com uma reflexão sobre as Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) realizadas. A análise será dividida em duas vertentes complementares:

A primeira vertente foca-se na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, considerando a qualidade dos materiais e recursos utilizados, as dinâmicas das interações estabelecidas com as crianças, a adequação das propostas pedagógicas aos diferentes grupos e a forma como estas foram dinamizadas. Também se irá analisar a minha intervenção pedagógica, observando como as atividades foram adaptadas às necessidades e interesses das crianças e como as reações das crianças influenciaram o processo de aprendizagem. Esta análise será realizada à luz dos referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica no contexto de ensino, com base nas OCP (Marques et al., 2024), nas OCEPE (Silva et al., 2016) e em outros documentos que orientam a prática educativa, assim como nas abordagens pedagógicas que informam a dinâmica de ensino no contexto da educação infantil.

A segunda vertente concentra-se na análise do papel da arte dentro do processo de aprendizagem das crianças. Focaliza-se em como as atividades artísticas são vivenciadas pelas crianças, não apenas como formas de expressão criativa, mas como ferramentas para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Nesta vertente, será analisada a contribuição da arte para a aprendizagem holística, ajudando as crianças a expressar ideias, a refletir e a construir conhecimento de forma ativa. A análise será realizada à luz do quadro teórico central da investigação, que enfoca a educação pela arte como um recurso pedagógico integrador, essencial para o desenvolvimento global da criança. Este quadro teórico explora como a arte contribui para a integração de diferentes áreas do saber e como promove uma educação inclusiva e completa, alinhada com as competências exigidas pelos currículos nacionais.

A caracterização dos contextos educativos foi realizada com base em instrumentos de avaliação de qualidade ajustados às especificidades de cada nível de ensino: o programa *Program Quality Assessment (PQA)*” para o contexto de creche (Associação Criança, 2003), a *Escala de Avaliação do Programa em Educação Pré-Escolar* (Associação HighScope Portugal, 2016) para a EPE e a mesma escala adaptada para o 1.º CEB. Estes instrumentos permitiram avaliar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, a adequação das práticas pedagógicas aos grupos e a relação entre os educadores e as crianças.

Assim, a caracterização dos contextos educativos será iniciada com a análise do contexto da creche, seguida da descrição das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse

ambiente. Posteriormente, será realizada a caracterização do contexto da Educação Pré-escolar (EPE), analisando-se as práticas pedagógicas adotadas e o impacto da arte na aprendizagem das crianças. Por fim, será feita a caracterização do contexto do 1.º CEB, com a análise das práticas educativas nesse nível de ensino e o papel da arte no desenvolvimento global das crianças. A partir dessa sequência, será possível compreender os desafios pedagógicos em cada contexto e o impacto das experiências de ensino-aprendizagem na promoção de uma aprendizagem holística, que integra as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e motoras do desenvolvimento.

### **3.1.1. Descrição do contexto e das experiências de aprendizagem desenvolvidas na Creche**

Nesta subsecção descreve-se o contexto educativo da creche onde se desenvolveram as experiências de aprendizagem. Procura-se caracterizar o ambiente físico, os recursos disponíveis, a organização do espaço e a dinâmica das interações entre educadores e crianças, de modo a compreender como estes elementos influenciam os processos de aprendizagem. Serão também abordados as experiências pedagógicas desenvolvidas, destacando a forma como foram planeadas e dinamizadas, a participação das crianças e o papel das atividades artísticas como instrumentos de promoção do desenvolvimento global e da aprendizagem holística.

#### **(i) Caracterização do Contexto de Creche**

A instituição onde se realizou a intervenção era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que desenvolvia trabalho de apoio a famílias e crianças em situação de vulnerabilidade, promovendo o seu bem-estar através de serviços e cuidados humanizados. Integrava diversas valências, nomeadamente creche, lar social, apoio domiciliário e lar residencial, tendo como missão apoiar crianças e idosos, garantindo qualidade de vida e atenção personalizada.

A creche onde decorreu a intervenção encontrava-se num espaço acolhedor, seguro e bem equipado, inserido numa zona residencial calma e pouco movimentada. O edifício situava-se no piso térreo e incluía uma sala de acolhimento para receção das crianças e gestão das refeições, três salas de atividades para crianças de um ano e duas para crianças de dois anos, áreas de higienização individualizadas e uma casa de banho equipada com muda de fraldas e copa. O espaço exterior possuía um parque de lazer com escorregas, baloiços e molas. Para proteger os dados das crianças, os cacifos não eram identificados por nomes, sendo substituídos por imagens que permitiam às crianças reconhecer autonomamente o seu espaço pessoal.

O projeto educativo da creche, centrado na abordagem “Brincar e Aprender com Música”, tinha como objetivo utilizar a música e outras formas de expressão artística como

instrumentos para estimular o desenvolvimento global das crianças. As experiências musicais eram consideradas uma forma de promover competências cognitivas, sociais, emocionais e criativas, sendo integradas de forma transversal em todas as atividades. A especificidade do trabalho com bebês e crianças exigia uma atenção cuidadosa à adaptação das propostas pedagógicas e à reflexão sobre os princípios educativos aplicados, de modo a valorizar os interesses e as capacidades de cada criança.

#### **Caraterização do ambiente educativo**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu numa sala de atividades de dimensão moderada, que permitia algum movimento por parte das crianças. O espaço possuía luz natural suficiente e aquecimento adequado às diferentes estações do ano. Uma das paredes estava revestida com placares, onde eram expostos trabalhos realizados pelas crianças, o registo de presenças e as datas de aniversário. Estes elementos valorizavam as produções das crianças e reforçavam o sentido de pertença ao grupo, contudo a documentação do educadores era inexistente.

A sala estava organizada em quatro áreas principais: casa, construções, música e biblioteca. No entanto, verificou-se uma limitação significativa de recursos e a ausência de identificação visível das áreas. Alguns materiais encontravam-se fora do alcance das crianças, exigindo intervenção constante do adulto para serem utilizados, o que limitava a autonomia e a exploração independente. A área da casa incluía bonecas, utensílios de cozinha e alimentos de brincar, enquanto a área das construções continha legos e materiais de manipulação sensorial. A escassez de mobiliário adequado, apenas um tapete, uma mesa e duas cadeiras, representava um desafio na realização das intervenções. Contudo, esta limitação teve um efeito positivo, pois exigiu a implementação de estratégias alternativas de organização do espaço, estimulando a criatividade do educador e permitindo explorar formas flexíveis de envolver as crianças nas atividades, promovendo aprendizagens mais ativas e dinâmicas.

Nas OPC (Marque et al, 2024) salienta-se que a creche deve ser entendida como um ambiente de experiência direta e imersiva, onde as crianças passam grande parte do seu tempo nos primeiros anos de vida, tendo oportunidade de conviver, explorar e construir sentidos. Esta perspetiva reforça a importância de um espaço organizado, acessível e estimulante para promover aprendizagens significativas.

Durante a PES, foi informado que o parque exterior, contíguo à sala, estava interdito devido a obras no edifício, restringindo as experiências ao ar livre e limitando oportunidades de movimento, socialização e contacto com o meio exterior, fundamentais ao desenvolvimento motor e emocional nesta faixa etária.

### **Caraterização do grupo**

O grupo da sala dos dois anos era composto por 16 crianças, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Tratava-se de um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de desenvolvimento, interesses e necessidades. As crianças eram ativas e interessadas nas interações com os pares, demonstrando prazer nas atividades de grupo. Algumas evidenciavam maior domínio da linguagem oral, participando com entusiasmo nas rodas de leitura e nas brincadeiras livres. A este propósito Pereira (2022) destaca que, nos primeiros anos de vida, as interações sociais desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criança e na construção da sua identidade. A creche, enquanto contexto educativo, deve, por isso, oferecer experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento global e a socialização. A forma como o espaço é organizado influencia diretamente as oportunidades de interação e aprendizagem, evidenciando a necessidade de ambientes acessíveis e estimulantes, que promovam o contacto, a comunicação e o envolvimento das crianças.

Cada sala era acompanhada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No contexto observado, verificava-se uma relação estável entre adultos e crianças, marcada por afetividade, escuta e respeito pelo ritmo individual. A educadora incentivava a comunicação oral, valorizando a expressão das crianças e oferecendo tempo para que se fizessem ouvir. Esta prática está de acordo com o que é preconizado nas OPC (Marques et al, 2024), que sublinham a importância de adultos atentos e disponíveis nos primeiros anos de vida, capazes de responder de forma consistente às necessidades de bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A forma como os adultos interagem com as crianças constitui, assim, um fator determinante para a promoção de ambientes seguros, estimulantes e favoráveis à autonomia.

A promoção da autonomia era uma prática valorizada, observando-se que cinco crianças já não utilizavam fralda e que a maioria realizava as refeições de forma autónoma, ainda sob supervisão. Este estímulo à autonomia reforça o desenvolvimento da autoconfiança e da autorregulação.

Durante o período de observação, uma criança destacou-se pela sua maior sensibilidade emocional, demonstrando necessidade de contacto físico frequente com o adulto e insegurança perante a ausência da educadora. No que respeita às preferências, as crianças mostravam maior interesse pelas áreas da casa e das construções. Contudo, a escassez de materiais gerava pequenas disputas entre pares, exigindo a mediação do adulto. De modo geral, as interações eram afetuosas e o grupo revelava curiosidade, alegria e motivação para brincar.

### Organização da tempo

A rotina diária constitui um elemento estruturante na vida das crianças pequenas, oferecendo previsibilidade e segurança. A sequência regular das atividades contribui para o desenvolvimento da autonomia e para a compreensão da passagem do tempo. Contudo, é fundamental que a rotina mantenha flexibilidade, respeitando os ritmos individuais e as necessidades específicas de cada criança.

Marques et al. (2024) defendem que, em contextos coletivos como a creche, a flexibilidade das rotinas é essencial, de modo a minimizar a interferência das regras institucionais e colocar a criança e a sua singularidade no centro da ação educativa. Esta abordagem reforça a importância de planificação centrada na criança e na sua participação nas atividades diárias.

O horário de funcionamento da creche era das 7h45 às 19h15, com 15 minutos de tolerância. O acolhimento do grupo iniciava-se às 9h00. Os pais acompanhavam as crianças apenas até à porta da instituição, não sendo permitida a entrada até à sala de atividades, o que limita o contacto entre família e profissionais.

As atividades diárias alternavam entre momentos de brincadeira nas áreas de interesse, atividades pedagógicas como leitura, jogos e música, e recreio exterior, sempre que as condições climáticas o permitiam. Durante a tarde, as crianças brincavam no parque até às 17h00, acompanhadas pelos restantes grupos, aguardando a chegada dos familiares., conforme se indica na tabela 3.

Tabela 3 - Rotina das crianças da creche

Período da Manhã	Período da Tarde
07h45 – 09h00: abertura da instituição	15h30- 16h00: lanche
09h00 - 10h45: Atividade em grande grupo	16h00 – 16h15: Higiene
10h45 – 11h00: Higiene	16h20 – 17h00: Atividades livres
11h00 – 11h40: Almoço	17h30 – 19h015: Fecho da instituição
11h45 – 11h50: Higiene	
12h00 – 15h30: Repouso	

#### (ii) Experiência de aprendizagem na Creche

A intervenção pedagógica desenvolvida durante a primeira semana centrou-se na exploração ativa dos materiais artísticos pelas crianças, promovendo a criatividade, a expressão pessoal e a descoberta. Estas experiências foram planeadas de forma a permitir que as crianças estivessem ativas, interagissem entre si e com os educadores, e explorassem diferentes formas de aprender e de expressar ideias. As atividades estiveram alinhadas com os objetivos do estudo, que se focam na análise da contribuição da educação pela arte para a aprendizagem holística, na observação das interações entre crianças, educadores e materiais

artísticos, e na compreensão das percepções das crianças sobre o papel da arte na sua aprendizagem e expressão. Para efeitos da análise, optou-se por descrever duas experiências de aprendizagem (EEA) de cada semana, que ilustram como a exploração ativa dos materiais pode favorecer o desenvolvimento das crianças.

### Exploração de tintas naturais

Como primeira atividade, decidimos criar tintas naturais, introduzindo assim a dimensão das Artes Visuais. O objetivo foi proporcionar às crianças a oportunidade de explorar materiais provenientes da natureza, estimulando os sentidos, a curiosidade e a descoberta. Iniciámos a intervenção com a rotina diária, incluindo a apresentação de uma nova canção de boas-vindas, o que ajudou a estabelecer um clima de atenção e envolvimento antes da atividade.

Sentados junto das crianças, fomos misturando os diferentes ingredientes e incentivando-as a tocar, cheirar e observar as transformações do material, promovendo uma experiência sensorial rica e dinâmica. Observámos que a exploração direta e a manipulação dos materiais despertavam entusiasmo e motivação, levando algumas crianças a experimentar combinações próprias e a partilhar descobertas com os pares. A atividade revelou-se um espaço de interação e comunicação, onde as crianças não apenas exploravam os sentidos, mas também aprendiam a colaborar, a esperar a sua vez e a expressar ideias e sentimentos de forma criativa (Figura 1).



Figura 1 - Crianças a interagir com as tintas

Ao observarem-nos a misturar os materiais, as crianças demonstraram interesse em brincar, imitando os nossos gestos.

A Maria aproximou-se e pediu para recortar e amassar pedaços de couve, misturando-os com a tinta. Pegou depois num pedaço de beterraba, ficou a olhar fixamente para a mão vermelha e começou a rir-se. À medida que íamos misturando as tintas, as crianças começaram a pintar nas folhas.

NCC02\_29/10/24

Durante esse momento, fomos observando as suas criações e expressões de criatividade, escolhendo, de forma autónoma, as cores que queriam utilizar para pintar. Esta experiência

evidenciou a importância da exploração sensorial e da manipulação ativa dos materiais na promoção da criatividade e da autonomia. O interesse espontâneo das crianças em imitar os gestos dos educadores mostra a relevância do modelo adulto como mediador, permitindo aprendizagens por observação e experimentação. O comportamento da Maria, ao observar a transformação da beterraba na sua mão e reagir com riso, demonstra uma consciência sensorial e emocional, reforçando a ligação entre exploração, curiosidade e expressão afetiva.

A liberdade de escolha nas cores e na forma de pintar evidencia a promoção da autonomia e da tomada de decisão, enquanto a observação das criações revela a capacidade das crianças de comunicar ideias e emoções através da arte. Este momento confirma que atividades de Artes Visuais baseadas em materiais naturais não só estimulam o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, como também promovem interações sociais, colaboração e partilha de experiências dentro do grupo, alinhando-se com os objetivos da investigação de explorar a aprendizagem holística, a criatividade e a expressão individual das crianças.

### **(iii) Atividade com pasta de modelar**

Na segunda atividade, realizámos uma experiência com massa de modelar natural, utilizando corantes de várias cores para tornar a atividade mais apelativa e, simultaneamente, promover o conhecimento das cores. À medida que as crianças exploravam o material, experimentavam diferentes sensações táteis, perceções visuais e coordenação motora, promovendo um contacto direto com as propriedades físicas da massa e estimulando o desenvolvimento sensorial (Figura 2).

Observou-se que a maioria das crianças se mostrou motivada e envolvida na atividade. A Rita demonstrou particular interesse em misturar cores, unindo a vermelha e a amarela, mantendo-se concentrada e explorando o material de forma autónoma. A Joana, inspirada pelo modelo dos educadores, começou a criar figuras próprias com a massa amarela, dizendo que era uma casa, e reagiu com riso ao observar as suas mãos sujas, revelando satisfação e prazer na exploração. A Maria apreciou misturar cores, combinando verde e amarelo, mostrando entusiasmo e curiosidade com o resultado do seu trabalho.

NCC01\_29/10/24



Figura 2 - Exploração de massa de modelar

Três crianças, no entanto, manifestaram desinteresse e não quiseram participar, e uma delas chegou a afastar-se e chorar, evidenciando a necessidade de respeitar os ritmos individuais e proporcionar apoio emocional durante as atividades.

A atividade permitiu observar como a exploração direta e manipulativa dos materiais favorece a criatividade, a autonomia e a expressão individual, alinhando-se com as Orientações Curriculares para a Creche, que destacam a importância de proporcionar experiências que promovam a descoberta, a imaginação e a aprendizagem holística da criança (Marques et al., 2024, p. 32). A liberdade de escolha na combinação de cores e na criação de formas promoveu a tomada de decisão e o sentido de agência das crianças, enquanto a imitação e a interação com o modelo adulto favoreceram aprendizagens sociais e comunicacionais.

Desta forma, a experiência com massa de modelar natural não só contribuiu para o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças, como também fortaleceu competências socioemocionais e relações de grupo. A atividade exemplifica como, em contexto de creche, os materiais artísticos funcionam como recurso integrador, permitindo que as crianças aprendam através da exploração ativa, da experimentação e da interação com o meio e com os outros, promovendo uma aprendizagem holística e significativa.

#### **Atividades com luzes**

Durante a segunda semana da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a orientadora sugeriu a reorganização do espaço de atividades, de modo a proporcionar experiências mais ricas e de maior qualidade. De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2013), a organização do espaço educativo deve caracterizar-se pela flexibilidade e pelo dinamismo, sendo ajustada às necessidades emergentes do grupo e não permanecendo “totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p. 12). Assim, todos os materiais foram preparados com antecedência, tendo-se tido especial cuidado na seleção dos mesmos para garantir a segurança das crianças. Apesar de a sala apresentar uma dimensão ampla, observou-se que algumas áreas não favoreciam múltiplas explorações, o que motivou a criação de novas propostas que ampliassem as oportunidades de descoberta e de interação.

Nesta semana, a intenção pedagógica centrou-se em criar experiências que estimulassem a exploração, a experimentação e a curiosidade das crianças. Nesse sentido, o ambiente educativo foi organizado com uma diversidade de materiais, lanternas, caixas de luz, legos e outros objetos luminosos, acompanhados por uma seleção musical relaxante que favorecesse um clima de tranquilidade e concentração. Tal como defendem Marques et al. (2024), é fundamental disponibilizar objetos do quotidiano (como chaves, colheres, recipientes, entre outros) que evoquem contextos sociais e incentivem a manipulação e o simbolismo, aspetos especialmente apelativos nesta faixa etária.



Figura 3 - Preparação do ambiente educativo

Como se observa na figura 3, o espaço foi reorganizado de forma colaborativa entre as estagiárias, privilegiando um ambiente acolhedor e sensorialmente estimulante. A disposição incluiu uma mesa de apoio para facilitar o acesso aos materiais, caixas de luz e diferentes tipos de lanternas. Optou-se por reduzir a incidência de luz natural, criando uma atmosfera mais imersiva que evocasse imaginação e surpresa. A proposta diferenciava-se das rotinas habituais, o que se revelou evidente na reação inicial das crianças: ao entrarem na sala, mostraram-se surpresas e curiosas, permanecendo imóveis por alguns instantes a observar o novo ambiente. Habitualmente, o grupo dirigia-se de imediato para as áreas de jogo ou para o tapete, onde costumava cantar a canção dos bons dias. Este momento de suspensão e observação revelou o impacto da alteração do contexto físico e sensorial. Para reforçar o ambiente, foi preparada uma playlist com músicas animadas e suaves, ajustadas ao ritmo da exploração.



Figura 4 – Interação das crianças com os materiais

Como se observa na Figura 4, a introdução dos novos materiais produziu um impacto positivo, despertando o interesse e o envolvimento das crianças. Durante a intervenção, procurou-se observar atentamente as suas ações e interações, assumindo uma postura de escuta ativa e mediação.

O Miguel, por exemplo, mostrou preferência por materiais suaves, misturando bolinhas de algodão coloridas com pedaços de esponja numa caixa de luz transparente. Ao introduzir uma lanterna dentro da caixa, criou reflexos luminosos e, de seguida, acrescentou folhas, ampliando a experiência sensorial. A Maria

explorou o funcionamento das lanternas, acendendo-as, apagando-as e experimentando o contacto entre elas; a sua curiosidade evoluiu para a exploração das garrafas sensoriais, que observava atentamente sob o efeito da luz. Daniel e Luíza preferiram manipular materiais brilhantes, destacando e colando pequenos brilhos nos CDs e nas próprias mãos, num jogo que envolvia simultaneamente experimentação e expressividade. Já Valentina e Valéria mostraram curiosidade em relação à nossa presença, colando pedrinhas brilhantes no nosso rosto e rindo-se do resultado, num gesto de comunicação simbólica e afetiva. O Martim demonstrou interesse pela interação entre luz e cor, colocando balões translúcidos dentro da caixa de luz para observar os reflexos, e posteriormente voltou-se para a parede onde a luz projetava a forma da lua, tentando alcançá-la e expressando entusiasmo quando o ajudámos a “tocá-la”.

NCC3\_11/11/24



Figura 5 - Exploração e experimentação dos materiais

Como se ilustra na Figura 5, as crianças mostraram-se envolvidas durante todo o processo de exploração. Foi-lhes proporcionada autonomia para escolher os materiais e definir as suas próprias estratégias de ação, enquanto o nosso papel consistiu em acompanhar, escutar e desafiar o pensamento emergente. Esta abordagem está alinhada com metodologias que valorizam o aprender fazendo, em que o educador atua como mediador e facilitador da aprendizagem, criando contextos ricos em estímulos e promovendo a exploração livre e criativa.

As observações realizadas evidenciam a importância da ação, da manipulação e da experimentação no desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (citado por Cavicchia, 2010), o período sensório-motor constitui a base da construção do pensamento, sendo os esquemas sensório-motores “as primeiras formas de pensamento e expressão”, aplicáveis a diferentes objetos e contextos (p. 4). Durante a atividade, observou-se que as crianças procuravam verbalizar algumas palavras relacionadas com os materiais, ampliando as suas competências comunicativas e cognitivas através da interação.

A descoberta com materiais e luzes revelou-se, assim, uma experiência integradora que articula dimensões sensoriais, artísticas e científicas. A manipulação de luzes, sombras e

transparências promoveu a observação, a imaginação e a atribuição de significados às experiências vividas. Deste modo, as crianças desenvolveram competências cognitivas, expressivas e simbólicas, construindo conhecimentos a partir da relação direta com o mundo físico e estético que as rodeia.

### Bandeja de experimentação

A segunda atividade consistiu na criação de uma bandeja de experimentação composta por uma diversidade de materiais estruturados, não estruturados, reutilizáveis e naturais. O principal objetivo foi proporcionar às crianças oportunidades de exploração livre e significativa, valorizando o brincar como meio de aprendizagem ativa e descoberta. A organização do ambiente educativo foi pensada de forma a favorecer a autonomia, o envolvimento e a interação entre pares, promovendo a curiosidade e a expressão individual.

Tal como se observa na Figura 6, a disposição dos materiais permitiu múltiplas possibilidades de ação e transformação. Esta intencionalidade pedagógica está em consonância com a perspectiva de Piaget (1970), segundo a qual o desenvolvimento infantil ocorre através da ação sobre o meio, num processo contínuo de assimilação e acomodação. Assim, a criança constrói conhecimento ao experimentar, manipular e transformar os objetos que a rodeiam, revelando modos próprios de pensar e compreender o mundo.

NCC4\_12/11/24



Figura 6 - Exploração da bandeja de experimentação

Durante a observação, verificou-se que as crianças se envolveram de forma espontânea e criativa nas atividades, atribuindo diferentes significados aos materiais disponíveis (Figura 6).

O Marco, demonstrou interesse pelos panos, pendurando-os na corda e simulando o ato de lavar e estender roupa. Esta ação sugere a apropriação de papéis sociais e a reprodução simbólica de situações familiares, o que, segundo a teoria piagetiana, constitui uma manifestação do pensamento representativo, característico do estágio pré-operatório.

O Adriel mostrou curiosidade científica e exploratória ao observar atentamente um temporizador de areia. De seguida, cobriu o objeto com um pano e voltou a descobri-lo para verificar se a areia tinha escorrido, revelando capacidade de antecipação e pensamento causal.

A sequência das suas ações mostra um processo de experimentação ativa, em que a criança formula hipóteses e as verifica através da ação.

Já a Márcia e a Natália envolveram-se numa brincadeira cooperativa, utilizando um cinto para criar novas possibilidades de jogo simbólico. O uso partilhado do material demonstra não apenas a capacidade de coordenação entre pares, mas também o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas. Por sua vez, a Margarida envolveu-se numa atividade de faz-de-conta ao misturar pedaços de cortiça numa panela, afirmando estar a preparar uma sopa, e ao oferecê-la à Tânia, convidando-a a “comer”. Este tipo de interação ilustra a construção de significados partilhados e a emergência de narrativas simbólicas, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

De forma geral, a atividade com a bandeja de experimentação mostrou-se um contexto rico em aprendizagens, no qual o ambiente, os materiais e a mediação do adulto favoreceram a iniciativa, a autonomia e a comunicação. As observações reforçam a importância de ambientes educativos que promovam a ação e o pensamento por meio da exploração, permitindo que as crianças transformem o quotidiano em experiências de investigação e criação.

#### **(iv) Análise da ação desenvolvida em contexto de creche**

A intervenção desenvolvida em contexto de creche centrou-se numa perspetiva pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Através de diferentes propostas de exploração artística e sensorial, procurou-se criar oportunidades de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento global, a expressão criativa e a relação com o outro, em consonância com os princípios das OPC (Marques et al., 2024).

Do ponto de vista da organização do ambiente educativo, as experiências refletiram a importância de um espaço flexível, esteticamente cuidado e rico em possibilidades de exploração, assumindo o ambiente como terceiro educador. A disposição dos materiais e a liberdade de escolha atribuída às crianças favoreceram o envolvimento e a autonomia, permitindo que cada uma estabelecesse relações significativas com os objetos e com os pares.

Na dimensão da ação do educador, observou-se uma mediação intencional, pautada por escuta, observação e disponibilidade para interagir. O adulto assumiu o papel de facilitador, apoiando a descoberta e a expressão simbólica sem impor modelos, o que está em consonância com uma pedagogia participativa e com a valorização do brincar como meio privilegiado de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

No que respeita à interação e expressão das crianças, as observações revelaram uma forte presença do jogo simbólico, da experimentação sensorial e da comunicação não verbal, dimensões que Piaget (1970) associa ao desenvolvimento do pensamento representativo. As

crianças demonstraram curiosidade, persistência e prazer na exploração, evidenciando processos de aprendizagem que articulam emoção, ação e pensamento.

Por fim, na dimensão estética e expressiva, as Artes Visuais constituíram um espaço de liberdade e imaginação, potenciando a sensibilidade, a criatividade e a construção de significados pessoais. Através da manipulação de materiais naturais, da luz e da cor, as crianças desenvolveram competências de observação e expressão, integrando o corpo e a emoção nas suas produções.

De forma global, as experiências analisadas mostram que as Artes Visuais, quando integradas numa abordagem pedagógica centrada na criança, favorecem aprendizagens holísticas, a autonomia e o bem-estar, concretizando os princípios da educação de infância definidos nas OPC (Marques et al., 2024).

### **3.1.2. Descrição do contexto e das experiências de aprendizagem desenvolvidas em EPE**

Esta secção apresenta o contexto educativo em que decorreram as experiências de aprendizagem, caracterizando o ambiente pedagógico, o grupo de crianças e a organização das rotinas e espaços. Seguidamente, descrevem-se e analisam-se as experiências desenvolvidas em Educação Pré-Escolar (EPE), com o objetivo de compreender de que forma as propostas pedagógicas favoreceram o bem-estar, o envolvimento e o desenvolvimento global das crianças.

A análise incide sobre as experiências que exploram o contributo da educação pela arte para a aprendizagem holística das crianças, examinando as interações entre crianças, educadores e materiais artísticos, bem como as perceções das próprias crianças acerca do papel da arte nos seus processos de aprendizagem e de expressão de ideias. Esta reflexão é sustentada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e por perspetivas socioconstrutivistas, que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e criador de significados no contexto educativo.

#### **(i) Caraterização do contexto de EPE**

As organizações educativas constituem contextos intencionalmente estruturados, nos quais se articulam tempos, espaços e relações que influenciam as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A prática de estágio decorreu num Centro Escolar, que integra valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB. A instituição dispunha ainda do serviço de Componente de Apoio à Família (CAF), garantindo o acompanhamento das crianças fora do horário letivo.

O edifício apresentava condições adequadas de conforto, segurança e acessibilidade, proporcionando um ambiente favorável ao bem-estar das crianças. O espaço destinado à Educação Pré-Escolar situava-se no primeiro piso e era composto por três salas de atividades,

dois salões de recreio interiores, refeitório e instalações sanitárias adaptadas às necessidades das crianças. O espaço exterior, amplo e funcional, incluía um parque com baloiços, escorregas, molas e um campo de jogos. Este espaço constituía um local privilegiado para o brincar livre, promovendo a motricidade e a socialização, numa lógica em que o adulto assumia um papel de mediação apenas quando necessário (Hohmann & Weikart, 2011).

### **Caracterização do ambiente educativo**

A análise da qualidade do ambiente educativo baseou-se nos critérios do instrumento PQA – Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-Escolar (Associação HighScope Portugal, 2016), permitindo observar a adequação da organização espacial e material às necessidades das crianças.

A sala de atividades apresentava boa luminosidade natural, temperatura agradável e manutenção cuidada. O mobiliário era adequado à faixa etária e às dimensões do grupo, garantindo segurança e acessibilidade. O espaço encontrava-se organizado em áreas diversificadas, permitindo às crianças escolher autonomamente as suas brincadeiras e gerir o seu tempo. Entre as áreas identificadas, destacavam-se a biblioteca, a casinha, o faz-de-conta, as construções, os jogos, a pintura e a área do médico. Como sublinham Silva et al. (2013), a natureza dos equipamentos, a diversidade de materiais e a sua disposição condicionam a forma como as crianças exploram e utilizam o espaço como recurso de aprendizagem.

Os materiais disponíveis revelavam preocupação com a diversidade cultural e funcional, promovendo a inclusão e a valorização das diferenças. A área do faz-de-conta continha roupas, utensílios domésticos, bonecas de diferentes tons de pele e elementos do quotidiano. Na área da biblioteca existia uma variedade de livros acessíveis, e as áreas de jogos e construções estavam bem equipadas, com materiais organizados em caixas identificadas, o que favorecia a autonomia na utilização e arrumação. O espaço de pintura dispunha de materiais riscadores, tesouras e folhas, incentivando a livre expressão artística. Contudo, observou-se que alguns recursos destinados à expressão plástica permaneciam guardados, o que limitava a exploração espontânea e a iniciativa das crianças.

A área do médico integrava utensílios de brincar diversificados (estetoscópios, seringas de plástico, camas, frascos), estimulando o jogo simbólico e a imitação de papéis sociais. Esta diversidade material refletia a importância da multiculturalidade e do respeito pelas diferenças, aspetos que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), potenciam a empatia e o desenvolvimento de competências sociais.

De forma global, o ambiente educativo apresentava-se estimulante e rico em oportunidades de aprendizagem. Contudo, a sua eficácia dependia da intencionalidade pedagógica do educador, que deveria planificar em conjunto com as crianças, promovendo a

participação, a escuta ativa e a atribuição de voz à infância. Tal como referem Post e Hohmann (2011), uma rotina previsível, mas flexível, permitia responder às necessidades individuais, mantendo a coerência das experiências diárias.

### **Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino). Tratava-se de um grupo heterogéneo, dinâmico e curioso, com níveis diferenciados de linguagem e competências sociais. As crianças mais velhas evidenciavam uma linguagem oral mais desenvolvida e manifestavam interesse particular pelas expressões artísticas, recorrendo frequentemente ao desenho e à pintura como formas de comunicação e representação simbólica.

Verificou-se um elevado grau de envolvimento nas atividades de expressão plástica, especialmente durante os momentos de escolha livre, o que indicava uma ligação afetiva à arte como meio de descoberta e expressão pessoal. As crianças mais novas, por sua vez, mostravam-se mais ativas fisicamente e revelavam interesse pelas áreas das construções e da garagem, demonstrando ainda alguma dificuldade em regular emoções e frustrações, aspetos característicos da fase de desenvolvimento em que se encontravam.

A interação entre crianças de diferentes idades revelou-se positiva, promovendo a aprendizagem por observação, a entreajuda e o fortalecimento de laços afetivos. Estas interações contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia e o respeito mútuo. A relação entre a educadora e o grupo caracterizava-se por uma comunicação clara e afetuosa, criando um clima de confiança e segurança emocional. Como referem Silva et al. (2013), o modo como o adulto se relaciona com as crianças sustenta o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença.

### **Caracterização da organização temporal**

A rotina diária do grupo estava estruturada de modo a equilibrar momentos de grande grupo, pequeno grupo e brincadeira livre, favorecendo o bem-estar e a autonomia das crianças. A previsibilidade das rotinas contribuía para a segurança emocional, permitindo-lhes antecipar acontecimentos e organizar a experiência quotidiana (Barbosa, 2006).

O acolhimento iniciava-se no ginásio, a partir das 8h00, seguido do momento de receção na sala com a educadora, onde as crianças partilhavam notícias e experiências. Após o lanche e o recreio matinal, seguiam-se as atividades em pequeno grupo e nas áreas da sala. O almoço ocorria às 12h00 e, durante a tarde, as crianças participavam em atividades de expressão artística, música, educação física ou brincadeira livre, em alternância semanal. O horário prolongava-se até às 19h00, assegurado pela equipa da CAF, conforme se sistematiza na tabela 4.

Tabela 4 - Organização do cotidiano das crianças da EPE

Período da Manhã	Período da Tarde
07h45 – 09h00: abertura da instituição	14h00 – 15h: Atividades em grande grupo
09h00 – 10h00: Atividade em grande grupo	15h00 – 15h05: Higiene
10h – 10h20: Lanche e Tempo de recreio	15h10 – 16h20: Atividades livres
11h00 – 11h50: Atividade pequeno grupo/áreas	16h25 – 16h:30 Higiene
11h40 – 11h45: Higiene	16h30 – 17h00: Lanche/ATL
12h00 – 13h00: Almoço	17h00-19h00: Fecho da instituição
13h00 – 13h10: Higiene	
13h10 – 14h00: Recreio no exterior	

### (ii) Experiência de Aprendizagem de EPE

Para a realização das experiências de aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), tivemos como referência os documentos orientadores da área. Os princípios educativos presentes nas OCEPE destacam a necessidade de respeitar a criança tal como ela é, considerando a sua cultura, singularidade e formas próprias de aprendizagem, reconhecendo-a como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p.8).

Com base nestes princípios e no objetivo de explorar a educação pela arte como instrumento para o desenvolvimento holístico das crianças, planificámos uma sequência didática fundamentada no livro “De que cor é um beijinho” (Rocio Bonilla, 2017), que integra aspetos da arte visual, do afeto e das emoções. A sequência foi estruturada para ser desenvolvida ao longo de três dias de intervenção, envolvendo diferentes áreas de conteúdo, incluindo a expressão artística, e promovendo a reflexão sobre sentimentos e experiências pessoais.

#### Sequência didática a partir do livro “De que cor é um beijinho?”

No início da manhã, após o acolhimento em que as crianças partilharam novidades do fim de semana, iniciou-se a atividade em grande grupo. Antes de apresentar o livro, explorámos o “Pano Baloço”, questionando as crianças sobre a natureza e a função do material:

“O que acham que se trata o material?” (educadora)

“É uma coberta”. (Bruno)

“Eu acho que é uma manta”. (Lisa)

“E para que serve o material?” (Educadora)

“Serve para estender em cima da cama”. (Pedro)

Após a escuta ativa, as crianças formaram um círculo e recebeu-se uma explicação sobre os objetivos da atividade, o trabalho em equipa e as regras do jogo, como ilustrado na figura 7. Observou-se alegria e entusiasmo durante a interação com o material, evidenciando que a atividade proporcionou uma experiência diferenciada e lúdica, promovendo simultaneamente competências de cooperação e atenção partilhada.



Figura 7 - Momento de acolhimento- Exploração do pano baloiço

Durante a atividade, algumas crianças mostraram dificuldades em respeitar as regras, enquanto outras competiam para apanhar a bola sob o pano. Em momentos específicos, foi necessário interromper o jogo para relembrar as regras, o que resultou numa melhoria na colaboração e na utilização do material. Esta experiência ilustra como a pedagogia da infância valoriza a aprendizagem baseada em experiências concretas, permitindo à criança aprender em contexto social e emocionalmente significativo.

A leitura do livro constituiu um ponto central da intervenção, dado o interesse demonstrado pelas crianças por literatura ilustrada (Figuras 8 e 9).. Antes da leitura, realizámos uma chuva de ideias a partir da observação da capa, promovendo a exploração ativa da narrativa:

“O que acham que se trata esta história?” (Educadora)

“A minha mãe já leu esse livro, fala o que são beijinhos”. (Luna)

“O que é um beijinho?” (Rita)

“São das cores” (Bruno)

“De que cor acham que pode ser um beijinho?”. (Educadora)

“De muitas cores?”. (bruno)

“Os beijinhos são da cor vermelha”. (Pedro)

“Por que acham que os beijinhos são da cor vermelha?” (Educadora)

“Porque são da cor do amor e dos corações” (Pedro)

NCEPE6\_27/01/25



Figura 8 - Capa do Livro



Figura 9 - Leitura da História

Após a leitura, desenvolvemos uma atividade de registo das opiniões das crianças num mural coletivo, através de cartas coladas numa cartolina, em colaboração com a professora cooperante. Esta prática permitiu trabalhar a escuta ativa e a expressão coletiva, promovendo a participação e a valorização das contribuições individuais. Como refere Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), a escuta deve ser um processo contínuo, que permite compreender interesses, motivações, saberes e mundos de vida das crianças no contexto da comunicação educativa. A obra literária facilitou a exploração de emoções e sentimentos, promovendo o autoconhecimento e a inteligência emocional, enquanto as associações entre cores e experiências estimularam a criatividade e a expressão simbólica.

Na atividade de criação do cartaz para o mural da sala, as crianças registaram, individualmente, o significado da palavra “beijinho”, refletindo a sua perceção pessoal (Figura 10).



Figura 10 - Cartaz para o mural da sala

A análise das respostas indicou que a maioria das crianças associa o beijo a experiências familiares, enquanto poucas o relacionaram diretamente com sentimentos ou com a narrativa do livro.

Seguiu-se uma atividade de representação livre das personagens, utilizando materiais variados, que permitiu às crianças expressarem a compreensão da história de forma criativa e simbólica. Este processo revela a importância do jogo simbólico na aprendizagem, permitindo às crianças construir representações mentais de objetos, pessoas e experiências (Hohmann & Weikart, 2009, p.476).

Durante a escolha dos materiais, as crianças manifestaram preferências individuais, o que evidenciou a valorização da autonomia e da tomada de decisões:

“Digam uma frase que inclui a palavra beijinho”. (Educadora).

“Dou beijinho à minha avó quando vou à minha casa”. (Maria)

“Dou beijinho ao pai e à mãe”. (Rita)

“Beijinho são carinhos”. (Bruna)

“O padrinho foi a minha casa e deu-me um beijinho”. (Mateus)

“Eu acordo e vou dar beijinho à mãe, à mãe e à Alice”. (Pedro)

“Dou beijinho à minha família”. (Carla)

“Nunca pintei um beijinho”. (Vicente)

NCEPE7\_27/01/25

A análise das respostas indicou que a maioria das crianças associa o beijo a experiências familiares, enquanto poucas o relacionaram diretamente com sentimentos ou com a narrativa do livro.

Seguiu-se uma atividade de representação livre das personagens, utilizando materiais variados, que permitiu às crianças expressarem a compreensão da história de forma criativa e simbólica. Este processo revela a importância do jogo simbólico na aprendizagem, permitindo às crianças construir representações mentais de objetos, pessoas e experiências (Hohmann & Weikart, 2009).

Durante a escolha dos materiais, as crianças manifestaram preferências individuais, o que evidenciou a valorização da autonomia e da tomada de decisões:

“Que materiais querem usar para representar a história?”. (Educadora).

“Vou pintar-me, a mim, a dar um beijinho à minha família, com lápis de cores”.

(Bia)

“Quero criar um coco igual da história com massa modelar”.

(Madalena)

“Vou criar um beijinho gigante com massa de modelar vermelha para dar à minha mãe”.

(Pedro)

“Quero pintar um beijinho de muitas cores”. (Rafaela)

NCEPE8\_27/01/25



Figura 11 - Desenho do beijinho de muitas cores



Figura 12 - Beijinho à família



Figura 13 - Beijinho gigante com massa de modelar vermelha

As crianças que optaram por participar na atividade demonstraram interesse e mantiveram-se concentradas durante a execução das tarefas. Cada uma escolheu dois tipos de materiais: lápis de cores e massa modelar, de modo a poder representar aquilo que tinham aprendido com a história (Figuras 11, 12 e 13). Duas crianças selecionaram a massa modelar de cor vermelha, associando-a à tonalidade que, para elas, melhor representava um beijinho. Passado algum tempo, uma das crianças comentou:

“Olha, eu ainda não sei fazer o cabelo, podes-me ajudar?” (Lisa)

“Mas como estás a pensar em fazer o cabelo da sua família?”. (Educadora)

“Quero o do meu pai pequeno, e da minha irmã maior do que a minha, e da minha mãe quero do tamanho da minha”. (Lisa)

“De que cor queres pintar o cabelo da tua família?”. (educadora)

“Quero pintar dessa cor que é castanha, mas olha, castanha é a cor da tua pele”. (Lisa)

“Eu já consigo escrever o meu nome sozinho, queres ver?”. (Lisa)

NCEPE9\_27/01/25

A atividade demonstrou como a expressão artística, associada à literatura para a infância e ao diálogo reflexivo, promove o desenvolvimento holístico da criança, integrando competências cognitivas, emocionais, sociais e estéticas. Este tipo de intervenção evidencia ainda a relevância de planificação intencional, da escuta ativa e da valorização da autonomia infantil na promoção de aprendizagens significativas.

### **As letras da palavra Beijinho**

No seguimento do trabalho desenvolvido, a partir do título da história, foi planeada uma atividade centrada na exploração da escrita e da matemática, envolvendo a contagem das letras, a identificação das letras iniciais e finais e o reconhecimento das vogais. A atividade contou com a participação de 20 crianças e procurou articular diferentes domínios de aprendizagem, promovendo um saber global e integrado, em consonância com os princípios das OCEPE, que defendem o respeito pelo ritmo, interesses e capacidades individuais de cada criança (Silva et al., 2016).

Iniciámos a atividade questionando as crianças sobre a forma como se construía a palavra “Beijinho”. Para tornar o conceito mais concreto, a educadora sugeriu colocar no centro do círculo as letras e os números correspondentes a cada letra, previamente escritos no quadro, permitindo uma abordagem prática e visual que articulava o reconhecimento do vocabulário com a contagem e a noção de quantidade. Observou-se que algumas crianças apresentaram dificuldades na identificação das letras, possivelmente devido à ausência de

diferenciação por cores, enquanto as crianças de cinco anos demonstraram maior facilidade, refletindo o seu desenvolvimento fonológico e linguístico mais avançado (Figura 14).

Ao longo da atividade, verificou-se que algumas crianças estabeleceram associações entre números e letras, evidenciando uma capacidade emergente de raciocínio simbólico. As intervenções das crianças permitiram conhecer as suas conceções iniciais sobre a escrita e a contagem:

“Olha eu já sei as letras do meu nome, e começa com a letra L”. (Lívia)<sup>1</sup>

“O meu nome começa com a letra M e termina com a letra L”. (Miguel)

“E o meu nome começa com V e termina com R”. (Vítor)

NCEPE10\_28/01/25



Figura 14 - Identificação e contagens de letras

Durante a realização da atividade, observámos que algumas crianças se mostravam mais comunicativas e concentradas, enquanto as mais novas apresentavam maior agitação, demonstrando interesse em explorar outras áreas de brincadeira. Mesmo nas idades mais tenras, começou a emergir o pensamento fonológico, sendo este mediado pelas interações com colegas mais velhos e pela participação no grupo.

Esta experiência evidencia que a exploração das letras, das vogais e da contagem de palavras contribui para um saber global e articulado, integrando a aprendizagem da linguagem escrita com conceitos matemáticos elementares. Tal como referem Alves Martins e colaboradores (2008), “as crianças mais facilmente reconhecem as vogais” e “o conhecimento do nome das letras desempenha um papel importante na evolução das suas conceptualizações acerca da linguagem escrita” (p. 172). A atividade permitiu, assim, trabalhar de forma integrada a literacia emergente, favorecendo a articulação entre linguagem, representação simbólica, raciocínio e expressão individual, aspetos essenciais para o desenvolvimento holístico previsto nas OCEPE (Silva et al, 2016).

<sup>1</sup> Adequaram-se as letras referidas pelas crianças (dos seus nomes) aos nomes fictícios

## Um beijinho que me dás

No seguimento do trabalho desenvolvido, implementámos uma atividade de exploração musical centrada na temática dos beijinhos. As crianças foram inicialmente questionadas sobre a vontade de ouvir a canção, à qual todas responderam afirmativamente. Procedeu-se à apresentação da letra, ensinando-a progressivamente, verso a verso, de forma a favorecer a memorização e a participação ativa. Posteriormente, a canção foi reproduzida no computador, incentivando-se que as crianças cantassem e acompanhassem as imagens projetadas. Tratava-se da musica “O Beijinho que me dás” .

Durante a atividade, uma criança questionou o significado da palavra “pitanga”, mencionada na letra. Esclareceu-se que se tratava de uma fruta tropical, e em seguida, propôs a visualização de uma imagem da pitanga, oportunidade aproveitada para contextualizar culturalmente e geograficamente a fruta, explicando que se encontra presente em países como o Brasil. Uma criança sugeriu o nome da árvore correspondente, referindo “pitangueira” (Miguel).

Sobre a música, observou-se que as crianças se envolveram de forma significativa, mostrando atenção e interesse genuíno, acompanhando a letra com gestos e participando de forma ativa (Figuras 15 e 16). Esta atividade articulou competências de expressão musical, linguagem oral, atenção e compreensão cultural, promovendo aprendizagens significativas em linha com os princípios das OCEPE, nomeadamente o respeito pelo desenvolvimento global da criança e a valorização de experiências que favoreçam competências cognitivas, sociais e emocionais (Silva et al., 2016).

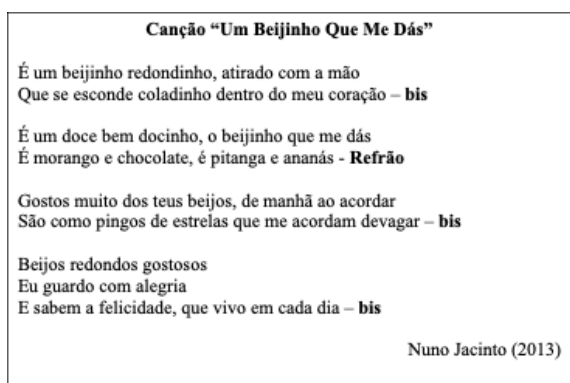


Figura 15 - Letra da Música



Figura 16 - Crianças a explorar a musica com gestos

## Criação de caretos

Num momento subsequente, implementou-se uma atividade no âmbito das artes visuais, articulando os conteúdos trabalhados a partir da narrativa explorada anteriormente,

nomeadamente conceitos relacionados com as cores e as emoções. Foram apresentados às crianças diversos materiais, explicando-se a possibilidade de utilizá-los para a realização de produções artísticas variadas, promovendo a imaginação e a criatividade individual.

Em contexto de grupo alargado, procedeu-se à exploração dos materiais, através da identificação e nomeação dos mesmos, com o objetivo de ampliar o vocabulário e consolidar o conhecimento das crianças acerca dos recursos disponíveis (Figura 17). Durante esta fase, as crianças participaram de forma ativa, partilhando ideias e sugestões sobre possíveis utilizações dos materiais:

“Olha esse parece com uma boca”. (Pedro)

“E o que podíamos criar com esses materiais reutilizáveis?”. (Educadora)

“Podíamos pintar e cortar” (Bruna)

“Podemos fazer os caretos e monstros”. (Miguel)

NCEPE11\_28/01/25

Enquanto algumas crianças permaneciam nas diferentes áreas de jogo, convidaram-se pequenos grupos a integrar a atividade designada por “Caretos”, título sugerido previamente por uma das crianças. Os materiais foram organizados na mesa de forma acessível e, ao longo da execução das produções, os educadores procuraram observar atentamente cada criança, acompanhando as suas escolhas relativamente aos materiais a explorar e às formas de representação a adotar. Nesta fase, valorizou-se o pensamento criativo e a expressão individual, incentivando as crianças a confiar nas suas ideias e a reconhecer a importância do seu próprio trabalho.

Os educadores assumiram um papel de mediação, promovendo uma relação baseada na cooperação, no respeito mútuo e na disponibilização de oportunidades significativas de aprendizagem.



Figura 17 - Escolhas dos materiais

Durante a atividade, as crianças solicitaram apoio dos educadores, especialmente na colagem dos materiais. Questionou-se cada criança sobre as suas intenções criativas, sendo a maioria orientada para a construção de caretos. Os materiais utilizados incluíram pedaços de

caixas de ovos, cartões, fios e cordas. Uma das crianças, Maria, optou por explorar a técnica de pintura em relevo, utilizando apenas linhas e tintas, evidenciando uma abordagem diferenciada ao processo criativo.

Proporcionou-se tempo suficiente para que as crianças explorassem os materiais de forma autónoma e organizassem as suas ideias relativamente à produção artística. Observou-se que a atividade se iniciou com a colagem dos materiais sobre folhas brancas, utilizando cola, e que algumas crianças solicitaram apoio aos colegas, demonstrando comportamentos de cooperação e ajuda. Posteriormente, recorreram à pintura com cores variadas para conferir maior expressividade às suas criações.

Durante o desenvolvimento da atividade, realizou-se interação direta com algumas crianças, com o objetivo de compreender o seu processo criativo e incentivar a reflexão sobre as escolhas efetuadas, recorrendo a questões orientadoras:

“Consegues descrever-me o teu careto?” (educadora)

“Estou a criar um careto que parece com um esqueleto” (Lívia)

“E porque achas que parece um esqueleto?” (Educadora)

“Porque fiz um careto com mãos, usei as colheres de pau para fazer as mãos do esqueleto”. (Lívia)

“Se pudesses dar um nome a teu careto, que nome darias?” (Educadora)

“Eu daria o nome de careto”. (Lívia)

“O teu careto parece a *Minimony* da história dos beijinhos”. (Larissa)

NCEPE\_12-29/01/25



Figura 18 - Produção dos Caretos

Observou-se elevado envolvimento e concentração por parte das crianças na seleção dos materiais e na definição das representações a concretizar. À medida que algumas crianças concluíam as suas produções, outras manifestavam interesse na atividade, motivadas pelas produções dos colegas, enquanto um pequeno grupo manteve-se nas atividades livres nas diferentes áreas da sala. A execução da atividade contou com o apoio do estagiário, responsável por colaborar nos recortes e colagens, bem como com a supervisão da educadora

cooperante e da auxiliar, garantindo acompanhamento adequado. Salienta-se, contudo, que nem todas as produções puderam ser finalizadas no mesmo dia, sendo algumas concluídas posteriormente.

A atividade proporcionou oportunidades de exploração das emoções, promovendo a expressão individual, a criatividade e a socialização entre pares, em consonância com práticas pedagógicas que valorizam a arte como meio de desenvolvimento global da criança..

### **Explorar as emoções**

A atividade iniciou-se com a exploração das emoções, com base no livro previamente trabalhado em grande grupo. Para promover a concentração e criar um ambiente propício à reflexão, foi reproduzida uma música relaxante. Seguidamente, questionou-se as crianças sobre o seu conhecimento acerca das emoções, registrando-se as concepções iniciais:

“O que são as emoções?” (educadora)

“É quando batemos nos outros e começam a chorar” (Pedro)

“As emoções são do coração quando sentimentos tristeza” (Bruno)

NCEPE13\_29/01/25

Prosseguindo, solicitou-se às crianças que nomeassem diferentes emoções que conheciam, obtendo-se respostas como tristeza (Rita), felicidade (Maria) e raiva (Bruno). Com o apoio da educadora cooperante, explicou-se o conceito de emoções de forma acessível, utilizando quatro bonecos de cartão colocados no centro da roda, cada um representando uma emoção distinta. Cada criança escolheu uma emoção, enunciou o seu nome e representou-a através da dramatização (Figura 19). Durante esta fase, cinco crianças partilharam experiências pessoais em que sentiram essas emoções, permitindo registar as suas concepções:

“Eu sinto felicidade quando minha mãe me dá beijinhos quando acordo”. (João)

“Ficamos tristes quando batem em nós”. (Gabriel)

“Ontem estava a brincar com o meu primo e ele me cuspiu, fiquei com nojo e fui mostrar a minha mãe”. (Bia)

“Olha eu fiquei zangado ontem quando estava a brincar e o João me empurrou e eu caí no chão. (Ricardo)

“Ficamos triste quando caímos e machucamos a perna”. (Pedro)



Figura 19 - Dramatização sobre as emoções

### Trabalhar a identidade e emoções através de artes visuais

Propusemos às crianças uma atividade de expressão artística centrada no tema das emoções. Antes do início da proposta procedeu-se à apresentação do objetivo da sessão, aos materiais disponíveis e à explicitação das etapas de trabalho, assegurando que as crianças compreendessem as possibilidades de exploração e a liberdade de escolha em cada momento. A proposta de atividade seria apenas trabalhar a identidade a partir das emoções usando alguns materiais como tampa transparente ou um vidro seguro de forma que as crianças conseguissem seguir o reflexo do outro colega e usar as tintas para representar características físicas como o tamanho da boca, cor dos olhos ou cabelo, uma forma de trabalhar a identidade. Ao explicar a atividade, as crianças mostraram-se motivadas a participar.

Tendo em conta que algumas crianças estiveram ausentes no dia da atividade da criação do careto, observaram os trabalhos dos outros colegas e solicitaram realizar a proposta anterior, levando à alteração da planificação e permitiu também reintegrar crianças que não tinham participado na sessão anterior, garantindo a participação de todo o grupo.

As crianças foram organizadas em pequenos grupos, estratégia que favoreceu a cooperação, a partilha de ideias e o suporte mútuo durante o processo criativo.

Ao planear a atividade, tiveram-se em consideração o ritmo próprio de cada criança e o direito à participação ativa, princípios coerentes com uma abordagem pedagógica centrada na promoção da autonomia e no respeito pelas escolhas individuais. A equipa (colega de estágio, educadora cooperante e auxiliar) acompanhou os grupos, orientando as interações e providenciando apoio técnico quando solicitado. Durante a realização dos caretos foram introduzidos materiais novos (esferovite, botões, cordas, recortes de cartão), com a intenção de estimular a experimentação sensorial e plástica.

A observação dos procedimentos e das escolhas materiais confirma a importância da experimentação e do contacto direto com texturas como catalisadores do desenvolvimento motor fino e da expressão simbólica. Por exemplo, algumas crianças exploraram a pintura com as mãos para espalhar tinta sobre a capa; outras utilizaram pequenos fragmentos de esferovite para modelar formas expressivas (Figura 20).



Figura 20 - Criação de caretos

A articulação entre os gestos e a seleção de materiais evidenciou diferentes estratégias de resolução de problemas e de expressão identitária por parte das crianças como se pode perceber na nota de campo que se segue:

Maria solicitou a nossa ajuda para colar pequenos pedaços de esferovite, com o objetivo de formar um coração, tendo posteriormente utilizado as mãos para espalhar as tintas na capa. A Bia iniciou o seu trabalho pintando a capa com uma mistura de várias cores e, em seguida, pediu pedaços de esferovite, que utilizou para criar um contorno sobre a pintura. O Pedro optou por elaborar um careto. Começou por pintar a capa, misturando diversas cores, e utilizou pedaços de caixas de ovos para construir os olhos e a boca. Recorreu ainda a um pedaço de cartão em forma de triângulo para representar o nariz, que pintou de vermelho, e completou o trabalho colando pedaços de esferovite que formaram o cabelo do seu careto. A Lia, por sua vez, iniciou a pintura da capa aplicando uma sequência de cores variadas. Utilizou pedaços de esferovite para representar o cabelo e as sobrancelhas, pedaços de cartão para construir os olhos e uma corda vermelha para desenhar a boca. Após algum tempo de realização da atividade, uma das crianças comentou com um colega: Oh, fizeste um careto que parece uma flor! (Miguel).

NCEPE\_15-29/01/25

Concluída a construção dos caretos, as crianças aceitaram a proposta de as expor no mural da sala, um procedimento que teve como finalidade valorizar as criações e reforçar o sentido de pertença ao coletivo. A exposição no mural constituiu um espaço de legitimação social das produções infantis e uma forma de reconhecimento público do trabalho artístico (Figura 21).



Figura 21 - Exposição dos trabalhos no mural da sala

Dando seguimento à atividade das identidades a partir das emoções, centrou-se na exploração artística, a proposta de trabalhar com materiais transparentes que refletem a imagem, tendo como objetivo trabalhar as identidades individuais através da expressão das emoções. Visou promover o autoconhecimento, a expressão simbólica e o reconhecimento do outro, princípios fundamentais na educação de infância. Antes de iniciar a atividade, as crianças foram convidadas a escolher livremente os seus pares, de modo a estimular a autonomia e o respeito pelas suas escolhas individuais, conforme preconizam as OCEPE (Silva et al., 2016), no domínio da formação pessoal e social.

Durante a observação do processo, constatou-se que muitas crianças selecionaram os seus pares com base em relações de proximidade e afetividade construídas no quotidiano educativo. Este comportamento evidencia o papel dos vínculos emocionais e sociais na dinâmica de trabalho cooperativo, revelando que a aprendizagem em contexto de grupo é mediada pelas relações de confiança e empatia que se estabelecem entre pares. A educadora, ao valorizar esta dimensão relacional, cria oportunidades para que as crianças exerçam a sua agência e desenvolvam competências socioemocionais essenciais para a vida em comunidade.



Figura 22 - Trabalhos das emoções e identidades através de artes visuais

Após a explicação da proposta e a disponibilização dos materiais, as crianças envolveram-se ativamente na criação artística, revelando iniciativa, expressão pessoal e capacidade de decisão. Durante o processo, as suas interações evidenciaram momentos de negociação simbólica e expressão de concepções pessoais sobre o que significa representar o outro. A Figura 22, ilustra alguns dos resultados deste processo criativo, evidenciando a diversidade expressiva e o modo como cada criança representou o seu par.

Um dos episódios observados foi o de Maria, que escolheu representar Mafalda.

A Maria iniciou o desenho com um círculo que simbolizava a cabeça e, num primeiro momento, decidiu pintar o cabelo de azul. A sua parceira, Mafalda, reagiu, expressando desagrado e associando a cor “a um menino”. Este pequeno conflito constituiu um momento significativo de aprendizagem, na medida em que permitiu à educadora promover a reflexão sobre estereótipos de género e incentivar o respeito pela diversidade de expressões e escolhas individuais. Posteriormente, Maria reformulou o seu trabalho, optando por cores múltiplas, castanho, roxo e verde, e explicando que se tratava de um “cabelo colorido”, revelando flexibilidade cognitiva e criatividade simbólica. Já Pedro escolheu representar Bia, utilizando a cor roxa para delinear o rosto e os olhos. Observou-se que, ao desenhar uma boca sorridente, procurou reproduzir a expressão emocional da colega, demonstrando empatia e atenção às emoções do outro. Estes gestos artísticos refletem uma compreensão emergente das emoções como componentes da identidade pessoal e social, favorecendo a literacia emocional desde a primeira infância.

NCEPE 16-29/01/25

Durante o momento de reflexão em grande grupo, as crianças foram convidadas a partilhar quais as atividades de expressão plástica de que mais haviam gostado. Nove delas referiram ter apreciado representar os colegas, valorizando a exploração de aspetos relacionados com a identidade, enquanto as restantes manifestaram preferência pela criação dos caretos.

O trabalho da identidade através das artes visuais reveste-se de particular importância no contexto educativo, uma vez que favorece o autoconhecimento e a expressão individual. Ao desenhar, pintar ou construir, a criança manifesta emoções, pensamentos e preferências, transformando a experiência artística num meio de comunicação simbólica e pessoal. As artes visuais constituem, assim, um espaço privilegiado de experimentação e descoberta, onde o erro assume um papel formativo e onde cada criança pode desenvolver o seu próprio estilo de expressão.

A exploração de diferentes materiais, cores e formas contribui para que as crianças reconheçam e valorizem a diversidade de modos de expressão, promovendo a aceitação das diferenças e o fortalecimento da autoestima. Deste modo, o trabalho da identidade através da arte ultrapassa a dimensão estética, assumindo-se como um processo formativo que apoia cada criança na construção da sua identidade, na compreensão das suas origens e na afirmação do seu lugar no mundo.

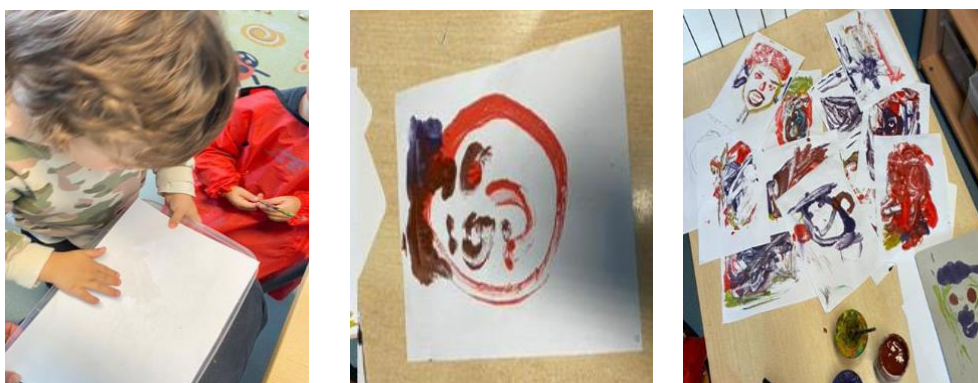


Figura 23 - Resultado das produções sobre a identidade

### **(iii) Análise da ação desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar**

A planificação e implementação das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar basearam-se numa abordagem centrada na criança, conforme preconizado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Esta perspetiva reconhece a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, valorizando as suas experiências, interesses e formas próprias de aprender, num ambiente educativo que promove a autonomia, a cooperação e a expressão individual.

#### **Planeamento e intencionalidade educativa**

O planeamento das atividades teve como referência uma visão intencional da prática, em que cada proposta pedagógica foi concebida para responder a objetivos de aprendizagem que emergiram da observação e escuta atenta das crianças. Tal como defendem Hohmann e Weikart (2009), o planeamento educativo deve resultar de uma articulação entre as intenções do educador e as iniciativas das crianças, assegurando a relevância e o significado das experiências propostas. Esta intencionalidade refletiu-se na seleção dos materiais, na organização do espaço e no ritmo das atividades, procurando favorecer aprendizagens diversificadas e sustentadas na experiência direta.

### **Envolvimento e participação das crianças**

Durante o desenvolvimento das propostas, observou-se um elevado nível de envolvimento e participação das crianças, traduzido na curiosidade, na exploração ativa e na cooperação entre pares. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o envolvimento é um indicador da qualidade das experiências educativas, revelando a capacidade da criança para se concentrar, experimentar e persistir em atividades significativas. A escuta das ideias e interpretações das crianças foi valorizada como parte essencial do processo educativo, reconhecendo o seu papel na co-construção de saberes e na consolidação da autonomia.

### **Papel do educador**

O papel do educador foi assumido como mediador e facilitador das aprendizagens, criando contextos de comunicação, interação e descoberta. A mediação pedagógica procurou equilibrar a orientação e a liberdade, incentivando a expressão pessoal e o pensamento crítico. De acordo com Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2013), o educador deve criar condições para que as crianças desenvolvam competências cognitivas e sociais, através de experiências que envolvam diálogo, cooperação e reflexão. Assim, a intervenção educativa procurou promover a aprendizagem em contexto social, respeitando o ritmo individual e valorizando o trabalho partilhado.

### **Expressão e construção da identidade**

A expressão artística assumiu um papel central no desenvolvimento das experiências, sendo entendida como uma forma privilegiada de comunicação e representação simbólica. As artes visuais permitiram às crianças traduzir sentimentos, ideias e vivências pessoais, contribuindo para a construção da sua identidade e para o reconhecimento da diversidade. Conforme referem Silva et al. (2016), as atividades expressivas constituem oportunidades para o desenvolvimento de competências de observação, imaginação e sensibilidade estética, ao mesmo tempo que favorecem o respeito pelas diferenças e a valorização da individualidade.

### **Aprendizagens emocionais e sociais**

A dimensão emocional esteve presente em diferentes momentos das experiências, quer através da exploração de sentimentos e emoções, quer na reflexão sobre relações interpessoais. Através de diálogos, dramatizações e produções artísticas, as crianças foram estimuladas a identificar, compreender e regular emoções, desenvolvendo empatia e consciência de si e dos outros. Este trabalho contribuiu para a consolidação de competências de autorregulação e cooperação, aspetos essenciais para o bem-estar e a aprendizagem (Silva et al., 2016).

A abordagem adotada permitiu articular dimensões cognitivas, emocionais, sociais e expressivas, num quadro de aprendizagem ativa e relacional. A diversidade de experiências

revelou-se fundamental para a promoção do desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de expressão em múltiplas linguagens, assegurando uma prática pedagógica coerente com os princípios das (Silva et al., 2016).

### **3.1.3. Descrição do contexto e das experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB**

O contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, situava-se numa zona residencial da cidade de Bragança e integrava um agrupamento de escolas pertencente à rede pública portuguesa. Este agrupamento assegurava respostas educativas ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo uma continuidade pedagógica entre os diferentes níveis de ensino.

#### **(i) Caracterização do Contexto de 1.º CEB**

Relativamente ao espaço destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatou-se que este se encontrava organizado em dois pisos. No piso superior localizavam-se a biblioteca escolar, seis salas de aula destinadas aos 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade, as casas de banho e um espaço exterior com marcações lúdicas desenhadas no chão, que favoreciam momentos de brincadeira e socialização. No piso inferior situavam-se outras seis salas de aula, ocupadas pelas turmas do 3.º ano, o refeitório, as casas de banho, um espaço polivalente e um recreio amplo, equipado com um pequeno parque infantil que incentivava o jogo simbólico e a atividade motora.

A instituição dispunha ainda de três salas destinadas ao uso dos profissionais que nela exerciam funções, proporcionando condições adequadas ao planeamento pedagógico, à reflexão conjunta e à articulação entre docentes e técnicos.

O estágio foi desenvolvido com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade. A análise que se apresenta de seguida centra-se em três dimensões fundamentais para a compreensão do contexto educativo: a organização do espaço da sala, as características do grupo de crianças e a gestão do tempo e da rotina diária.

#### **Caraterização do ambiente educativo**

A sala de aula apresentava dimensões reduzidas, possuindo janelas amplas que proporcionavam boa iluminação natural, e uma porta de acesso ao exterior que conduzia a um pequeno jardim. As mesas estavam dispostas em filas, totalizando quatro filas com quatro a cinco mesas cada, o que restringia a circulação, dificultava as interações e limitava a realização de trabalhos em grupo. Esta configuração condicionava igualmente a mobilidade do professor no espaço.

A planta da sala não permitia grandes alterações devido à sua estrutura física. Esta organização condicionava a interação entre as crianças e entre estas e o professor, dificultando

a comunicação e o trabalho colaborativo. Considera-se que uma disposição alternativa, como a organização das mesas em pequenos grupos de trabalho, poderia favorecer a cooperação e tornar a dinâmica da sala mais fluida e inclusiva.

As paredes da sala encontravam-se organizadas com diferentes finalidades, apresentando trabalhos artísticos realizados pelas crianças e registos de investigações relacionados com as temáticas e conteúdos abordados. Noutra espaço estava instalado um quadro branco e um quadro interativo. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2013), “a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula deve ser encarada como uma estratégia de enriquecimento das aprendizagens, promovendo a motivação e o interesse das crianças” (p. 124). Numa terceira parede estava afixada uma tabela com as regras de bom comportamento dentro da sala e um cartaz com as datas dos aniversários de cada criança.

Os manuais escolares e os materiais de apoio encontravam-se arrumados na parte posterior da sala. Quanto ao armazenamento de materiais artísticos, a sala dispunha de um armário destinado a guardar capas com trabalhos, materiais de pintura e recortes, materiais reutilizáveis, entre outros, com fácil acesso para as crianças. Cada criança possuía uma capa de dossiê para guardar os seus trabalhos realizados nas aulas. Os materiais disponíveis eram variados, destacando-se a prática frequente de reaproveitamento e reutilização de recursos para diferentes finalidades, sobretudo para a execução de trabalhos artísticos.

Considera-se que a disposição do espaço e a organização dos materiais na sala estavam adequadas às necessidades pedagógicas do grupo, criando um ambiente educativo que favorece a aprendizagem, incentiva a participação e promove o bem-estar das crianças.

### **Caraterização do grupo**

A turma era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, frequentando o 4.º ano do 1.º CEB. Do total de crianças, seis eram do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa. De forma geral, tratava-se de um grupo bastante participativo, no qual as crianças demonstravam facilidade em partilhar as suas vivências. A curiosidade revelou-se, igualmente, uma característica marcante da turma no seu conjunto. A assiduidade e a pontualidade eram, de forma geral, elevadas, com exceção de quatro crianças que apresentavam um nível de assiduidade inferior ao restante grupo.

Em relação ao comportamento, observou-se que, devido à postura inadequada de algumas crianças, uma parte significativa da turma tendia a dispersar-se ou a não respeitar as regras estabelecidas para o bom funcionamento da sala de aula. Algumas crianças manifestavam as suas emoções de forma intensa, sobretudo em momentos de frustração, mostrando dificuldade em aceitar as intervenções da professora e reagindo de forma negativa a estímulos que promovem o autocontrolo.

As crianças demonstravam grande interesse, sendo comunicativas, criativas, enérgicas e bastante ativas. Destacava-se, de forma particular, o entusiasmo pelas artes, sendo frequente aproveitarem qualquer momento disponível para desenhar ou pintar. Era um grupo extremamente heterogêneo ao nível do desenvolvimento, tanto nos conhecimentos, como no ritmo de trabalho. Observando-se crianças rápidas e com iniciativa própria, outras que necessitavam de maior apoio e motivação e, ainda, um grupo que, muitas vezes, mesmo com apoio se recusava a trabalhar.

No que concerne ao tempo pedagógico existia um horário, de carácter flexível, que orientava as práticas. A professora cooperante deu-nos a total liberdade para o alterar, 57 sempre que achássemos relevante. O horário foi sofrendo alterações durante a PES, ajustando-se às necessidades do grupo, bem como à gestão do tempo.

### **Caracterização do tempo**

No que concerne ao tempo letivo, as crianças entravam às 9h, explorando da parte da manhã duas áreas de conteúdo, o português e a matemática, com um intervalo entre elas. A hora de almoço estendia-se desde as 12h30 até as 14h00. A partir das 14h até as 17h destinada ao trabalho das Expressões e do Estudo do Meio (em dias distintos) com pausa para o intervalo. Para além dessas atividades, todas as semanas, podiam ainda usufruir as aulas de Informática e Programação, Espaço Ciência, Corpo e Movimento e Inglês.

Deste modo, a gestão do tempo letivo e os períodos de recreio e higiene revelam-se adequados às necessidades pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças, assegurando um equilíbrio entre os momentos de aprendizagem formal e os de socialização e lazer.

### **(ii) Experiência de Ensino-Aprendizagem 1.º CEB**

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem um papel fundamental na construção das bases cognitivas, sociais e emocionais das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais à sua formação global. Em todas as nossas intervenções houve preocupação de proporcionar à criança a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, sempre em constante interligação entre teoria e prática (Assembleia da República, 1986).

A EEA realizada no 1.º CEB assentou numa sequência de atividades em todas as áreas de conteúdo baseadas nos documentos orientadores — *Aprendizagens Essenciais* do 4.º ano, interligando a exploração de obras literárias com outras áreas e centrada na educação artística — artes visuais, com o propósito de fomentar nas crianças a importância da expressão artística. As atividades delineadas permitiram operacionalizar os objetivos do estudo, explorando a contribuição da educação pela arte para a promoção da aprendizagem holística do contexto,

no explorar as interações entre criança e professor, dos materiais artísticos, destacando o papel do ambiente e a aprendizagem através da experimentação e compreender as percepções das crianças sobre o papel da arte na sua aprendizagem e expressão de ideias.

### Exploração da Obra literária

As atividades realizadas centraram-se numa sequência didática com o tema sobre a poluição dos mares e a vida marinha da área do estudo do meio. A partir deste tema, procedeu-se à exploração de obras literárias que abordassem e ilustrassem os conteúdos da experiência. Ao longo de três dias, foram exploradas duas obras literárias. No âmbito da disciplina de Português, trabalhou-se inicialmente o livro *O dia em que o mar desapareceu* (Fanha, 2005) (Figura 24) e, posteriormente, *O segredo do rio* (Sousa Tavares, 2004) (Figura 28). Estas obras permitiram desenvolver diversas atividades, incluindo exercícios de gramática, leitura orientada, visualização de vídeos e momentos de debate e de partilha oral de ideias e opiniões

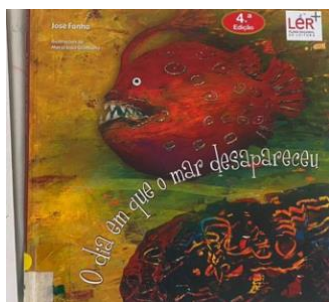


Figura 24 - Capa do livro: “O dia em que o mar desapareceu”

sobre os textos.

No primeiro momento da sequência, iniciou-se a exploração gramatical da primeira obra. A sessão começou com a leitura orientada do livro, precedida de uma observação atenta da capa, incentivando os alunos a expressarem as suas percepções e opiniões sobre a ilustração. Obtiveram-se contribuições significativas, que proporcionaram um ponto de partida para a compreensão do conteúdo e dos temas abordados na obra.

Observando a capa e o título, o que acham que a obra poderá retratar? (Professora)

O livro fala sobre o tamanho do mar (Vicente)

Eu acho que quer dizer que o mar secou e morreram todos os peixes. (Marcos)

Mas por que razão acham que o mar desapareceu na história? (Professora)

Eu ouvi uma pessoa a dizer que no mar existem mais lixos do que os peixes”

(Micaela)

Verdade, as pessoas sujam o mar deitando coisas sujas. (Telmo)

NC1CEB16-26/05/25

Durante a aula, os alunos revelaram elevado interesse e demonstraram um comportamento comunicativo ativo na exploração da obra. Este momento coletivo permitiu identificar as conceções prévias dos alunos sobre a interferência humana na vida marinha e nos ecossistemas oceânicos. Observou-se uma crescente sensibilização para a temática, com

os alunos manifestando curiosidade e motivação para compreender a importância da preservação dos oceanos.

Durante os momentos de leitura individual e coletiva, procedeu-se, em colaboração com os alunos, à análise do título da obra, estimulando a reflexão sobre a sua relação com o conteúdo lido e promovendo a interpretação crítica do texto. Esta abordagem contribuiu para desenvolver a consciência ambiental, fomentando o respeito pela natureza e a compreensão de que o equilíbrio dos ecossistemas marinhos é fundamental para o bem-estar do planeta.

Na sequência, a temática foi integrada na disciplina de Matemática, através da análise de dados apresentados em gráficos, obtidos a partir de um vídeo noticioso sobre a quantidade de lixo nos mares de Portugal e o tempo necessário para a sua decomposição. Após a visualização, os alunos foram questionados a duração da degradação de diferentes materiais, promovendo comparações entre os tipos de resíduos e incentivando a utilização de estratégias de análise quantitativa. Esta atividade permitiu explorar conceitos matemáticos de forma contextualizada, articulando-os com aprendizagens transversais de Educação Ambiental e literacia científica.

“Por que acham que alguns materiais demoram mais a desaparecer do que os outros?” (professora)

“Eu acho que uns são mais duros e outros moles”. (Júnior)

“Uma garrafa de plástico vai desaparecer mais rápido do que uma garrafa de vidro, não é professora? (Maria)

“Por que achas isso?” (professora)

“Porque o plástico vai começar a derreter com o sol.” (Telmo)

“Mas, professora, podemos partir o vidro e desaparece mais rápido, não é? (Telmo)

NC1CEB17-26/05/25

Após a recolha e discussão das opiniões resultantes da pesquisa, os alunos organizaram as informações e construíram gráficos nos seus cadernos escolares, conforme ilustrado na Figura 25. Esta atividade revelou um elevado grau de participação, evidenciando entusiasmo, espírito de colaboração e competências emergentes na interpretação e análise dos dados representados graficamente.

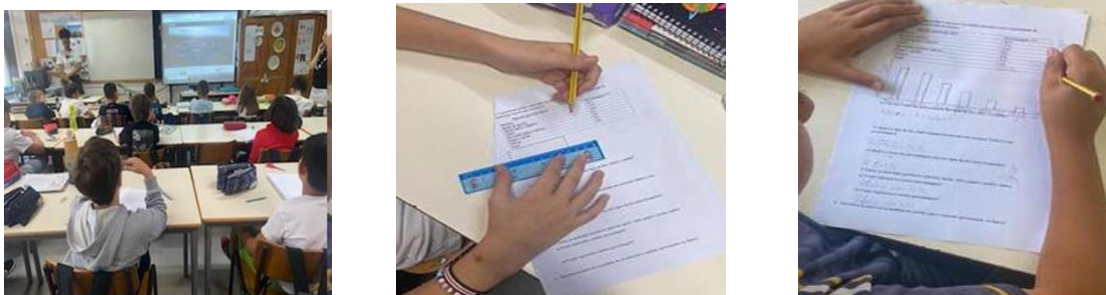


Figura 25 - Análise e construção de gráfico

Dando continuidade à aula e à exploração da temática do estudo do meio sobre a proteção do oceano, passou-se para o momento de expressão artística, promovendo-se a criação de um projeto coletivo com materiais reutilizáveis, subordinado ao tema “Vamos proteger o oceano e os animais”. A atividade foi realizada em grupos, favorecendo a partilha de ideias, a colaboração e o desenvolvimento da criatividade.

Foram disponibilizados diversos materiais, sendo ainda permitida a inclusão de outros tipos de materiais sugeridos pelos alunos, de acordo com as suas preferências. Inicialmente, questionou-se os alunos sobre o que poderiam criar com os materiais disponíveis, obtendo-se respostas como a construção de contentores de lixo ou a elaboração de peixes. Foram também partilhadas imagens de referência, que apoiaram a construção mental das ideias e estimularam a criatividade durante a execução dos trabalhos. Na figura 26 abaixo encontram-se ilustrados os materiais escolhidos pelos grupos.



Figura 26 - Escolha dos materiais

Os trabalhos artísticos desenvolvidos com materiais recicláveis constituem uma abordagem criativa e educativa para a sensibilização sobre a proteção dos oceanos e da vida marinha. Ao transformar resíduos em peças artísticas, as crianças compreendem que objetos normalmente considerados lixo podem ser reutilizados, reduzindo o seu impacto ambiental. Durante a aula, ao disponibilizar os materiais aos grupos, procurou-se promover a interação e incentivar a reflexão sobre as escolhas dos diferentes tipos de materiais:

“Ao escolherem os materiais, o que imaginaram criar?” – Professora

“Pensámos criar golfinhos com os copos descartáveis. Vamos pintar as pedras e colar cascas de amendoim para formar estrelas-do-mar. Depois, com o cartão, vamos pintar de azul e montar o cenário.” – Anabela (Grupo A)

“O nosso grupo vai criar algumas tartarugas com as paletas de ovos. Usaremos as tampas de garrafas como cabeças e colaremos os olhos. Em seguida, pintaremos as tartarugas. Com o cartão, vamos representar a areia da praia utilizando farinha e, por fim, colocaremos as tartarugas no cenário.” – Bruno (Grupo B)

“O meu grupo vai criar uma praia. Encontrámos material de plástico que vamos pintar de amarelo e adicionar farinha para representar a areia. Na parte do mar, pintaremos de azul e vamos criar peixes usando garfos de plástico.” – Rita (Grupo C)

NC1CEB18-26/05/25

Esta prática pedagógica revelou-se um estímulo significativo à imaginação e à criatividade das crianças, ao mesmo tempo que transmitiu uma mensagem educativa sobre a relevância da reciclagem e da redução do desperdício. A utilização de materiais como garrafas de plástico, tampas, papel ou latas nas produções artísticas evidenciou que pequenas ações individuais podem ter um impacto relevante na preservação dos ecossistemas marinhos.

Para além de promover o desenvolvimento da consciência ecológica, estas atividades permitiram às crianças compreender que a proteção do oceano se inicia em terra, prevenindo que resíduos cheguem às praias e aos habitats marinhos. Neste contexto, a arte assume-se como uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de inspirar atitudes responsáveis e sustentáveis face ao meio ambiente.

A criatividade demonstrada pelos diferentes grupos destacou-se como um fator motivador, gerando elevado entusiasmo relativamente aos resultados alcançados. Os projetos desenvolvidos pelos alunos revelaram diversidade temática: um grupo concentrou-se no projeto “Proteger as tartarugas”, dois grupos exploraram a temática “Reciclagem nas praias” e outro grupo elaborou o projeto “Animais marinhos” (Figura 27).

As observações realizadas evidenciaram que a educação pela arte contribui de forma significativa para a aprendizagem das crianças. A interação entre os grupos, a partilha de ideias e a expressão de emoções proporcionaram maior dinamismo às sessões, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo. Os materiais utilizados funcionaram como instrumentos de exploração e experimentação, permitindo às crianças desenvolver

competências cognitivas, motoras e socioemocionais num contexto de aprendizagem ativa e significativa..



Figura 27 - Projetos sobre a proteção dos oceanos

### Anagrama em forma de arte

Em continuidade à exploração do tema, apresentámos aos alunos a obra literária *O Segredo do Rio* (Sousa Tavares, 2004) (Figura 28), a partir da qual se desenvolveram diversas atividades de gramática, leitura coletiva, visualização de vídeos e jogos interativos. A sessão iniciou-se com um breve momento de acolhimento e ambientação, seguido da apresentação da obra, permitindo às crianças situarem-se no contexto da narrativa e despertando a sua motivação para a aprendizagem



Figura 28 - Capa do Livro o Segredo do Rio

Ao serem questionados sobre a obra, os alunos demonstraram algum conhecimento prévio, identificando a narrativa como a história de um menino que estabelece amizade com um peixe que guarda um segredo. Este conhecimento prévio foi explorado para aprofundar o tema do projeto, promovendo atividades práticas e criativas que articulassem a língua portuguesa com a expressão artística.

desenvolvidas, destacaram-se a construção de “Anagramas” em forma de peixe, inspiradas na narrativa, e a criação de uma “Janela do rio”, utilizando diferentes materiais disponíveis na sala de aula.

A seleção de materiais teve como objetivo valorizar os recursos do próprio ambiente educativo, incentivando a autonomia, a experimentação e a criatividade das crianças.

A construção de anagramas, especialmente quando organizados para formar imagens, constitui uma prática educativa que integra várias competências. Cognitivamente, permite

explorar a estrutura das palavras, reforçar a atenção ao detalhe, desenvolver o pensamento lógico e a consciência ortográfica. Em termos socioemocionais, a atividade estimula a persistência, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar de forma autónoma ou colaborativa. No plano motor, a organização das letras e a construção das imagens contribuem para a coordenação viso-motora e o controlo manual (Figura 26 - Anagramas feitos pelos alunos). Além disso, atividades deste género promovem a interdisciplinaridade, permitindo ligar a leitura e a escrita com a arte e, no contexto do projeto sobre o oceano, com a educação ambiental. As crianças aprendem, de forma ativa e significativa, que a linguagem pode ser criativa e que a arte pode transmitir mensagens importantes sobre a proteção da vida marinha e do meio ambiente.

As crianças foram desafiadas a redigir um pequeno excerto sobre a proteção dos animais marinhos, relacionando-o com a expressão artística que representaram através de um desenho, conforme ilustrado na Figura 29.

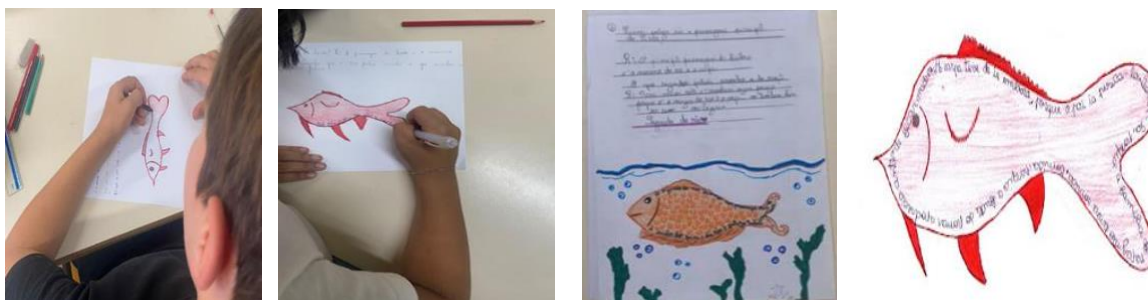


Figura 29 - Anagramas elaborados pelos alunos

Este momento permitiu observar o interesse, a participação ativa e a criatividade das crianças. Algumas manifestaram frustração ao encontrarem dificuldades na concretização das suas ideias, situação que foi abordada através de um apoio sensível, promovendo o incentivo sem interferir nos processos individuais, respeitando a autonomia e a expressão pessoal de cada criança.

Após a realização das atividades, realizou-se um momento de partilha, no qual os alunos apresentaram os trabalhos desenvolvidos aos colegas. Esta prática não apenas reforçou a motivação e a confiança, mas também favoreceu a valorização do trabalho coletivo e o reconhecimento da diversidade de soluções criativas.

A exploração gramatical do livro permitiu planificar atividades lúdicas que articulassem diferentes áreas de aprendizagem, integrando a linguagem, a expressão artística e a educação ambiental. A combinação destas dimensões contribuiu para uma abordagem interdisciplinar, evidenciando que a aprendizagem se torna mais significativa quando permite aos alunos relacionar conceitos abstratos com representações concretas. Este tipo de prática estimula a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e a expressão de ideias de forma

inovadora, ao mesmo tempo que promove competências sociais, como a colaboração e a partilha de experiências. Assim, a integração da arte e da linguagem no contexto educativo revela-se um recurso poderoso para o desenvolvimento global das crianças, potenciando não apenas o conhecimento académico, mas também atitudes de cuidado, responsabilidade e respeito pelo meio ambiente.

### Janela do rio

Iniciámos a última fase da exploração do tema com uma atividade criativa inspirada no segredo que o rio escondia. Questionámos os alunos sobre o que poderia constituir esse segredo, promovendo a reflexão e a imaginação. Com base nas ideias partilhadas pelos alunos, propusemos a atividade “Janela do Rio”, desafiando-os a construir uma janela recorrendo aos materiais disponíveis na sala e organizados no armário.



Figura 30 - criação da janela do rio com materiais diversificados

A utilização de uma obra literária como ponto de partida para a implementação de atividades em diferentes áreas do saber configura uma estratégia pedagógica de elevado valor. A leitura e exploração da narrativa permitiram a construção de uma sequência de atividades articuladas, que integraram diversas áreas do conhecimento, mantendo, simultaneamente, o tema central da investigação como foco principal, promovendo uma aprendizagem global e significativa centrada nas artes visuais.

Esta abordagem possibilitou às crianças estabelecer relações entre os diferentes conteúdos, reforçando competências transversais e estimulando o gosto pela leitura. Paralelamente, favoreceu o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da

expressão pessoal, proporcionando oportunidades para interpretar, recriar e aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos diversificados.

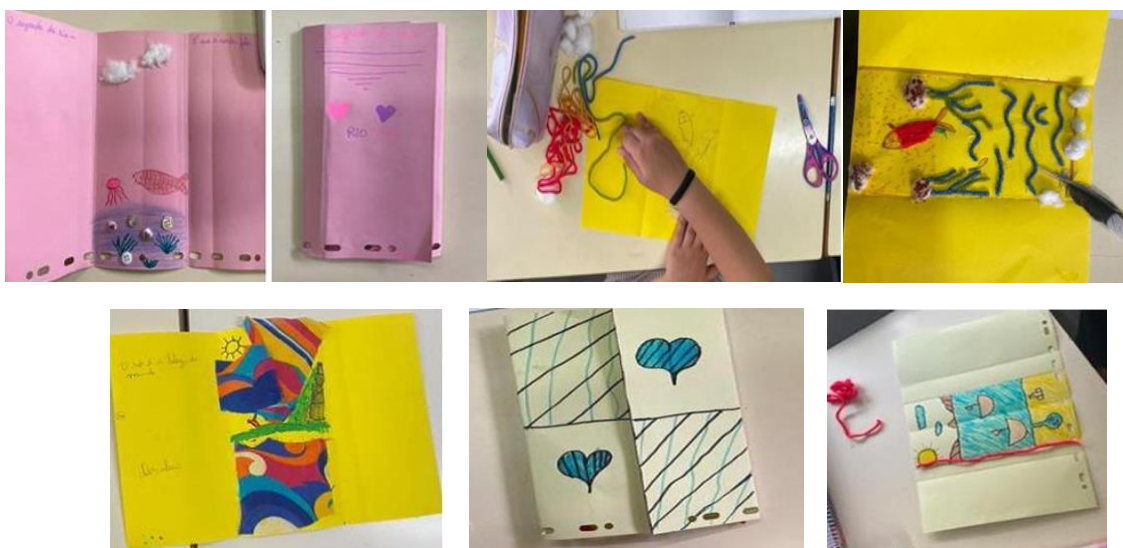


Figura 31 - Produções finais das crianças

Como forma de valorizar o trabalho desenvolvido, promoveu-se a apresentação das produções realizadas por cada criança (Figura 31). Durante este momento de partilha, os alunos relataram as suas dificuldades e aprendizagens, evidenciando um envolvimento genuíno no processo. Destacou-se a participação ativa de todos, bem como a presença de um ambiente marcado pela cooperação e entreajuda. As crianças que inicialmente demonstraram alguma resistência foram progressivamente integradas através das sugestões e incentivos dos colegas, evidenciando o clima afetivo e as emoções partilhadas no grupo.

Este momento reflete um dos objetivos centrais da investigação, ao sublinhar o papel do ambiente educativo e das interações sociais no desenvolvimento das aprendizagens. Conforme sublinha Ribeiro (2017), “as crianças devem ser envolvidas em práticas educativas significativas, nas quais participem ativamente e sejam valorizadas as suas produções, opiniões e interpretações” (p. 63). Esta perspetiva reforça a relevância de propor experiências que promovam a autoria, a cooperação e a reflexão crítica.

Deste modo, a educação pela arte na infância constitui um meio privilegiado para captar o interesse, motivar e tornar as experiências educativas mais eficazes e dinâmicas. Cada momento de exploração e criação artística representa uma oportunidade de aprendizagem rica, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e para a construção de conhecimentos de forma significativa.

#### **4. Percepções das crianças sobre o papel da arte na sua aprendizagem e na expressão de ideias.**

Na fase final da investigação, foram conduzidas entrevistas com crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB, com o objetivo de abordar dois dos objetivos estabelecidos: explorar as interações entre crianças, educadores e materiais artísticos, enfatizando o papel do ambiente e da aprendizagem através da experimentação, e compreender as percepções das crianças acerca do papel da arte na sua aprendizagem e na expressão de ideias. As entrevistas decorreram no final da PES, procurando compreender como as crianças experienciaram o trabalho artístico, nomeadamente de que forma exploraram os materiais, tomaram decisões criativas, colaboraram com os colegas e refletiram sobre as suas próprias produções.

As respostas das crianças foram analisadas qualitativamente, organizando-se o conteúdo em sete categorias temáticas emergentes das suas falas. A análise seguiu uma abordagem de análise de conteúdo integrada com a documentação pedagógica, considerando também observações e notas de campo para identificar padrões nas interações das crianças com os materiais e com os pares. As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise temática, valorizando a voz da criança e as suas percepções sobre a arte enquanto meio de aprendizagem. A triangulação dos dados possibilitou uma compreensão mais aprofundada da relação entre a educação pela arte e a aprendizagem holística, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas centradas na criança.

##### **4.1. Análise de dados da entrevista da EPE.**

A entrevista foi realizada com apenas oito crianças do grupo da educação pré-escolar, uma vez que algumas recusaram participar e outras se encontravam ausentes no dia da recolha de dados. Esta entrevista teve como principal objetivo compreender as percepções das crianças acerca das atividades artísticas desenvolvidas, bem como identificar de que forma estas contribuem para a aprendizagem, a expressão individual e o trabalho colaborativo.

Estas categorias foram definidas a partir das respostas das crianças nas entrevistas e organizadas em subcategorias que evidenciam diferentes dimensões da experiência artística, desde a exploração de materiais e técnicas até à percepção da arte como instrumento de aprendizagem. A estrutura e a frequência das evidências recolhidas encontram-se consolidadas na Tabela 5, na qual se detalham as categorias, subcategorias, exemplos de evidências e suas frequências.

Tabela 5 - Categorias e subcategorias emergentes das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Evidências	Frequência
Exploração de materiais e técnicas	Desenho e pintura	“Gosto de usar lápis, folhas e pintar.”	2
	Materiais diversificados	“Gosto de usar brilhantes e purpurinas e folhas.” “Gosto de usar autocolantes e lápis de cores.”	3
	Tintas e suportes variados	“Gosto de usar tintas, folhas e lápis de cor.”	1
Tomada de decisão e autonomia	Escolha da atividade	“Eu escolho desenhar porque eu gosto.”	2
	Planeamento individual	“Eu escolho desenhar sozinho.”	4
	Decisão associada à brincadeira	“Eu gosto de escolher o que vou fazer para desenhar e brincar.”	1
	Escolha por hábito	“Gosto de desenhar só.”	1
Interação social e colaboração	Trabalho em grupo	“Gosto muito de desenhar com os meus dois melhores amigos.”	2
	Aprendizagem entre pares	“Aprendo a desenhar com os meus amigos.”	3
	Partilha de estratégias	“Eu gosto de fazer trabalhos com a minha amiga porque ensina a fazer trabalhos giros.”	2
	Afeto e reconhecimento	“Eu sinto-me feliz porque ela me ensina coisas bonitas.”	1
Expressão simbólica e criatividade	Personagens e histórias	“Eu penso no Batman.” “Eu penso no Homem-Aranha.”	2
	Criatividade inspirada na natureza e imaginário	“Criaria uma estrela-do-mar.” “Faria um arco-íris, flor, unicórnio.”	5
	Criatividade tecnológica	“Faria um dinossauro robô utilizando ferro.”	1
Processo de pensamento criativo	Reflexão limitada	“Eu não sei, não penso.”	4
	Planeamento do desenho	“Penso num desenho animado... dá para pensar.”	1
	Execução direta	“Eu só penso e faço.”	3
Perceção da arte na aprendizagem	Aprendizagem curricular	“Aprendo o abecedário e o português.” “Aprendo o estudo do meio.”	3
	Desenvolvimento de competências manuais	“Aprendo a desenhar e pintar.”	3
	Aprendizagem geral	“Aprendo a estudar.”	2

### Exploração e experimentação artística

As crianças revelaram grande interesse em explorar diferentes materiais e técnicas, como lápis, tintas, papelão, autocolantes, purpurinas e brilhantes. Este contacto direto com os materiais promove aprendizagens sensoriais e motoras, favorecendo a expressão individual e o desenvolvimento da motricidade fina, como salientam as OCEPE (Silva et al., 2016). Um dos discursos das crianças exemplifica este envolvimento: “Gosto de usar brilhantes e purpurinas e folhas” e “Gosto de usar lápis de cor”, mostrando não apenas preferência pelos materiais, mas também prazer na exploração sensorial. Este tipo de experiência alinha-se com

a perspectiva de Read (2010), que defende que a arte deve constituir uma base para o desenvolvimento global da criança, integrando conhecimento, imaginação e expressão estética.

### **Processos de decisão e autonomia**

As respostas das crianças indicam uma clara valorização da autonomia na escolha do que desenhar ou construir, refletindo um processo criativo intencional e pessoal. Discursos como “Eu escolho desenhar porque eu gosto” e “Eu escolho desenhar sozinho” ilustram que a tomada de decisão é valorizada e vivida como uma oportunidade de expressão e experimentação individual. Esta autonomia reforça o conceito de educação pela arte, na medida em que o ato de decidir contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Sousa, 2003; Pinto, 2021). A estagiária observou que permitir escolhas livres aumenta o interesse e o envolvimento das crianças, promovendo a internalização de aprendizagens e a expressão de preferências individuais, corroborando a necessidade de ambientes educativos que reconheçam a criança como agente do seu próprio processo educativo (Silva et al., 2016).

### **Interação social e colaboração**

O trabalho coletivo, a aprendizagem entre pares e o afeto nas relações destacam-se como elementos centrais nas experiências artísticas. A criança que afirmou “Gosto muito de desenhar com os meus dois melhores amigos” ou “Aprendo a desenhar com os meus amigos” demonstra que a arte funciona como mediadora das relações interpessoais, promovendo cooperação, partilha e afeto. As crianças valorizam momentos de partilha, cooperação e ajuda mútua, o que evidencia a função socializadora da arte, promovendo empatia e vínculos afetivos (Vygotsky, 2009). A estagiária assinalou que estas interações favorecem a construção de significados partilhados e o desenvolvimento de competências sociais essenciais, evidenciando que o ambiente de colaboração é determinante para a aprendizagem holística proposta pelas OCEPE (Silva et al., 2016) e pelo PASEO (Martins et al., 2017).

### **Expressão e construção de significados**

As criações das crianças refletem tanto elementos do quotidiano como do imaginário, permitindo-lhes comunicar ideias, emoções e histórias pessoais. Afirmações como “Eu penso no Batman”, “Criaria uma estrela-do-mar” ou “Faria um dinossauro robô utilizando ferro” mostram que a atividade artística permite interpretar o mundo de forma simbólica e emocional. A representação simbólica, como a construção de personagens ou elementos fantásticos, demonstra a capacidade de atribuir significado às próprias experiências, alinhando-se com a perspectiva de Hohmann e Weikart (2009), que consideram a representação como meio central de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A estagiária observa que estas produções

artísticas promovem a ligação entre expressão individual e construção de conhecimento, sendo fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e pensamento simbólico.

### **Evolução do pensamento criativo**

Embora algumas crianças apresentem reflexão limitada, como indica o discurso “Eu não sei, não penso”, outras mostraram capacidade de imaginar e desenvolver ideias durante o processo: “Penso num desenho animado... dá para pensar” e “Eu só penso e faço”, indicando que o pensamento criativo se encontra em desenvolvimento. Este percurso de desenvolvimento está em concordância com Sousa (2003) e Vygotsky (2009), que sublinham a importância da imaginação como mecanismo para a criação e a compreensão do mundo. A estagiária assinalou que o ato de pensar enquanto cria permite às crianças integrar referências culturais, pessoais e emocionais, refletindo uma progressão na capacidade de resolução de problemas e elaboração de ideias originais.

### **Perceção da arte na aprendizagem**

As crianças reconhecem a arte como parte integrante do processo de aprendizagem, associando a criação artística a competências escolares e manuais. Frases como “Aprendo o abecedário e o português” e “Aprendo a desenhar e pintar” evidencia a articulação entre experiências lúdicas e desenvolvimento cognitivo, em linha com Eisner (2002) e Castro (2020), que defendem que a arte contribui simultaneamente para a aprendizagem formal e para a expressão pessoal. A estagiária destaca que, para as crianças, desenhar ou pintar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma oportunidade de aprender, experimentar e consolidar conhecimentos de forma significativa.

#### **4.1.2. Cruzamento da experiência realizada com as perceções das crianças**

A experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida teve como eixo orientador o tema “Educação pela Arte na Infância”, centrando-se na exploração do livro *De que cor é um beijinho* (Bonilla, 2017). A partir desta obra, foi elaborada uma sequência didática de três dias, envolvendo múltiplas áreas de conteúdo e expressão, de acordo com os princípios e orientações das OCEPE (Silva et al., 2016, p. 8). O principal objetivo consistiu em promover aprendizagens significativas através da arte, permitindo às crianças expressar emoções, sentimentos e criatividade, respeitando o seu ritmo individual, interesses e formas próprias de aprender, numa perspetiva construtivista e participativa que valoriza a criança como sujeito ativo do processo educativo (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

As atividades iniciaram-se com momentos de acolhimento e jogos cooperativos, que favoreceram a interação, a escuta ativa e o trabalho em equipa. Posteriormente, a leitura do livro despertou curiosidade e envolvimento, surgindo diálogos sobre os “beijinhos” e suas

associações a vivências familiares e afetivas. Estes momentos permitiram que as crianças explorassem cores e emoções, criando cartazes e produções gráficas. Como indicou uma criança, “Gosto de usar lápis, folhas e pintar”, evidenciando interesse em experimentar diferentes materiais e técnicas. A diversidade de materiais utilizados – lápis de cor, tintas, autocolantes, purpurinas e massa de modelar – potencializou a descoberta sensorial, a motricidade fina e a criatividade, alinhando-se com a perspectiva de Hohmann e Weikart (2009) sobre a aprendizagem através da ação e da representação simbólica das experiências.

A autonomia das crianças manifestou-se na escolha livre do que desenhar e nos materiais a utilizar, reforçando o seu protagonismo no processo criativo. Uma criança afirmou: “Eu escolho desenhar sozinho”, enquanto outra disse: “Gosto de escolher o que vou fazer para desenhar e brincar”. Estes testemunhos revelam que o processo de decisão é vivido de forma intencional, promovendo autonomia, iniciativa e autoestima, em concordância com Sousa (2003), que sublinha a importância da liberdade de escolha no desenvolvimento infantil.

O trabalho coletivo e a aprendizagem entre pares foram igualmente destacados. Ao referirem “Gosto muito de desenhar com os meus dois melhores amigos” e “Aprendo a desenhar com os meus amigos”, as crianças evidenciam que a dimensão relacional das atividades artísticas favorece a cooperação, o respeito e a construção de vínculos afetivos, confirmando a perspectiva de Martins et al. (2007) sobre o papel da arte no desenvolvimento social e emocional.

As produções artísticas permitiram a expressão de significados e a construção simbólica de ideias, combinando elementos do quotidiano e do imaginário infantil. Algumas crianças criaram “dinossauro robô”, “estrela-do-mar” ou “arco-íris”, demonstrando imaginação, originalidade e pensamento artístico em desenvolvimento. Esta capacidade de atribuir sentido às suas criações evidencia a função da arte como linguagem de comunicação simbólica e expressão emocional, conforme defendido por Vygotsky (2009).

No que diz respeito ao pensamento criativo, algumas crianças apresentaram reflexões limitadas (“Eu não sei, não penso”), enquanto outras demonstraram antecipação e planeamento das suas obras (“Penso num desenho animado... dá para pensar”), indicando que o pensamento divergente se encontra em desenvolvimento, permitindo a experimentação de soluções variadas e a integração de referências culturais e pessoais (Rodrigues, 2016).

As respostas das crianças evidenciam, ainda, que percebem a arte como veículo de aprendizagem. Declarações como “Aprendo a desenhar e pintar” ou “Aprendo o abecedário e o português” confirmam que, para elas, a criação artística não se limita ao lazer, mas constitui uma oportunidade de aprendizagem integrada, envolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais (Silva et al., 2016).

Ao cruzar a prática desenvolvida com as percepções das crianças e o enquadramento teórico, observa-se que a Educação Pré-Escolar pela arte promove aprendizagens significativas, autonomia, expressão simbólica, criatividade, pensamento crítico, cooperação e empatia. As experiências artísticas permitem às crianças descobrir-se, compreender o outro e representar o mundo que as rodeia, consolidando-se como instrumento privilegiado de desenvolvimento global, alinhado com uma perspetiva construtivista, participativa e centrada na criança.

#### 4.2. Análise de dados da entrevista às crianças do 1.ºCEB

As entrevistas realizadas com os 18 alunos do 4.º ano tiveram como objetivo compreender a percepção das crianças relativamente ao processo criativo, à exploração de materiais, à colaboração com os colegas e ao papel da arte na aprendizagem. As respostas foram analisadas de acordo com as mesmas categorias temáticas utilizadas na Educação Pré-Escolar, permitindo uma comparação e continuidade metodológica entre os diferentes níveis de ensino.

A análise baseou-se numa abordagem qualitativa, centrada na identificação de padrões de comportamento, interesses, escolhas e reflexões das crianças durante as atividades artísticas. O enquadramento teórico sublinha que a arte constitui um meio privilegiado de expressão simbólica, favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da interação social, e funciona como instrumento de aprendizagem significativa, envolvendo dimensões cognitivas, sociais e emocionais (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2013; Vygotsky, 2009).

A tabela 6 sintetiza as categorias e subcategorias emergentes a partir das entrevistas, bem como a frequência de menção de cada evidência, permitindo uma visão global do envolvimento dos alunos nas atividades artísticas e das aprendizagens percebidas.

Tabela 6 - Categorias e Subcategorias de Análise – 1.º CEB

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidências (exemplos)</b>	<b>Frequência</b>
Exploração e Experimentação Artística	Aprendizagem sobre materiais	“Aprendi mais sobre os materiais”; “Aprendo a usar os materiais”	7
	Reutilização de materiais	“Podemos reutilizar papelão, roupa, etc.”	2
	Diversão e criatividade	“É muito divertido”; “Podemos imaginar muitas coisas boas”	6
	Novas técnicas	“Aprendo novas técnicas de trabalho”	3
Processos de Decisão e Autonomia	Escolha por gosto pessoal	“Eu escolho o que eu gosto”	5
	Escolha pela imaginação	“Eu escolho com a imaginação”	4
	Escolha conforme o material	“Escolho os materiais que gosto de usar”	4

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Evidências (exemplos)</b>	<b>Frequência</b>
	Escolha conforme emoção	“Depende se estou feliz ou triste”	2
	Escolha técnica	“Vejo qual material fica melhor”	3
Interação Social e Colaboração	Sentimentos positivos	“Sinto-me feliz”; “Gosto de trabalhar em grupo”	10
	Cooperação e partilha	“Em grupo temos mais ideias”	4
	Comparações/dificuldades	“Alguns eram melhores que o meu”	2
	Respostas neutras	“Gostei de algumas coisas, outras não”	2
Expressão e Construção de Significados	Natureza e ambiente	“Desenhar a natureza”; “Planeta Terra sem poluição”	3
	Desporto	“Fazer uma bola”; “Criar campo de futebol”	4
	Tecnologia / espaço	“Criar um foguetão”; “Fazer um avião”	2
	Arte e reconhecimento	“Criar a pintura mais conhecida do mundo”	2
	Reutilização / reciclagem	“Fazer gorrinhos com papel higiênico e lã”	2
	Outros temas	“Fazer um carro”; “Desenhar jogador favorito”	5
Evolução do Pensamento Criativo	Muda quando não gosta do resultado	“Quando está mal, faço outra coisa”	5
	Muda com a aprendizagem	“As ideias mudam conforme aprendo mais”	3
	Muda por inspiração	“Fico inspirada e mudo de ideia”	2
	Ideias fixas	“As minhas ideias não mudam”	3
	Mudança em grupo	“Temos de concordar todos”	5
Perceção da Arte na Aprendizagem	Uso de materiais e técnicas	“Aprendi mais sobre os materiais”	7
	Imaginação e ideias	“Aprendo mais e fico com mais ideias”	5
	Cuidado e concentração	“Aprendemos a ter cuidado”	3
	Reutilização / reciclagem	“Podemos reutilizar materiais velhos”	3
Envolvimento e Motivação	Sentimentos positivos	“Sinto-me feliz”; “É muito divertido”	12
	Interesse e curiosidade	“Achei interessante”; “Gostei de explorar”	4
	Emoções negativas	“Fiquei um pouco triste”	2

### Exploração e Experimentação Artística

As crianças demonstraram grande interesse pela exploração de materiais diversos, afirmando que “aprendi mais sobre os materiais” e “podemos reutilizar papelão, roupa, etc.”. Relataram ainda que a exploração foi divertida e criativa, referindo “é muito divertido” e “podemos imaginar muitas coisas boas”, e que aprenderam novas técnicas, como “aprendo novas técnicas de trabalho”. Estas manifestações evidenciam que a experimentação artística promove aprendizagens ativas e significativas, permitindo às crianças descobrir texturas, cores

e diferentes técnicas, tal como referem Hohmann e Weikart (2009), que defendem que a aprendizagem se dá através da ação e da exploração prática. A reutilização de materiais sugere também uma consciência ambiental emergente, alinhada com princípios pedagógicos que valorizam a aprendizagem contextualizada e significativa (OCEPE, Silva et al., 2016).

### **Processos de Decisão e Autonomia**

As respostas indicam que os alunos fazem escolhas com base em gosto pessoal, imaginação, emoção ou adequação do material à ideia artística, afirmando, por exemplo, “eu escolho o que eu gosto”, “eu escolho com a imaginação” e “vejo qual material fica melhor”. Alguns referiram que a escolha depende do estado emocional: “depende se estou feliz ou triste”. Estes relatos refletem um desenvolvimento da autonomia e da autoria, mostrando que as crianças estão a aprender a tomar decisões refletidas e pessoais, coerentes com a perspetiva construtivista e participativa da educação pré-escolar, na qual o sujeito é ativo no seu processo de aprendizagem (Formosinho, 2013). A tomada de decisão baseada em emoções e imaginação evidencia também a integração da experiência afetiva na aprendizagem artística.

### **Interação Social e Colaboração**

O trabalho coletivo revelou-se significativo, com comentários como “sinto-me feliz porque gosto de trabalhar em grupo” e “em grupo temos mais ideias”. Embora algumas crianças tenham referido comparações e frustrações – “alguns eram melhores que o meu” –, a maioria valorizou a cooperação e a partilha, mostrando que o processo artístico é também um espaço de aprendizagem social e emocional. Estas evidências confirmam a perspetiva de Vygotsky (2001), segundo a qual a interação social constitui uma dimensão central no desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo às crianças construir conhecimento em contexto de partilha e mediação entre pares.

### **Expressão e Construção de Significados**

As crianças associaram a criação artística ao seu quotidiano e interesses pessoais, mencionando que gostariam de desenhar a natureza, criar campos de futebol, foguetões, gorrinhos com papel higiénico ou obras artísticas conhecidas. Relatos como “gostaria de criar um planeta bem redondo e sem poluição” e “eu gostaria de fazer um campo de futebol” mostram que a arte é entendida como meio de expressão simbólica, comunicação de sentimentos, valores e imaginação. Esta dimensão de representação e construção de significado é coerente com a visão socioconstrutivista e com os estudos de Hohmann e Weikart (2009), que enfatizam a importância do simbolismo e da expressão criativa para o desenvolvimento do pensamento e da identidade.

## **Evolução do Pensamento Criativo**

Os alunos refletem sobre a transformação das suas ideias ao longo do processo artístico, afirmando que mudam de abordagem quando o resultado não é satisfatório: “quando está mal, faço outra coisa” ou “as ideias mudam conforme aprendo mais”. Outros mencionaram a necessidade de consenso ou inspiração, como “temos de concordar todos” e “fico inspirada e mudo de ideia”. Estas respostas evidenciam flexibilidade criativa e autorreflexão, reforçando o papel do erro e da revisão como componentes naturais do processo de aprendizagem artística, alinhando-se com a perspetiva de Hohmann e Weikart (2009) e com o princípio de aprendizagem ativa defendido nas OCEPE (Silva et al., 2016).

### **Perceção da Arte na Aprendizagem**

As crianças reconheceram a arte como instrumento de aprendizagem, destacando que permite aprender a usar materiais, desenvolver técnicas, imaginação, concentração e cuidado com o trabalho, afirmando “aprendo mais sobre os materiais” e “aprendo mais e fico com mais ideias”. A noção de reutilização dos materiais, expressa em “podemos reutilizar materiais velhos”, evidencia também aprendizagem ética e ambiental. Este reconhecimento da arte como meio de aprendizagem prática e cognitiva reforça a perspetiva de que a experiência artística contribui para o desenvolvimento global, envolvendo dimensões cognitivas, motoras e socioemocionais (Martins et al., 2007; Silva et al., 2016).

## **Envolvimento e Motivação**

O envolvimento das crianças foi marcado pelo prazer e entusiasmo nas atividades artísticas, com expressões como “sinto-me feliz”, “é muito divertido” e “gostei de explorar”. Este envolvimento afetivo e motivacional evidencia que a arte constitui uma experiência significativa e prazerosa, promovendo a participação ativa, a criatividade e a autoconfiança, tal como referem Formosinho (2013) e Hohmann e Weikart (2009). O prazer associado à atividade artística mostra ainda que a aprendizagem ocorre de forma integrada, envolvendo emoção, pensamento e ação prática.

### **4.2.2. Cruzamento da experiência realizada com as perceções dos alunos**

A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciou que a educação pela arte constitui um eixo central para a promoção de aprendizagens significativas, integrando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. A sequência de atividades, centrada nas obras *O dia em que o mar desapareceu* (Fanha, 2005) e *O segredo do rio* (Sousa Tavares, 2004), permitiu articular conteúdos de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões Artísticas em torno do tema da poluição dos mares e da

vida marinha, reforçando o desenvolvimento da consciência ambiental e da sensibilidade estética.

O cruzamento das categorias temáticas analisadas — exploração e experimentação artística, processos de decisão e autonomia, interação social e colaboração, expressão e construção de significados, evolução do pensamento criativo, percepção da arte na aprendizagem e envolvimento afetivo — evidencia que os alunos reconhecem a criação artística como um processo integrador, no qual a aprendizagem prática se articula com a reflexão, a imaginação e a construção de sentido. A exploração de materiais diversificados, a autonomia na escolha das atividades, a cooperação com os colegas e a flexibilidade no desenvolvimento das ideias confirmam que a arte atua simultaneamente como meio de expressão pessoal, instrumento de comunicação simbólica e espaço de aprendizagem experiencial, permitindo às crianças articular conhecimento, emoção e criatividade.

A experiência reforça a perspectiva de Vygotsky (1998) sobre a aprendizagem mediada socialmente, evidenciando que a interação com pares e adultos promove competências cognitivas e sociais, a negociação de ideias e a construção conjunta do conhecimento. Paralelamente, a análise demonstra que as atividades artísticas ativam múltiplas inteligências, conforme Gardner (1999), ao envolver dimensões espaciais, cinestésicas, interpessoais e lógico-matemáticas, contribuindo para a formação integral do aluno.

Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento criativo e da expressão emocional, observa-se que a arte permite às crianças experimentar, refletir sobre escolhas, adaptar ideias e compreender o erro como parte natural do processo, confirmando os argumentos de Lowenfeld e Brittain (1977) e Eisner (2002) quanto à função da arte na comunicação, na sensibilidade estética e no pensamento divergente. Ao integrar estas aprendizagens com conteúdos curriculares, a EEA promoveu não apenas competências técnicas e cognitivas, mas também valores éticos, ecológicos e de colaboração, evidenciando o potencial da educação artística como ferramenta para o desenvolvimento global, crítico e reflexivo das crianças.

O envolvimento afetivo e motivacional dos alunos, manifestado pelo prazer em criar e pela valorização do trabalho coletivo, reforça o papel da arte como mediadora do bem-estar emocional e do sentido de pertença. Assim, o processo desenvolvido no 1.º CEB demonstra que a aprendizagem mediada pela arte não se limita à aquisição de competências técnicas, mas promove experiências integradas de reflexão, socialização, expressão e descoberta, configurando-se como um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança.

## Considerações Finais

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido com base nos registros de observação, aprendizagens realizadas, interações estabelecidas e cuidados prestados, tendo como eixo central o interesse das crianças pelo subdomínio das Artes Visuais, identificado no período inicial de observação nos três contextos de estágio: creche, Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. A investigação permitiu compreender de forma aprofundada como a educação pela arte contribui para a aprendizagem holística das crianças, alinhando-se diretamente com os objetivos do estudo.

Em relação ao primeiro objetivo, explorar o contributo da educação pela arte para a aprendizagem holística das crianças, observou-se que as atividades artísticas favoreceram simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Na creche, a exploração de materiais do quotidiano proporcionou experiências diversificadas, estimulando a curiosidade e a imaginação. Na Educação Pré-Escolar, o uso de livros e recursos artísticos permitiu às crianças reconhecer e expressar emoções, promovendo empatia e interações positivas com os colegas. No 1.º ciclo, a arte foi utilizada como ferramenta de consolidação e motivação, integrando-se transversalmente com outras áreas curriculares e desenvolvendo competências como criatividade, motricidade fina, pensamento crítico e colaboração em grupo.

O segundo objetivo, analisar as interações entre crianças, educadores e materiais artísticos, revelou-se central para compreender o impacto da educação pela arte. Em todos os contextos, observou-se que as interações favoreciam a expressão individual e coletiva, a partilha de ideias e a construção de significados. Na creche, as crianças exploravam livremente materiais simples, enquanto os educadores mediavam e ampliavam as experiências. Na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo, a participação ativa das crianças nas atividades artísticas evidenciou o papel mediador da arte na aprendizagem, reforçando a importância do educador como facilitador e observador atento.

O terceiro objetivo, compreender as perceções das crianças sobre o papel da arte na sua aprendizagem e expressão de ideias, foi alcançado através de observação, registos de produções e entrevistas. As crianças demonstraram prazer em explorar, experimentar e partilhar, reconhecendo a arte como meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias. As respostas e comportamentos observados evidenciaram a relevância da educação artística na construção de autonomia, na promoção da criatividade e na capacidade de refletir sobre as próprias aprendizagens.

Apesar dos resultados positivos, a investigação identificou lacunas importantes. O tempo restrito para o aprofundamento das atividades, a repetição de técnicas em alguns contextos e a necessidade constante de adaptação das propostas ao grupo de crianças limitaram a implementação integral dos objetivos iniciais. Observou-se também que, em alguns contextos, o contacto com atividades artísticas diversificadas é reduzido, o que evidencia a necessidade de maior valorização da educação artística no currículo e de estratégias pedagógicas mais estruturadas e flexíveis.

Portas abertas para investigações futuras incluem o estudo longitudinal do impacto da educação artística no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, a análise da transversalidade entre a educação artística e outras áreas curriculares, a exploração de estratégias para diversificar experiências artísticas em diferentes contextos e a investigação sobre a formação de educadores para implementação de projetos artísticos adaptados à diversidade de idades e interesses. Estes estudos poderão contribuir para reforçar a importância da educação pela arte enquanto componente essencial do currículo e como recurso integrador de aprendizagens holísticas.

A educação pela arte revelou-se um recurso pedagógico valioso para promover aprendizagens significativas, autonomia, criatividade, expressão emocional e interação social. As observações nos três contextos indicam que atividades artísticas planeadas e mediadas de forma intencional contribuem para uma educação mais completa e inclusiva, respeitando os interesses, ritmos e formas de expressão de cada criança.

A análise global do projeto evidencia que a educação pela arte potencia a aprendizagem holística das crianças ao articular dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras, independentemente do contexto educativo. A participação ativa das crianças nas atividades artísticas permite-lhes construir significados, explorar emoções e desenvolver competências diversas, mostrando que a arte é um meio privilegiado de mediação e integração pedagógica.

Por fim, a investigação confirma que estratégias pedagógicas centradas na criança e na exploração artística promovem ambientes educativos mais ricos, inclusivos e motivadores, evidenciando o papel essencial da educação pela arte na formação integral das crianças. Esta abordagem fortalece o vínculo entre aprendizagem e expressão, contribuindo para a construção de cidadãos autónomos, criativos e emocionalmente conscientes.

## Referências Bibliográficas

- Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*, (pp. 3067-3081). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Ausubel, D. P. (1980). *A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. Moraes
- Bogdan R. C & Biklen S. K (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à Teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, 40-43. <https://encurtador.com.br/otwHV>
- Berg, B.L (2004). *Qualitativa Research. Methods for the social sciences*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Carvalho, R. (2018). *Educação artística e interculturalidade: desafios contemporâneos*. Edições Colibri.
- Castro J.C.F.T (2020). Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior Educação Bragança. -Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. (2015). Porto Editora.
- Costley, C., & Fulton, J. (2018). *Methodologies for practice research: Approaches for professional doctorates*. SAGE Publications, Ltd
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Porto Editora, (2015). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. . Ministério da Educação.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (1999). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Edições Asa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora

- Hohmann, C., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança: Fundamentos e práticas da educação pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lameira, R. M. (2011). O lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Viseu. . Instituto Politécnico de Viseu.
- Lopes, A., & Semedo, J. (2020). Educação, cultura e identidade nos países africanos de língua portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 89–104.
- Lynch, J., Rowlands, J., Gale, T., & Parker, S. (2020). *Practice methodologies in education research*. Bloomsbury Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança*. Porto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo S. (2024). Orientações Pedagógicas de creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mano, A. F. (2013). As expressões integradas como estratégia motivadora no processo de ensino/aprendizagem. Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://bit.ly/3njgepa>.
- Martins, el al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando... educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores* [Guia de apoio à formação de professores]. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, C., Mesquita, E., Rodrigues, M. J., Cardoso, M., & Martins, C. (2025). Relatórios de prática de ensino supervisionada: opções investigativas dos futuros professores. *Revista Investigar em Educação* 2 (9/10). <https://doi.org/10.34626/wnr7tz80>
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Educação Artística – Área de expressão e comunicação. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://encurtador.com.br/xMN38>.
- Morais, P. (2017). *Voltemos à Escola (1.a)*. Contraponto.

- Pereira, A. E.S (2022). *Prática de Ensino Supervisionada – Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico*. Escola Superior Educação Bragança.
- Pereira, F.D, C (2011). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Pinto J. (2021). *As artes visuais no processo de aprendizagem infantil*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- Ribeiro, C. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Edições Asa. Roldão, V. I. (2019). *As experiências sensoriais na creche e no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://bit.ly/3OI5aO0>.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa ação: Uma Introdução Metodológica*. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-446
- Semedo, J. (2015). *Cultura, identidade e educação em Cabo Verde*. Instituto da Biblioteca Nacional de Cabo Verde.
- Serrano, S. C. (2013). *As expressões artísticas como integradoras das aprendizagens na infância*. Universidade de Évora. <https://bit.ly/3QHbGGB>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Arte na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, M. N. de A., & Côco, V. (2022). *Questões éticas e pesquisa em educação: diálogos com Paulo Freire*. *Dialogia*, (42), 1-18. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23187>
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

-UNESCO. (2010). *The Seoul agenda: Goals for the development of arts Education*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Arts Education and cultural diversity*. UNESCO

## **Anexos**

**Anexo A - Guião das Entrevistas com as Crianças do EPE e 1.º ciclo.**

1. O que achas que aprendes quando estás a criar um trabalho artístico com diferentes materiais?
2. Quais os materiais que gostas de usar quando estás a explorar trabalhos artísticos?
3. E como escolhes o que queres fazer ou usar nas atividades de artes?
4. Se pudesses criar alguma coisa com arte, o que gostarias de fazer? Porquê?
5. Como sentiste quando exploraste os trabalhos artísticos (caretos, emoções) realizada com os teus colegas?
6. Como as tuas ideias mudam enquanto estás a criar um trabalho artístico?