

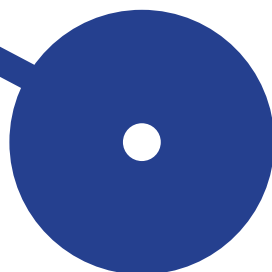
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A natureza e as artes visuais como promotoras da criatividade

Rafaela Anjos Fonseca

05/2026



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Rafaela Anjos Fonseca

A natureza e as artes visuais como promotoras da criatividade

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Rafaela Anjos Fonseca

A natureza e as artes visuais como promotoras da criatividade

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

Dedico este Relatório à minha família e ao meu namorado.

AGRADECIMENTOS

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

(Graham Green, 2010)

Chegou o momento tão esperado por todas as pessoas que me rodeiam. Foram cinco anos marcados por dedicação, esforço, desafios e aprendizagens, ao longo dos quais também existiram momentos de incerteza e alguma frustração. Ainda assim, reconheço que todas essas experiências fizeram parte de um percurso muito significativo, que me permitiu crescer, tornar-me mais forte e perceber que, quando temos um sonho e a possibilidade de o concretizar, devemos ter a coragem de arriscar.

Esta jornada não começou logo após o ensino secundário. Antes de iniciar esta etapa, trabalhei e continuo a trabalhar, o que me permitiu compreender, de forma muito concreta, as exigências da vida e o valor do esforço. No entanto, foi também graças ao incentivo das pessoas que sempre acreditaram em mim que decidi avançar e iniciar esta jornada, que agora chega ao fim.

Quero agradecer à minha orientadora de estágio, Mestre Cristina Alves, pela disponibilidade, pelo apoio e pela orientação ao longo desta etapa.

Quero agradecer, em especial, ao meu namorado, por ter sido uma presença constante ao longo de todo este percurso. Obrigada pelo apoio, pela paciência, pela escuta e pela forma como estiveste ao meu lado em todos os momentos, sobretudo nos mais difíceis.

Quero também agradecer à minha família. À minha mãe, pelo carinho, pela presença constante e por me lembrar sempre de que o mais importante é a felicidade. Ao meu pai, pelo apoio e pela forma como, à sua maneira, esteve sempre presente. À minha irmã, pela relação tão própria que nos une. Aos meus sobrinhos, Gabriel e Gustavo, pelos momentos de alegria e pelas perguntas constantes que tornavam tudo mais especial. À minha sobrinha Sofia, que chegou a meio desta jornada, e ao meu cunhado, pelo apoio e pela presença ao longo deste percurso.

À família do meu namorado, quero também deixar uma palavra de agradecimento pelo carinho, pela disponibilidade e pelo apoio demonstrado sempre que precisei. Um agradecimento especial ao Bigodes e à D. Mara, por estarem sempre presentes.

Aos meus amigos que a faculdade me trouxe e que se tornaram muito especiais, agradeço todos os momentos vividos, as aprendizagens partilhadas e a presença constante nos momentos mais exigentes. À Leonor, minha companheira de estágio, deixo um agradecimento especial por todas as experiências e desafios partilhados. À Inês, à Mariana, à Nina e à Ana, obrigada pela amizade, pela escuta e por estarem sempre presentes.

Aos amigos que o trabalho me trouxe, obrigada por me fazerem rir, por quererem fazer parte desta minha jornada, por me deixarem ser eu mesma e por todos os momentos que partilhámos. Obrigada pelas conversas, pelas frustrações e irritações divididas e, acima de tudo, por tornarem os dias de trabalho mais leves, bonitos e felizes.

Quero agradecer, igualmente, a todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo deste percurso. Mesmo que um dia não se recordem de mim, levarei sempre comigo a memória de cada uma e tudo aquilo que me ensinaram.

Agradeço, por fim, a todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo deste percurso. Mesmo os contributos que possam parecer mais simples tiveram um papel importante nesta caminhada e ajudaram-me a chegar até aqui.

A todos, deixo os meus mais sinceros agradecimentos. Obrigada por terem feito parte deste percurso e da pessoa que hoje sou.

Muito obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, incide sobre o processo de formação da mestranda na Prática Educativa Supervisionada em contextos de creche e de educação pré-escolar. Assim, este documento tem como objetivo apresentar as aprendizagens ao longo dos estágios e analisar as competências, articulando referências teóricas, legais e pedagógicas que sustentaram as práticas realizadas e a temática em estudo, centrada na natureza e nas artes visuais como promotoras da criatividade. Para tal, a mestranda apoiou-se em referenciais teóricos sobre a relação entre a natureza, as artes visuais e a criatividade na educação de infância. As propostas desenvolvidas partiram da observação das crianças, dos seus interesses, necessidades e iniciativas, orientando a planificação, a ação e a reflexão de modo a garantir que as intervenções pedagógicas se encontravam ajustadas ao grupo. Neste sentido, a mestranda recorreu a uma Metodologia de Investigação-Ação, de natureza qualitativa, onde valorizou a observação participante, o diário de bordo, os registos fotográficos e videográficos e a análise do bem-estar e do envolvimento das crianças. Assim, com o intuito de enriquecer a sua prática educativa, a mestranda evidencia que a natureza e as artes visuais são essenciais para a promoção da criatividade, pois favorecem a imaginação e a expressão pessoal. Além disso, a mestranda destaca a importância de contextos educativos com intencionalidade, diversificados e sensíveis à voz da criança, bem como o papel do educador na organização de experiências significativas e que favoreçam a criatividade, o bem-estar, o envolvimento e o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Artes Visuais; Criatividade; Educação de Infância; Investigação-Ação; Natureza.

ABSTRACT

This report, developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education, focuses on the master's student's training process during Supervised Educational Practice in both daycare and preschool settings. Thus, this document aims to present the learning acquired throughout the practicums and analyze the developed competencies, articulating the theoretical, legal, and pedagogical frameworks that supported the implemented practices and the theme under study, which centers around nature and visual arts as promoters of creativity. To achieve this, the student relied on theoretical frameworks regarding the relationship between nature, visual arts, and creativity in early childhood education.

The developed proposals stemmed from observations of the children, their interests, needs, and initiatives. This guided the planning, action, and reflection processes to ensure that the pedagogical interventions were properly tailored to the group. In this regard, the student employed a qualitative Action-Research Methodology, valuing participant observation, field diaries, photographic and videographic records, and the analysis of the children's well-being and involvement.

Consequently, with the aim of enriching her educational practice, the author demonstrates that nature and visual arts are essential for promoting creativity, as they foster imagination and personal expression. Furthermore, she emphasizes the importance of intentional, diversified educational contexts that are sensitive to the child's voice, as well as the educator's role in organizing meaningful experiences that promote the child's creativity, well-being, involvement, and overall development.

Keywords: Visual Arts; Creativity; Early Childhood Education; Action-Research; Nature.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL	3
1.2. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	6
1.2.1. A NATUREZA COMO CONTEXTO PROMOTOR DA CRIATIVIDADE.....	9
1.2.2. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	11
1.2.3. O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE.....	13
1.2.4. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE.....	15
1.2.5. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE NOS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS E ORIENTADORES.....	18
1.2.6. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE NOS MODELOS PEDAGÓGICOS	20
1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	21
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE.....	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	34
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO	46
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS	51
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE.....	52
3.1.1. CARIMBAGEM COM FLORES NATURAIS.....	52
3.1.2. CARIMBAGEM EM PASTA DE FARINHA COM CARIMBOS ARTESANAIS.....	57
3.1.3. ELABORAÇÃO DE UM POSTER COM PINTURA	60

3.2.	AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	63
3.2.1.	DECORAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS BIDÕES DE SEMEITEIRA.....	64
3.2.2.	ATELIER DE ARTISTA INSPIRADO NA YAYOI KUSAMA COM TINTAS COMESTÍVEIS.....	68
	REFLEXÃO FINAL.....	74
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
	APÊNDICES.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – V. com a língua de fora a realizar a atividade

Figura 2 – M.M a utilizar a tampa do frasco

Figura 3 – Carimbos utilizados na atividade

Figura 4 – Resultado da Tulipa decorada pelas crianças

Figura 5 – Distribuição e organização do material

Figura 6 – Cara sorridente criada pela B.P

Figura 7 – Organização dos materiais e do grupo

Figura 8 – Apresentação dos quadros realizados pelas crianças

LISTA DE SIGLAS

DQP– Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS– Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PEP – Pedagogia-em-Participação

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), desenvolvida em contextos de creche e de Educação Pré-Escolar (EPE), do Mestrado em EPE da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A realização deste estágio constituiu um momento fundamental na formação da mestranda, na medida em que possibilitou a mobilização, o aprofundamento e a articulação dos conhecimentos teóricos, legais e pedagógicos com a intervenção desenvolvida em contexto real. Neste enquadramento, importa referir o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário. Este normativo estabelece que a habilitação profissional exige o grau de mestre na especialidade correspondente, atribuindo particular relevância à iniciação à prática profissional e à prática supervisionada no processo de formação (Decreto-Lei n.º 79/2014).

A PES desenvolveu-se em dois contextos educativos distintos, creche e EPE, permitindo à mestranda contactar com diferentes realidades educativas e compreender de forma mais aprofundada as especificidades da educação de infância (EI) ao longo dos primeiros anos de vida. Durante este percurso, as iniciativas das crianças, os seus interesses e necessidades e a observação assumiram um lugar central para a mestranda. Desta forma, foi neste processo que a temática do presente relatório surgiu, intitulada, “A natureza e as artes visuais como promotoras da criatividade”, por se ter reconhecido a pertinência de compreender de que modo estas dimensões podem enriquecer as experiências educativas e contribuir para o desenvolvimento global das crianças.

Neste sentido, a problemática que surgiu e orientou o processo de investigação-ação teve como foco a promoção da criatividade da criança, com o objetivo de compreender de que forma a prática pedagógica pode criar oportunidades de exploração, expressão, experimentação e construção de significado. Esta problemática ganhou importância devido à verificação de que, embora a natureza e as artes visuais apresentem um elevado potencial educativo, nem sempre são vistas de forma articulada e intencional nas rotinas diárias com as crianças. Assim, o estudo partiu da seguinte questão de investigação “De que forma a prática pedagógica, através da natureza e das artes visuais, pode promover a criatividade das crianças?”. Assim, com base nesta questão, definiu-se como objetivo geral compreender de que modo diferentes opções pedagógicas podem

favorecer o desenvolvimento da criatividade em contexto de EI. Desta forma, a mestranda procurou observar como é que as crianças manifestavam a criatividade, planeou e implementou propostas educativas sustentadas na natureza e nas artes visuais e refletiu sobre o contributo dessas experiências para o bem-estar, o envolvimento e o desenvolvimento global da criança.

Do ponto de vista metodológico, o estudo enquadra-se na Metodologia de Investigação-Ação (MIA), assumindo uma natureza qualitativa. Assim, esta opção revelou-se adequada porque permitiu articular investigação e intervenção pedagógica através de um processo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão. Neste processo, a mestranda assumiu o duplo papel de educadora em formação e de investigadora da sua própria prática, recorrendo à observação participante, aos registos pedagógicos (escritos, fotográficos e videográficos) e a análises do bem-estar e do envolvimento, com o propósito de adaptar a intervenção pedagógica às necessidades e características das crianças.

O presente relatório estrutura-se em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que fundamenta a temática em estudo, começando pela criatividade na EI, a natureza como contexto educativo, as artes visuais e o papel do(a) educador(a), o segundo capítulo diz respeito à caracterização dos contextos de estágio e à metodologia de investigação adotada, e o terceiro corresponde à descrição e análise das ações educativas desenvolvidas, bem como dos resultados obtidos. Por fim, o relatório termina com uma reflexão sobre o percurso realizado, as aprendizagens construídas e o impacto das experiências de estágio na formação e na aprendizagem profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância. Além disso, integra as referências bibliográficas e os documentos legais que aprofundaram a prática educativa ao longo do seu percurso, um conjunto de apêndices que documentaram as práticas pedagógicas, nomeadamente as fotografias registadas ao longo das atividades e os instrumentos de avaliação que constituíram evidências significativas dos processos de aprendizagem e da construção da identidade profissional da mestranda. Por último, encontram-se as planificações semanais realizadas nos dois contextos de estágio, bem como as grelhas de avaliação, que permitiram aprofundar a compreensão sobre a evolução da prática educativa ao longo do estágio.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo pretende enquadrar teoricamente e do ponto de vista legal o tema da criatividade da criança na EI, articulando-o com a natureza e as artes visuais. Assim sendo, parte-se de uma leitura dos principais referenciais legais e documentos normativos da EI em Portugal e de contributos de diferentes autores, com o objetivo de fundamentar as opções pedagógicas que orientaram a prática desenvolvida em creche e em EPE.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Em Portugal, a EI insere-se num quadro em que se valoriza a relação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, reconhecendo-se que a cooperação e o envolvimento das famílias contribuem para o percurso educativo das crianças (Sousa & Sarmento, 2010). Assim, esta visão encontra fundamento na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, na qual são consagrados direitos fundamentais à proteção, à provisão e à participação, sublinhando-se que todas as crianças devem beneficiar de oportunidades que promovam o seu desenvolvimento em condições de bem-estar (UNICEF, 2019). Neste sentido, a Convenção sublinha que a criança “(...) deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (UNICEF, 2019, p. 5).

Num plano mais específico da EPE, a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 (1986) estabelece o quadro geral do sistema educativo, entendendo-o como uma ação formativa permanente orientada para o desenvolvimento global da personalidade. Neste enquadramento, a EPE integra a organização do sistema educativo e assume, no seu aspeto formativo, um carácter complementar da ação educativa da família, com a qual deve manter uma estreita cooperação (Lei n.º 46/86, (1986). Na sequência destes princípios, a Lei-Quadro da EPE n.º 5/97 (1997), consagra a EPE como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Neste âmbito, define como objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o

desenvolvimento global; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas e incentivar a participação das famílias no processo educativo, bem como a colaboração com a comunidade (Lei n.º 5/97, 1997).

Posteriormente, a Recomendação n.º 3/2011 (2011) do Conselho Nacional de Educação reforça a importância da EI como condição para a qualidade do sistema educativo e para a equidade social. Desta forma, salienta-se a necessidade de alargar progressivamente a rede de respostas para as crianças dos 0 aos 3 anos e de investir na qualidade educativa destes contextos, promovendo princípios de acessibilidade e equidade, com particular atenção às famílias em situação de maior vulnerabilidade (Recomendação n.º 3/2011, 2011). Assim, a Portaria n.º 262/2011 (2011), que define as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, concretiza este quadro orientador ao estabelecer requisitos de organização e funcionamento, contribuindo para assegurar condições de segurança, bem-estar e qualidade nos contextos de atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos (Portaria n.º 262/2011, 2011).

Na sequência deste enquadramento destacam-se dois documentos que orientam a EI, em Portugal. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) aprofundam os princípios pedagógicos que orientam a ação educativa, ao reforçarem que o currículo se constrói a partir da observação das crianças, da escuta das suas iniciativas e da valorização das suas experiências, num movimento contínuo de planificação, ação e avaliação. Ainda, sublinham a centralidade do brincar e defendem que as diferentes áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma integrada e significativa para as crianças, promovendo a sua participação nas decisões relativas às aprendizagens. Do mesmo modo, enfatizam a importância de ambientes educativos ricos e organizados de forma intencional e flexível e reforçam o papel dos(a)s educadores(as) de infância na construção de percursos educativos significativos, promotores de bem-estar, envolvimento e inclusão (Lei – Quadro n.º 5/97, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

Mais recentemente, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (2024) consolidam este enquadramento ao nível dos 0 aos 3 anos, assumindo a creche como contexto educativo de pleno direito e não apenas como resposta de cuidados. Desta forma, o documento sublinha o direito à educação desde o nascimento, a centralidade das relações e interações, a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem e a necessidade de uma pedagogia intencional que articule observação, planificação, ação e avaliação, em diálogo com as famílias e a comunidade. Assim, ao

manter coerência com as OCEPE (2016) e ao afirmar uma visão integrada da educação dos 0 aos 6 anos, estas orientações reforçam a ideia de que a educação em creche e em jardim de infância partilham fundamentos comuns, ainda que respeitem as especificidades de cada contexto, contribuindo para percursos educativos contínuos e significativos (Marques et al., 2024).

O manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* (2009) constitui, em Portugal, um referencial de avaliação da qualidade centrado nos processos vividos por crianças e adultos. Neste âmbito, o seu foco incide sobre dois aspetos essenciais da qualidade educativa, nomeadamente o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem e o estilo das interações que os adultos estabelecem com as crianças. De acordo com este referencial, recorre-se a dois instrumentos de observação adaptados a partir do trabalho de Ferre Laevers, designadamente a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, et al., 2005). Neste documento, compreende-se que o envolvimento é reconhecível pela concentração e persistência da criança e caracteriza-se pela motivação, pela intensidade da experiência e pela energia investida, estando associado a aprendizagens profundas e duradouras, sobretudo quando a criança funciona no limite das suas capacidades (Bertram & Pascal, 2009). Relativamente à Escala de Empenhamento do Adulto esta foca-se na interação educativa, considerando, em particular, a sensibilidade do adulto, a forma como estimula a criança e o grau de autonomia que lhe concede (Bertram & Pascal, 2009).

De acordo com esta orientação, a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança estrutura estes conceitos em cinco níveis, permitindo observar de forma sistemática sinais de conforto, segurança, espontaneidade e vivacidade, bem como a qualidade da atividade e da exploração que a criança realiza (Laevers, et al., 2005). Assim, esta perspetiva reforça a ideia de que os contextos educativos que promovem o bem-estar e o envolvimento das crianças são essenciais para garantir experiências educativas significativas e potenciadoras do seu desenvolvimento global.

Os referenciais apresentados anteriormente, remetem para uma abordagem sócio-construtivista e para a adoção de pedagogias participativas, aspeto evidenciado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) quando sublinham que a visão da criança como sujeito de direitos exige práticas quotidianas que a reconheçam como competente, com agência e direito à palavra. Assim, as autoras defendem que, numa pedagogia socioconstrutivista, "(...) o adulto se senta para pensar

com a criança, tendo como base regras que foram co-construídas, ou seja, fazendo referência a um instrumento colaborativo de sócio-regulação e auto-regulação (...)” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 50). Desta forma, esta perspectiva implica que o adulto escute a criança, negocie com ela e co-construa regras, rotinas e significados, em vez de os impor de forma autoritária. Neste sentido, quando a sala de jardim de infância é organizada de forma socioconstrutivista, com regras colaborativamente construídas, visíveis, evolutivas e usadas como referência para refletir e dialogar, as crianças vivem experiências de participação e de exercício de poder democrático. Deste modo, aprendem a regular o próprio comportamento na relação com os outros e sentem-se participantes na vida do grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

As mesmas autoras evidenciam que as práticas dos adultos têm impacto direto na construção social da moralidade na infância. Nas investigações realizadas com crianças em contexto de jardim de infância, verificaram que, em contextos mais tradicionais, as crianças referem sobretudo sanções e punições quando descrevem situações de “portar-se mal”. Por outro lado, em contextos socioconstrutivistas salientam a recordação e a discussão conjunta das regras, bem como a valorização de comportamentos de cooperação e de ajuda aos outros (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.45). Desta forma, evidenciam que as experiências vividas no quotidiano educativo contribuem para a construção de uma imagem da criança como ser ativo, capaz de decidir, negociar e participar nas dinâmicas e decisões do grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Neste enquadramento legal e pedagógico, a EI em Portugal é concebida como um direito das crianças e das famílias e como um investimento estratégico no desenvolvimento integral e na participação social das crianças desde os primeiros anos de vida.

1.2.A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A criatividade na EI não deve ser entendida apenas como um dom natural ou como algo que surge de forma repentina. Pelo contrário, importa compreendê-la como um processo dinâmico, através do qual a criança constrói novas formas de atribuir significado ao que a rodeia, afastando-se de respostas imediatas e habituais para explorar outras possibilidades de compreender a realidade (Luz, 2006). Além disso, a criatividade envolve diferentes dimensões, nomeadamente cognitivas,

corporais, afetivas e sociais, pelo que não pode ser separada do desenvolvimento global da criança (Condessa, 2006).

Para definir a criatividade no contexto da infância, é necessário desmistificar a ideia de criação a partir do nada. Segundo Luz (2006), o ato criativo define-se como "(...) a capacidade de fazer eclodir novas significações a partir do realinhamento dos elementos que se têm disponíveis" (p.34). Deste modo, a criança não cria a partir do nada, mas a partir daquilo que já conhece, atribuindo-lhe novos significados e deixando de estar presa apenas ao que vê ou aos modelos já definidos.

Conforme Carvalho (2006), a criatividade situa-se também na esfera da autenticidade e da identidade. Assim, a inovação criativa representa uma rutura com o que está instalado, o que implica coragem para dizer "Não" à conformidade e aos modelos instituídos. Neste sentido, destaca-se que "ser criativo significa sair das redomas que nós - e os outros - criamos para nós mesmos" (Sternberg & Williams, 1999, citado por Carvalho, 2006, p. 55). Desta forma, esta rutura traduz-se, na infância, na construção de uma forma singular de estar e de interagir com o mundo. Contudo, Prince (1975) chama a atenção para uma tensão frequente entre a originalidade e a tendência para a imitação. Na primeira infância, a capacidade criativa manifesta-se com grande intensidade, sendo comum a criança sentir-se capaz de grandes realizações e construir "(..) um mundo de sonho (...)" (p.17). Com a socialização e, sobretudo, com o início da educação formal, esta disponibilidade tende a diminuir, à medida que se reforçam padrões de conformidade e de reprodução do que é socialmente valorizado. Consequentemente, este processo contribui para a perda de originalidade e para o enfraquecimento da confiança na própria capacidade criativa (Prince, 1975). Neste sentido, Medeiros (2006) reforça a necessidade de repensar os ambientes educativos para evitar a estagnação, alertando para o facto de a escola, muitas vezes, ensinar mais a repetir do que a criar. A este respeito, salienta que "o verbo *despertar* é indicador de um movimento, de uma tomada de consciência, de um acordar. É esse sentido de vigília que activa a consciência (...)" (Medeiros, 2006, p.70). Deste modo, o despertar da criatividade implica uma tomada de consciência e um estado de alerta que contrariam a rotina e a memorização mecânica. Importa, por isso, reconhecer que a criatividade não surge apenas do acaso ou da espontaneidade, mas que exige tempo, esforço e treino, sendo que o método deve ser entendido como uma oportunidade de descoberta (Medeiros, 2006). Nesta perspetiva, o sujeito criativo caracteriza-se

por criticar, duvidar e questionar procurando novas ideias em vez de aceitar e repetir o que lhe é transmitido.

O desenvolvimento da criatividade ocorre através de mecanismos cognitivos e motores específicos, nos quais a imaginação e o corpo desempenham papéis centrais, sendo que, no domínio cognitivo, Luz (2006), em diálogo com Piaget, Kant e Paul Ricoeur, destaca o papel da imaginação produtiva na criação de novas significações, entendendo que, ao contrário de uma fantasia exagerada, este processo funciona como um método que permite à criança antecipar e construir novas configurações da realidade identificando semelhanças e diferenças para além do que é imediato. Conforme Prince (1975), esta capacidade de estabelecer ligações não óbvias é sistematizada no âmbito da *Sinética*, abordagem que valoriza o uso da metáfora e da analogia como formas de promover a especulação e de alargar o campo de possibilidades na resolução de problemas. Nesta perspetiva, o processo criativo envolve pensar por associações, deslocar o ponto de vista e explorar relações inesperadas, destacando-se, entre as estratégias descritas por Prince (1975), a *Analogia Pessoal*, entendida como um procedimento em que o participante é convidado a assumir imaginativamente o papel do elemento em análise, exprimindo sensações, características e modos de ação a partir desse lugar. Adaptada ao contexto da infância, esta estratégia permite compreender que a criança pode imaginar-se no lugar do objeto ou da situação em causa, explorando o desafio de forma mais envolvida e abrindo novas possibilidades de resposta.

Paralelamente, o desenvolvimento criativo é indissociável do corpo, sendo que Condessa (2006) sustenta uma visão holística, em que a unidade sensório-motora, desencadeadora do movimento, é enriquecida pelas vertentes cognitiva, afetiva e social. Deste modo, o movimento não se reduz a uma dimensão mecânica, uma vez que envolve intencionalidade, expressão e significado, o que implica promover um movimento criativo que estimule a criança a criar combinações e sequências de movimentos inovadoras e, por vezes, improvisadas, sobrepondo-se esta dinâmica à limitação da reprodução de gestos tecnicamente “perfeitos”.

De acordo com o referido anteriormente, compreende-se que a manifestação da criatividade na infância é favorecida pelo brincar, pelo jogo e pela exploração. Desta forma, importa garantir condições educativas que protejam e potenciem estes contextos.

1.2.1. A NATUREZA COMO CONTEXTO PROMOTOR DA CRIATIVIDADE

A relação entre a criança e a natureza é muito importante para o seu desenvolvimento, porque a natureza não é apenas um espaço onde ela está, mas um contexto vivo que lhe permite explorar, sentir, experimentar e aprender. Neste sentido, as OCEPE reconhecem o espaço exterior como um espaço educativo com potencialidades próprias, que deve merecer a mesma atenção do(a) educador(a) que o espaço interior, precisamente porque enriquece e diversifica as oportunidades educativas, referindo ainda que este constitui um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças, possibilitando experiências de exploração, descoberta, imaginação e criação (Lopes da Silva et al., 2016).

Também Neto (2020) evidencia a urgência de valorizar o contacto com a natureza numa realidade portuguesa cada vez mais urbanizada, defendendo que um percurso pela natureza vale mais do que dez bibliotecas. O autor fundamenta esta posição ao explicar a profundidade biológica desta ligação:

Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade. A nossa memória como espécie animal no tempo evolutivo tem mais de 5 milhões de anos, dos quais 99,999% vividos em contacto com a Natureza e 0,0001% vividos na cidade. Essa capacidade de adaptação ao meio natural foi estruturada durante longos anos, e desde muito cedo, porque, de todas as espécies animais existentes, somos a que tem a infância mais prolongada. (Neto, 2020, p. 152).

Apesar disso, a sociedade atual desperdiça essa riqueza e impõe às crianças uma lógica artificial que resulta no *transtorno do défice da Natureza* (Louv, citado por Neto, 2020, p.154). Para contrariar esta desconexão, torna-se essencial valorizar a experiência sensorial, sendo que, a este propósito, Kowalski (2012) defende que a educação estética não deve ser separada do desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a natureza oferece cores, formas e sonoridades que estimulam a sensibilidade da criança, sendo nesse espaço que ela "(.) se torna naturalmente reflexo da vivência de uma sensível procura do novo para si, com os outros, num comum espaço

de ideias emocionalmente experimentadas, espaço de emoções experiencialmente pensadas" (p.47). Assim, constrói uma empatia socioemocional que pode prolongar-se ao longo da vida, enquanto explora, questiona, descobre e constrói conhecimento sobre o mundo, tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Além da dimensão estética e relacional, o ambiente natural oferece contributos insubstituíveis para a saúde, para as competências motoras e para o desenvolvimento cognitivo. Neto (2020) descreve o corpo humano como uma "máquina" sensorial e perceptiva complexa e, ao nível da saúde física, apresenta evidências de que o brincar em contacto com a natureza ajuda no controlo de doenças crónicas, como a obesidade e a diabetes. Além disso, a exposição ao ar livre favorece o sistema imunitário e permite à criança adquirir "(...) estilos saudáveis ao longo da vida" (p.152). No mesmo sentido, o desenvolvimento motor é amplamente beneficiado pela diversidade do terreno, uma vez que, ao contrário dos pisos planos das escolas, a natureza oferece declives e superfícies irregulares que obrigam a criança a adaptar a sua motricidade, a gerir o risco e a reconhecer os limites do seu próprio corpo, por exemplo ao subir a árvores ou ao saltar.

Também as OCEPE sublinham a importância da atividade física e do contacto com o espaço exterior, valorizando oportunidades de exploração do meio e a utilização de materiais naturais e diversificados, com impacto na autonomia, nas relações sociais e na adoção de estilos de vida saudáveis. O documento valoriza ainda o aproveitamento de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis, apresentando evidências de que o brincar em contacto com a natureza fortalece o sistema imunitário e contribui para a prevenção de doenças crónicas (Lopes da Silva et al., 2016). Simultaneamente, a diversidade do terreno, das superfícies e dos obstáculos naturais obriga a criança a adaptar a sua motricidade, a gerir o risco e a reconhecer os limites do seu próprio corpo (Neto, 2020).

Para além do corpo, a natureza desafia o raciocínio e favorece o pensamento científico e matemático. A observação das formas e cores, referida por Kowalski (2012), pode introduzir a criança no pensamento matemático, uma vez que, ao manipular elementos soltos como pinhas ou pedras, a criança começa intuitivamente a classificar, a seriar e a reconhecer padrões geométricos presentes no meio natural. Desta forma, Gaspar (2012) argumenta que é fundamental levar as crianças a observar o real, em vez de limitar a experiência ao desenho realizado na sala, sendo que a observação direta de elementos naturais, como animais, plantas e

outros materiais do meio, permite confrontar hipóteses com a realidade. Neves (2012) reforça esta ideia ao descrever como o contacto com elementos reais numa quinta pedagógica permitiu esclarecer dúvidas e construir um conhecimento mais sólido do que aquele que a sala, por si só, consegue proporcionar. Neste sentido, as OCEPE defendem a construção de uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, experimentar, descobrir, registar e tirar conclusões, reconhecendo que estas aprendizagens se desenvolvem a partir de situações concretas e significativas para a criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, a natureza apresenta-se como um espaço privilegiado para a criatividade, devido à sua imprevisibilidade e à presença de materiais não estruturados. Neto (2020) refere que a natureza é um local onde é possível descobrir segredos e inventar brincadeiras. Este potencial é ilustrado pela experiência relatada por Montez (2012) sobre a observação de nuvens, na qual, ao olharem o céu, as crianças identificaram formas de dinossauros e dragões, num exercício de leitura interpretativa que enriqueceu a imaginação das crianças. Assim, a natureza pode ser entendida como um contexto educativo especialmente promotor da criatividade, porque convida a criança a atribuir novos significados aos materiais, às formas, aos sons e às situações que encontra. Nesta perspetiva, cabe à EI valorizar contextos em que as crianças possam brincar, explorar, imaginar, experimentar e criar em contacto com o exterior, reconhecendo-o como parte integrante do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

Nesta linha, Neto (2020) alerta que, quando o brincar livre é substituído por práticas excessivamente orientadas para o desempenho, existe o risco de “domesticar” o corpo da criança e limitar a sua autonomia e criatividade. Deste modo, torna-se essencial garantir tempo e oportunidades para uma cultura motora variada, baseada na exploração, no jogo e na gestão do risco. Assim, o contacto regular com o exterior e com ambientes naturais assume-se como condição para preservar o prazer do movimento, promover um desenvolvimento mais equilibrado e favorecer a criatividade, respeitando o tempo, os interesses e as necessidades da criança.

1.2.2. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Nesta parte, abordam-se as artes visuais como uma linguagem privilegiada de expressão e comunicação na EI. Segundo as OCEPE (2016), “As Artes Visuais são 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” (Lopes da Silva et al.,2016, p.49). Neste sentido, apresentam-se contributos teóricos que evidenciam o papel destes modos de comunicação e expressão no desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, emocional e social da criança. Para além disso, importa sublinhar a sua estreita relação com a criatividade, na medida em que proporcionam oportunidades para explorar materiais, experimentar técnicas, imaginar possibilidades, tomar decisões e produzir representações próprias do mundo. Deste modo, as artes visuais contribuem não só para a construção de uma sensibilidade estética e poética, mas também para o desenvolvimento da criatividade, ao favorecerem a invenção, a expressão pessoal e a atribuição de novos significados às experiências vividas.

De acordo com Lowenfeld (1977), a atividade artística na infância desempenha um papel fundamental como elemento equilibrador, uma vez que “(...) a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções (...)”, servindo de apoio à criança “(...) quando as palavras se tornarem inadequadas” (p.19). Neste sentido, o desenho e a pintura são entendidos como formas de raciocínio, através das quais a criança organiza os seus conhecimentos e estabelece relações sensíveis com o que a rodeia, estimulando a capacidade de pensar de forma independente e inventiva (Lowenfeld, 1977). Desta forma, o mesmo autor refere que, ao viver e projetar estas experiências, a criança ganha confiança, aprende a superar desafios e desenvolve a empatia e a sensibilidade às necessidades dos outros, aspetos que se revelam essenciais para a integração social (Lowenfeld, 1977).

Segundo Munari (1987), o desenvolvimento da criatividade depende diretamente do alargamento da memória, uma vez que a inteligência coordena os recetores sensoriais para explorar o mundo e fixar esses dados. O autor reforça que "o produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento estabelece entre aquilo que conhece (...)" (p. 31). Deste modo, como a memória da criança possui ainda poucos dados, o seu potencial criativo tende a expandir-se à medida que lhe são proporcionadas mais experiências e oportunidades de estabelecer relações entre o que conhece, surgindo a imaginação como uma característica que torna visível o que a fantasia pensa, através de suportes como o desenho, a pintura e a escultura, que permitem exteriorizar as ideias (Munari, 1987).

Munari (1987) entende a criatividade como uma utilização finalizada da fantasia e da invenção. Nesta perspectiva, torna-se fundamental que a criança aprenda como se comportam os materiais através de experimentação sistemática. Em vez de temas impostos, importa que a criança seja livre para explorar materiais variados, como tintas, barro e colagens, recorrendo a suportes não convencionais e a formatos diversificados, de modo a evitar bloqueios associados a esquemas rígidos (Munari, 1987).

Nesta perspectiva, as artes visuais afirmam-se como um campo privilegiado de exploração, expressão e criação, no qual a criança experimenta materiais, exterioriza ideias e constrói modos próprios de representar e compreender o mundo. Consequentemente, a riqueza destas experiências depende também da intencionalidade com que o(a) educador(a) organiza contextos, seleciona materiais e acompanha os processos criativos da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2.3. O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE

O papel do(a) educador(a) de infância na promoção da criatividade passa pela organização de contextos, materiais e experiências que incentivem a exploração, a imaginação e a expressão das crianças. De acordo com Miel (1972), longe de uma postura de mero transmissor de conteúdos, o(a) educador(a) reconhece que o seu verdadeiro "produto" não é a modelagem da criança, mas sim o planeamento intencional de "(...) oportunidades para que indivíduos e grupos experimentem e aprendam" (p. 26). Neste sentido, esta mediação pedagógica estabelece-se como "(...) o processo de acomodação-ruptura (...)" (Miel, 1972, p. 251), no qual o docente atua como um instrumento para que a criança teste os limites da sua realidade e expanda o seu próprio espaço vital. Para que tal aconteça, o(a) educador(a) precisa de cultivar uma receptividade ativa, valorizando o facto de que cada reação da criança tem um "(...) frescor que diz que isso não ocorreu anteriormente, pelo menos para ela" (Lindberg, citado por Miel, 1972, p. 99). Perante este enquadramento, acresce a relevância do brincar e do jogo, uma vez que potenciam a atitude exploratória, o ensaio, a imaginação e a fantasia, constituindo um espaço lúdico onde a criança reforça a competência de raciocínio e aprende a lidar com a incerteza (Condessa, 2006).

Nesta perspectiva, promover a criatividade implica saber observar, escutar, interpretar e valorizar os processos vividos pela criança, uma vez que não basta organizar materiais ou propor

experiências potencialmente criativas, sendo igualmente necessário acompanhar os percursos de exploração, de descoberta e de criação, reconhecendo o valor do pensamento da criança nas suas múltiplas formas de expressão. É neste enquadramento que a documentação pedagógica assume particular relevância, pois permite registar processos, dar visibilidade às aprendizagens e atribuir significado às experiências das crianças. Deste modo, ao documentar, interpretar e partilhar esses percursos, o(a) educador(a) não apenas acompanha a construção do conhecimento, como também contribui para que a criança reflita sobre o que viveu, reconheça o seu próprio percurso e construa uma identidade mais sólida, na articulação entre o sentir e o pensar (Vecchi, 2017).

Deste modo, promover a expressão criativa exige ambientes que validem a margem de incerteza e que encorajem a criança a arriscar, a experimentar e a expressar-se de forma pessoal, através das múltiplas linguagens artísticas, entre as quais as artes visuais. Assim, o(a) educador(a) organiza o contexto, o tempo e os materiais, garantindo acesso a recursos que convidem à exploração e respeitando o ritmo da descoberta. Neste contexto, torna-se importante reconhecer que a “(...) hora emocional está ocupando o lugar da hora da sineta”, permitindo que o tempo de exploração seja orientado pelo interesse autêntico do grupo (Miel, 1972, p. 79).

Ao longo deste percurso, é essencial que o profissional desenvolva segurança perante a incerteza, uma vez que no ensino criativo raramente existe uma única resposta correta. Assim, o(a) educador(a) precisa de tolerar a ambiguidade e ter coragem para enfrentar o “(...) desconforto da incerteza” (p.26), mostrando reações humanas autênticas perante o grupo, em vez de se esconder atrás de uma postura de perfeição (Miel, 1972). Nesta linha, Medeiros (2006) reforça esta necessidade ao defender que a escola deve ser um espaço de liberdade e não de reprodução, onde o aluno possa pronunciar o mundo, questionar e construir saber. Desta forma, a criatividade docente nasce do autorrespeito e da capacidade de o docente se reconhecer como um ser humano que também necessita de espaços de renovação, integrando a sua identidade pessoal na prática profissional, de modo que o ensino não seja apenas uma tarefa, mas uma extensão da sua própria energia (Harbage, citado por Miel, 1972).

Apesar disso, existem barreiras à criatividade que o(a) educador(a) deve saber identificar. Prince (1975) apresenta o conceito de censor como um mecanismo que bloqueia ideias estranhas ou especulativas, indicando que a criatividade diminui drasticamente por volta dos oito anos, devido

a uma educação que tende a valorizar mais o pensamento lógico e analítica do que a imaginação e a exploração de novas possibilidades. Para contrariar este bloqueio, Prince (1975) defende a *Originalidade Dirigida*, na qual se aceita o desconforto de sair dos velhos caminhos e se evita que a ideia nova seja criticada antes de poder ser explorada. Do mesmo modo, Luz (2006) ilustra este risco ao descrever situações em que as crianças, perante um modelo rígido, revelam dificuldade em afastar-se do esquema do adulto, o que limita a descoberta e a autonomia. Neste contexto, a organização do ambiente educativo constitui um suporte invisível para reduzir estes bloqueios, criando condições que façam convites à pesquisa e à experiência (Miel, 1972). Mais do que a simples posse de recursos, o(a) educador(a) deve dominar a arte da administração inventiva, garantindo o acesso a materiais como argila, tinta e madeira. Para que tal aconteça, é necessário apoio administrativo que garanta flexibilidade na aquisição de materiais e na revisão de normas rígidas, evitando que a exploração imediata seja travada por exigências burocráticas e assegurando tempo e condições para que a criança explore com autonomia, acompanhando o interesse do grupo e a sensibilidade física e espiritual das crianças (Lindberg, citado por Miel, 1972).

O(A) educador(a) tem o dever de incentivar as crianças a participarem ativamente na resolução de problemas, garantindo que não se tornem meras repetidoras de códigos, mas cidadãos capazes de utilizar o pensamento de forma plena (Miel, 1972). Deste modo, a promoção da expressão criativa exige contextos que aceitem a incerteza e reconheçam a iniciativa da criança, incentivando-a a arriscar e a experienciar de forma autêntica, em linha com a ideia de “escola” como espaço de liberdade defendida por Medeiros (2006).

Em síntese, a promoção da criatividade exige um(uma) educador(a) que cria condições, sustenta a exploração e acolhe a incerteza como parte do processo, protegendo as ideias novas e valorizando a singularidade de cada criança. Segundo Miel (1972), este processo não depende de regras rígidas, mas de uma descoberta contínua que permite ao adulto e à criança encontrar sentido, harmonia e coerência na resolução dos problemas do quotidiano escolar.

1.2.4. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE

A articulação entre a natureza, as artes visuais e a criatividade baseia-se na ideia de que a criatividade não surge do nada nem depende apenas de um dom natural, mas desenvolve-se

através das experiências sensoriais e sociais vividas pela criança. De acordo com Vygotsky (2009), o cérebro humano possui uma atividade combinatória que permite criar novas realidades a partir de elementos da experiência anterior, pelo que existe uma ligação íntima entre a imaginação e a realidade, uma vez que a atividade imaginativa da criança depende diretamente da riqueza e da diversidade da sua vivência anterior (Vygotsky, 2009). Nesta linha de pensamento, compreende-se que o ambiente natural oferece inúmeros elementos e experiências que alimentam a imaginação da criança, permitindo-lhe criar de forma ativa, em vez de apenas reproduzir aquilo que observa (Vygotsky, 2009).

A utilização de materiais como folhas, ramos, pedras e terra permite à criança exercitar o mecanismo fundamental da imaginação, composto pela dissociação e pela associação. Segundo Vygotsky (2012), este processo exige que o sujeito seja capaz de separar um todo complexo em partes isoladas para, posteriormente, as reagrupar sob uma nova forma. Deste modo, ao manipular elementos da natureza, a criança utiliza-os de forma criativa e pessoal, transformando-os em novas produções artísticas (Vygotsky, 2009). Além disso, esta exploração é motivada pela necessidade de adaptação, uma vez que a criação surge quando o ser humano sente vontade de transformar a realidade que o rodeia. Neste sentido, a imaginação deixa de permanecer apenas no pensamento e concretiza-se num objeto real, pelo que a expressão artística torna visível aquilo que inicialmente existia apenas na mente da criança (Vygotsky, 2009).

O uso de materiais não estruturados assume, portanto, um papel central como detonador do processo criativo. Barriga (2012) sublinha que a utilização de materiais recolhidos do meio permite à criança atribuir novos significados aos objetos, exercitando a sua capacidade simbólica. Ao reinventar a utilidade de uma pedra ou de um pedaço de madeira, a criança desenvolve uma atitude ativa perante a matéria, na qual o processo de criação é valorizado acima do produto final. Neste sentido, esta exploração ganha uma dimensão mais profunda quando envolve a estimulação de todos os sentidos. A este propósito, Gameiro (2012) destaca que as atividades plásticas na educação de infância deveriam favorecer experiências sensoriais amplas, em que as "(...) descobertas possam ser de corpo inteiro e dos cinco sentidos (...)" (p. 31). A autora exemplifica este potencial ao referir que a beterraba "cheira a terra e tem uma textura aveludada que incentiva as crianças a manusearem-na" (Gameiro, 2012, p. 32), evidenciando como os materiais naturais, pelas suas qualidades táteis, visuais e olfativas, podem ampliar a expressividade e apoiar a

construção de significados pessoais. Desta forma, a utilização de pigmentos naturais e o contacto com texturas diversas permitem que a expressão artística nasça de uma vivência heurística, na qual a arte se constitui como forma de sentir e comunicar a relação da criança com o mundo físico.

Como já foi referido, o contacto direto com ambientes naturais complexos é essencial para alimentar a função imaginativa, pois Vygotsky (2009) esclarece que, ao contrário do mito comum, a experiência da criança é mais limitada do que a do adulto, sendo a sua imaginação mais simples e dependente da abundância de estímulos do meio. Portanto, as experiências ao ar livre, como a recolha de elementos na horta ou os ateliês exteriores, são fundamentais para diversificar o inventário de imagens que a criança terá ao seu dispor, favorecendo a transformação da imaginação de um estado subjetivo para uma forma objetiva, na qual a criança realiza uma síntese produtiva que associa a fantasia ao raciocínio.

No campo das artes visuais, o desenho evolui de uma fase esquemática para uma fase de realismo visual, na qual a observação atenta de elementos naturais incentiva a representação fiel de proporções e detalhes (Vygotsky, 2012). Assim, esta criatividade está intimamente ligada à capacidade de observar o meio envolvente, conforme refere Montez (2012), ao destacar que o contacto com fenómenos naturais promove uma educação do olhar que funde o real com o imaginário, podendo esta observação ser formalizada através de estratégias que ligam a arte ao conhecimento científico. Desta forma, Gaspar (2012) propõe a utilização de *cadernos de naturalista*, nos quais o registo gráfico de elementos vivos ajuda a criança a transitar da imaginação pura para uma representação fundamentada na realidade. Ao desenhar o que vê, como no caso de insetos ou plantas, a criança apura o seu traço e a sua perceção, integrando a expressão artística como uma ferramenta de compreensão da natureza. Para além disso, Costa e Tavares (2012) reforçam que o desenho é um processo de busca constante, no qual a criança experimenta diferentes linguagens para dar forma às suas descobertas, pelo que a criatividade atinge a sua plenitude quando utiliza os materiais recolhidos para criar cenários e narrativas.

Desta forma, a abordagem à criatividade na EI deve ser entendida como uma dimensão transversal. Santos e André (2012) defendem que o ato de fantasiar e o ato de pensar são processos indissociáveis, sendo necessário que o ambiente educativo ofereça condições para o pensamento criativo. Para estas autoras, a criatividade manifesta-se quando a criança é encorajada a encontrar múltiplas soluções para os desafios, o que transforma o espaço educativo

num espaço de liberdade e a experiência estética na infância num motor de transformação pessoal e social. Kowalski (2012) afirma que a sensibilidade e a racionalidade coexistem na relação da criança com o belo, permitindo-lhe construir a sua própria versão da realidade. Sendo assim, quando o(a) educador(a) valoriza o modo único de cada criança sentir e de se expressar, promove uma educação estética que contribui para a formação da identidade e para a consolidação da criatividade como capacidade de conferir novos sentidos ao mundo natural, tornando a criança protagonista da sua própria aprendizagem.

1.2.5. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE NOS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS E ORIENTADORES

Nos documentos legislativos e orientadores da EI em Portugal, a integração da natureza, das artes visuais e da criatividade surge como uma dimensão estruturante do desenvolvimento da criança e da qualidade da prática pedagógica. Desde logo, a Lei n.º 5/97 (1997), enquanto Lei-Quadro da EPE, define objetivos que legitimam uma abordagem ampla e integrada, ao destacar a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e social, bem como a expressão e a comunicação através de diferentes linguagens, incluindo a expressão plástica, musical e dramática, associadas à sensibilidade estética e à capacidade crítica da criança (Lei n.º 5/97, 1997, art. 10.º, alíneas a), c), e) e f)). Esta perspetiva é reforçada pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), que define o perfil específico de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância. Neste diploma, refere-se que o(a) educador(ra) mobiliza conhecimentos e competências para desenvolver um currículo integrado, articulando a expressão e a comunicação com o conhecimento do mundo. Neste sentido, promove diferentes formas de expressão, como a expressão plástica, musical, dramática e motora, integrando-as nas experiências de aprendizagem, sendo a expressão plástica entendida como um meio de relação, de informação, de apreciação estética e de compreensão do mundo. Paralelamente, valoriza-se a curiosidade da criança perante a realidade envolvente e a observação de fenómenos da natureza, favorecendo atitudes de rigor e de respeito pelo ambiente (Decreto-Lei n.º 241/2001).

A coerência desta orientação pedagógica é ainda apoiada por referenciais de enquadramento organizacional. O Despacho Conjunto n.º 258/97, relativo ao espaço e equipamento, estabelece critérios que ligam diretamente as condições materiais à ação educativa, ao incluir a “qualidade

estética” como requisito, ao valorizar “(...) materiais naturais, evitando materiais sintéticos” e ao explicitar que o material deve “favorecer a criatividade” e a fantasia, articulando-se com as necessidades e interesses das crianças e com as orientações curriculares (Despacho Conjunto n.º 258/97, 1997, p. 25). Acresce que o mesmo documento refere preocupações de segurança associadas aos materiais utilizados no desenvolvimento da expressão plástica, reforçando, desta forma, a responsabilidade pedagógica na seleção de recursos que permitam exploração e a criação com segurança (Despacho Conjunto n.º 258/97, 1997).

No mesmo sentido, as OCEPE reforçam uma perspetiva curricular que valoriza a criança como sujeito ativo e competente, promovendo experiências que articulam exploração, criação e contacto com o mundo. No domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais reconhece a importância da diversidade de materiais e da possibilidade de atribuição de novos significados, referindo que estes podem permitir à criança compreender que “(...) a arte e a vida são indissociáveis” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Além disso, no âmbito do Conhecimento do Mundo, a relação com a natureza é entendida como fonte de experiências de observação, questionamento e compreensão do meio, o que favorece aprendizagens significativas baseadas em vivências concretas e incentiva atitudes de cuidado e responsabilidade ambiental (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a natureza não surge apenas como tema, mas também como contexto e recurso pedagógico, ampliando o repertório sensorial e simbólico da criança e, por conseguinte, sustentando processos de criação e representação.

Relativamente à creche, as OPC evidenciam uma lógica de desenvolvimento holístico, na qual o bem-estar e a aprendizagem se constroem através de experiências ricas e diversificadas. Neste quadro, o contacto com o exterior e com o meio natural surge como elemento com valor pedagógico próprio, sendo afirmado que “especial destaque deve ser dado à interação com a natureza e ao seu potencial gerador de experiências de alegria e prazer na criança (...)” (Marques et al., 2024, p. 70). Paralelamente, as artes visuais são enquadradas como processos de experimentação, nos quais a criança manipula materiais e técnicas, explora qualidades táteis e visuais e comunica ideias e emoções através das suas produções, o que reforça a intencionalidade de oferecer oportunidades regulares de criação em contexto educativo (Marques et al., 2024).

Por fim, o manual DQP, enquanto referencial de reflexão e desenvolvimento da qualidade, contribui para compreender como estas dimensões se concretizam no quotidiano, ao reconhecer

o “(..) ambiente como segundo educador” (Bertram & Pascal, 2009, p.11) e ao sublinhar a importância de organizar contextos que ofereçam oportunidades ricas e desafiantes, sustentadas pela observação e pela documentação pedagógica. Nesta perspectiva, a integração da natureza e das artes visuais ganha consistência quando é pensada como parte de um ambiente educativo intencional, no qual as crianças dispõem de tempo, espaço e materiais para explorar, criar e aprofundar o envolvimento (Bertram & Pascal, 2009).

1.2.6. NATUREZA, ARTES VISUAIS E CRIATIVIDADE NOS MODELOS PEDAGÓGICOS

A prática educativa em EI pode ser sustentada por diferentes modelos e abordagens pedagógicas, inseridos no âmbito das pedagogias participativas, que, embora partilhem a valorização da criança como participante ativa e autora do seu processo de aprendizagem, atribuem ênfases particulares a algumas dimensões como a organização do ambiente educativo, o papel do adulto e a construção das aprendizagens. No entanto, nestes modelos, a natureza e as artes visuais não surgem como conteúdos pontuais, mas como dimensões integradas no quotidiano, em função da intencionalidade com que o espaço, o tempo, os materiais e as interações são pensados. Assim, compreender de que modo os diferentes modelos articulam a experiência no exterior, o contacto com elementos naturais e as linguagens artísticas torna-se fundamental para fundamentar opções pedagógicas promotoras da criatividade.

Na abordagem HighScope, a criança é entendida como agente do seu processo de aprendizagem, valorizando-se a aprendizagem ativa, ou aprendizagem pela ação, construída a partir de experiências diretas e significativas (Hohmann & Weikart, 2009). A criatividade é favorecida quando a criança explora, decide e atribui sentido ao que faz, num movimento que articula ação, reflexão e comunicação. As interações positivas com o adulto são determinantes, pois a criança necessita de apoio e orientação para explorar o que a rodeia e o suporte emocional proporcionado pelos adultos contribui para a construção de um clima seguro e favorável ao envolvimento em propostas de exploração e expressão (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2009). Por sua vez, a organização do espaço por áreas de interesse, com variedade de materiais, favorece escolhas, continuidade das brincadeiras e experiências ligadas às artes visuais. Desta forma, ao organizar o espaço permite à criança a “fazer explorações, criar e resolver problemas, espaços

para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 162). A rotina diária tem um papel estruturante, sobretudo através do processo planejar-fazer-rever, permitindo antecipar intenções e partilhar significados sobre as experiências (Hohmann & Weikart, 2009; Post & Hohmann, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste contexto, a exploração de materiais naturais e as experiências no exterior integram-se como oportunidades de descoberta e de expressão, ampliando os suportes sensoriais e estéticos disponíveis para a criação.

Apesar de durante a PES não ter estado em contextos de Forest School, a mestranda considerou importante incluir esta abordagem pela relevante ligação à natureza. Na Forest School, a natureza ocupa um lugar central, sendo o exterior o principal contexto de aprendizagem, através do brincar livre, da exploração e da resolução de problemas em situações reais (Derr, 2011). A criatividade é favorecida quando as crianças dispõem de tempo e liberdade para experimentar e combinar elementos naturais, reforçando-se a importância do brincar no exterior, uma vez que se reconhecem os benefícios que as crianças retiram do “(...)brincar não estruturado na natureza” (Derr, 2011, p. 349). As artes visuais surgem de forma situada, em composições e produções construídas a partir do próprio ambiente, relacionando criação, observação e experiência direta (Derr, 2011).

Em síntese, os modelos pedagógicos analisados evidenciam que a promoção da criatividade depende da forma como se entende a criança, se organiza o ambiente educativo e se constrói a mediação pedagógica. Apesar das diferenças entre perspetivas, sobressai a valorização de contextos ricos em experiências, materiais e interações significativas, nos quais a natureza e as artes visuais podem assumir um papel relevante na exploração, na expressão e na construção de sentidos.

1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assume-se como uma referência central para a organização das experiências educativas, na medida em que valoriza a criança como participante ativa e reconhece o aprender como um processo de investigação progressiva, com significado para o grupo. Nesta perspetiva, a MTP parte de interesses, acontecimentos e perguntas das

crianças, promovendo um percurso que integra observação, pesquisa, experimentação, registo, comunicação e reflexão, de forma contextualizada e integradora (Vasconcelos et al., 2008). Assim, o projeto não é entendido como um conjunto de atividades isoladas, mas como um processo intencional, desenvolvido ao longo do tempo, que procura aprofundar um tema relevante através de investigação e construção coletiva (Vasconcelos et al., 2008).

Deste modo, o desenvolvimento do projeto organiza-se em etapas que se articulam de forma dinâmica e que podem ser revisitadas conforme o percurso do grupo. Num primeiro momento, o tema ou problema surge da vida quotidiana e das curiosidades das crianças e é clarificado através da partilha do que o grupo já sabe e do que pretende descobrir. Em seguida, o grupo planeia caminhos de investigação, define tarefas, prevê recursos, identifica fontes e combina formas de recolha e registo de informação, podendo envolver famílias e comunidade quando tal faz sentido. Posteriormente, a fase de exploração ativa integra experiências diretas, observação e sistematização de dados, permitindo que as crianças confrontem hipóteses com evidências e reorganizem ideias. Por fim, a comunicação e a avaliação do percurso possibilitam a partilha das aprendizagens e a reflexão sobre processos e resultados, abrindo espaço para novas perguntas e para projetos seguintes (Vasconcelos et al., 2008).

Neste enquadramento, o(a) educador(a) desempenha um papel determinante, ao organizar condições para a participação e ao acompanhar o processo com intencionalidade, sem substituir a autoria do grupo. Assim, a intervenção adulta apoia a clarificação de ideias, a ampliação de possibilidades de pesquisa e a profundidade das experiências, promovendo diálogo, cooperação e reflexão. Além disso, a documentação pedagógica assume uma função estruturante, porque torna visíveis perguntas, hipóteses, decisões, registos e produções das crianças, contribuindo para a continuidade do projeto e para a construção de memória coletiva do percurso (Vasconcelos et al., 2008).

A MTP constitui também um caminho privilegiado para fomentar a criatividade, uma vez que coloca as crianças em situações que exige imaginar possibilidades, formular hipóteses, experimentar alternativas e construir respostas próprias. Ao longo do processo, a criatividade manifesta-se na forma como o grupo interpreta o problema, inventa estratégias, resolve obstáculos e encontra modos diversos de representar e comunicar o que descobre. Deste modo, a criatividade não fica reduzida ao produto final, mas está presente no próprio processo

investigativo, ao sustentar o pensamento, a curiosidade e a procura de soluções com sentido (Vasconcelos et al., 2008).

Neste contexto, a natureza assume particular relevância, porque o meio natural oferece situações ricas para observar, comparar, registrar e interpretar fenômenos reais, funcionando simultaneamente como contexto e como recurso de investigação. Deste modo, o exterior pode ser integrado como espaço de aprendizagem, no qual as crianças recolhem elementos, acompanham mudanças, discutem evidências e constroem explicações, articulando experiência sensorial com processos de pensamento. Esta compreensão ganha consistência quando se considera uma perspectiva ecológica do desenvolvimento, na qual o desenvolvimento resulta da interação progressiva entre a criança e os ambientes em que participa, bem como das relações entre diferentes contextos de vida. Assim, reforça-se a importância de ligar o projeto ao meio, às famílias e à comunidade (Bronfenbrenner, 1979).

As artes visuais assumem, por sua vez, um papel essencial na MTP, porque funcionam como linguagem de registo, representação e comunicação. Assim, as crianças podem recorrer ao desenho, à pintura, à colagem, à construção, à elaboração de cartazes e a outros suportes para organizar ideias, documentar observações e partilhar conclusões, tornando visível o percurso investigativo e favorecendo a atribuição de significado às descobertas. Deste modo, a natureza e as artes visuais articulam-se de forma coerente, porque a natureza alimenta a investigação e fornece estímulos e materiais, enquanto as artes visuais apoiam a construção de sentido e a comunicação do conhecimento produzido (Vasconcelos et al., 2008).

No âmbito deste estudo, esta abordagem fundamenta as opções pedagógicas desenvolvidas na PES, uma vez que permitiu estruturar experiências centradas nas perguntas das crianças e na investigação em contexto, integrando a natureza como fonte de exploração e as artes visuais como linguagem de pensamento e comunicação. Assim, a MTP orienta a planificação, a organização do ambiente, a seleção de propostas e a documentação, assegurando coerência entre a fundamentação teórica e as práticas observadas, implementadas e analisadas ao longo da intervenção (Vasconcelos et al., 2008).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como finalidade caracterizar os contextos educativos onde decorreu a PES em creche e em EPE, apresentando uma visão global das instituições de acolhimento e dos grupos de crianças. Procura-se descrever o ambiente educativo nas suas diferentes dimensões: organização do espaço e dos materiais; tempo; grupo e interações e relações, de forma a compreender as suas especificidades e a sua contribuição para a construção da identidade profissional do(a) futuro(a) educador(a) de infância. No que se refere à creche, a caracterização do contexto baseia-se também nos registos constantes do Portefólio de Aprendizagem Profissional da PES em Creche (Fonseca, 2024/2025). Este capítulo termina com a explicação da metodologia de investigação adotada, a MIA, e as opções que orientaram a sua aplicação ao longo do estágio, articulando-a com as questões de ética profissional que pautaram todo o processo, nomeadamente os princípios de confidencialidade, integridade e responsabilidade na prática educativa e na elaboração do presente relatório.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES em creche realizou-se numa instituição privada sem fins lucrativos situada na Maia. Esta creche foi inaugurada a 15 de dezembro de 2023, resultado de uma parceria entre o Município da Maia, que cedeu parte do edifício em regime de comodato, e uma instituição particular de solidariedade social, responsável pela gestão e pelos recursos humanos. A creche encontra-se integrada num Centro Escolar construído de raiz e em funcionamento desde 2015, que inclui também valências de EPE e de 1.º ciclo do ensino básico. O edifício está rodeado por campos de cultivo e dispõe de bons acessos, tanto pedonais como viários.

Esta nova resposta social, enquadrada no programa Creche Feliz, representa uma solução inovadora no concelho da Maia e é ainda pouco comum a nível nacional, cuja concretização resulta do trabalho conjunto entre o Município da Maia, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. À data da PES, a creche acolhia 42 crianças,

distribuídas por três salas: uma sala de berçário, com capacidade para 10 bebês, uma sala de Aquisição da Marcha, que acolhia crianças entre os 12 e os 24 meses e integrava 14 crianças, e uma sala destinada a crianças com idades entre os 24 e os 36 meses, onde decorreu o estágio, que acolhia um grupo de 18 crianças.

Em consonância com o Projeto Pedagógico (2024/2025), foi ainda possível compreender que a creche valorizava uma pedagogia centrada na criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A análise deste documento permitiu identificar princípios orientadores da ação educativa, nomeadamente a valorização da exploração sensorial, da manipulação, da observação e da interação com o meio envolvente. Neste sentido, a temática definida para o ano letivo, "Os cinco sentidos", evidencia uma intencionalidade pedagógica assente na importância do corpo e dos sentidos como mediadores privilegiados da descoberta e da construção do conhecimento. Paralelamente, o projeto traduzia uma preocupação com o desenvolvimento global da criança, ao integrar objetivos relacionados com a motricidade, a perceção sensorial, a comunicação, o pensamento, o autoconhecimento e a sensibilidade estética. Desta forma, a filosofia educativa da creche parecia assentar numa abordagem integrada e lúdica, promotora de aprendizagens significativas e ajustadas às características e necessidades das crianças.

No que diz respeito à organização institucional, e em consonância com o Projeto Educativo da Instituição (2023/2025), a creche contava com duas educadoras, sendo uma delas coordenadora da instituição, e cinco auxiliares de ação educativa. Para além disso, existiam duas funcionárias responsáveis por outros serviços, nomeadamente a limpeza.

Ao nível dos espaços, a instituição dispunha de uma casa de banho para adultos, uma lavandaria, uma casa de banho para as crianças, um corredor amplo e bem iluminado e um átrio designado como recreio interior, equipado com carrinhos, trotinetes e uma casa de madeira, muito utilizada pelas crianças nas suas brincadeiras. Neste espaço existiam também cacifos destinados ao pessoal docente, não docente, externo e às crianças da sala de Aquisição da Marcha, bem como uma parede onde eram expostos os trabalhos das crianças, para que a comunidade educativa os pudesse observar. Além disso, existia uma sala para os professores do 1.º ciclo e, junto a esta, outra sala com uma mesa e um computador destinados ao trabalho da diretora pedagógica. Esta sala era também utilizada pelo pessoal docente e não docente da creche, funcionando como

espaço de apoio, com máquina de café, onde podiam decorrer reuniões ou momentos de pausa dos profissionais.

A instituição dispunha ainda de um espaço exterior coberto, que podia ser utilizado mesmo em dias de chuva, onde se encontrava uma estação musical elaborada pela educadora cooperante e pela educadora da sala de Aquisição da Marcha, bem como de um espaço exterior descoberto, com árvores e flores, que favorecia momentos de brincadeira e contacto com a natureza. O refeitório situava-se na zona do pré-escolar e do 1.º ciclo, sendo o almoço preparado na respetiva cozinha e posteriormente distribuído pelas crianças pelo pessoal docente e não docente.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES: ESPAÇOS E MATERIAIS

Segundo a educadora cooperante, a sala de atividades encontrava-se organizada de acordo com o modelo HighScope. Tratava-se de um espaço amplo e luminoso, com grandes portadas de vidro ao nível das crianças, que permitiam a entrada de luz natural ao longo do dia e favoreciam a observação do exterior, sendo a disposição do mobiliário pensada de forma a garantir a circulação segura e a visibilidade entre as diferentes áreas.

A sala estava organizada em áreas de interesse bem definidas, com materiais visíveis, acessíveis e identificáveis, favorecendo a autonomia das crianças e a sua participação ativa nas experiências de aprendizagem. Em conformidade com a abordagem HighScope, a organização do espaço procurava responder às necessidades e aos interesses do grupo, permitindo uma transição fácil entre diferentes áreas e materiais (Hohmann & Weikart, 2009). Nesse sentido, a sala encontrava-se dividida em seis áreas distintas: a área das construções, a área da casa das bonecas, a área da garagem, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área da plástica (Projeto Pedagógico 2024/2025).

A área das construções dispunha de vários materiais para as crianças construírem, como legos e animais de diferentes tamanhos, que utilizavam nas suas brincadeiras. A área da casa das bonecas continha uma cama, uma cómoda, um guarda-vestidos, várias peças de roupa para as crianças vestirem, algumas bonecas, um carrinho de bebé, uma mesa com quatro cadeiras e uma cozinha com diversos utensílios, como tachos e fruta de plástico. A área da garagem incluía um tapete com uma estrada, uma garagem e diversos carros. A área dos jogos dispunha de puzzles e

jogos matemáticos. A área da biblioteca continha um colchão, algumas almofadas e diversos livros. A renovação dos livros era feita sempre que a educadora o considerava pertinente, indo ao encontro do que é defendido nas OPC, que valorizam ambientes educativos ricos, estimulantes e organizados em função das necessidades, dos interesses e das competências das crianças (Marques et al., 2024). Também as OCEPE referem que “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças ao longo do ano deve conduzir à introdução de novos espaços e materiais, mais desafiadores e ajustados aos interesses manifestados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Por fim a área da plástica incluía diversos materiais, como lápis de cor, tintas e plasticina.

A área do acolhimento possuía um tapete amplo, de cor cinzenta, que facilitava a realização de diversas atividades no chão e promovia momentos de organização em grande grupo. Entre a área da biblioteca e a área da plástica, encontrava-se um muda fraldas, que se justificava pelo facto de algumas crianças ainda se encontrarem em processo de desfralde. Junto a este, existia um móvel de arrumação que se estendia de uma parede à outra, onde se guardavam fraldas, material de escritório, capas individuais, roupa de cama identificada com o nome de cada criança em sacos de pano, bem como alguns trabalhos em curso. Esse móvel integrava ainda uma banca de apoio às atividades artísticas, além de incluir um espaço destinado ao armazenamento dos catres e dos potes. Em articulação com o que é defendido na abordagem HighScope, esta organização facilitava a autonomia e a participação ativa das crianças na rotina diária, permitindo que reconhecessem os espaços e antecipassem o que aí acontecia (Hohmann & Weikart, 2009). De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a sala de atividades deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados, devendo estar dispostos em locais de fácil acesso para as crianças. A organização da sala e a forma como o projeto de sala era gerido pela educadora iam, assim, ao encontro destes princípios, favorecendo um ambiente de aprendizagem ativo, participativo e sensível às características do grupo.

Ao longo de uma parede encontrava-se o cabide de cada criança, identificado com uma estrela onde se lia “Tu Vais Brilhar! (nome da criança) O Que Desejo Para o Meu Filho(a) (frase dos pais)”. Esta personalização, construída com a colaboração das famílias na reunião de início de ano, reforçava o sentimento de pertença de cada criança e a ligação entre a instituição e a família.

As paredes da sala estavam decoradas com produções realizadas pelas crianças, como a Árvore de Natal, o painel do Magusto ou os Reis Magos, testemunhando os projetos desenvolvidos ao longo do ano. Existia ainda um painel com os aniversários, representados em balões com o mês, a data e a fotografia de cada criança, bem como um quadro onde a educadora expunha a planificação semanal, recados diários e outros documentos relevantes para a comunicação com as famílias, situando-se por baixo deste o quadro das presenças, onde, todas as manhãs, as crianças colocavam a sua fotografia, participando ativamente na vida do grupo.

No que respeita à gestão das áreas de interesse, os materiais encontravam-se disponíveis ao longo do dia. Cada criança recebia uma fotografia, que utilizava para escolher a área para onde pretendia ir, sendo posteriormente essa escolha registada num caderno pela educadora. Esta estratégia evitava repetições sucessivas da mesma área e incentivava a diversificação de experiências. Para além disso, os materiais permaneciam guardados nos mesmos locais, o que facilitava que as crianças os encontrassem e os devolvessem ao sítio certo, promovendo responsabilidade e autonomia (Hohmann & Weikart, 2009).

Esta estrutura da sala, inspirada na abordagem HighScope, favorecia um ambiente de aprendizagem ativo, em que as crianças podiam explorar autonomamente os diferentes materiais e áreas, em pequenos grupos ou individualmente. A organização do espaço, em articulação com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), contribuía para experiências educativas integradas, que potenciavam a expressão, a comunicação e a construção de significados (Decreto-Lei n.º 241/2001).

De acordo com a abordagem HighScope, com as OPC e com as OCEPE, o espaço educativo não se limita ao interior da sala, sendo o espaço exterior igualmente valorizado enquanto contexto de aprendizagem, contacto com a natureza e desenvolvimento integral (Hohmann & Weikart, 2009; Marques et al., 2024; Lopes da Silva et al., 2016). No contexto da sala onde realizei o estágio, o acesso direto ao exterior não era possível. Ainda assim, as grandes portadas de vidro permitiam às crianças observar a relva e as árvores, criando uma ligação visual com o ambiente natural e despertando a curiosidade pelo que acontecia fora da sala.

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo de crianças onde se desenvolveu a PES era composto por dezoito crianças, onze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, integrando a sala dos 24 aos 36 meses da instituição. Nesta faixa etária, diferenças de poucos meses tornavam-se muito significativas, pelo que, ao longo do estágio, foram observadas crianças em momentos distintos do seu desenvolvimento, quer ao nível motor, quer ao nível da linguagem e da autonomia.

O grupo incluía uma criança com NAS, com suspeitas de Perturbação do Espectro do Autismo, que já se encontrava a ser acompanhada em contexto terapêutico, realizando sessões semanais. Para além desta, foram identificadas duas crianças com dificuldades ao nível da linguagem e da motricidade, que iniciaram acompanhamento especializado, nomeadamente terapia da fala. Estas situações evidenciavam a necessidade de adequar a intervenção educativa, de forma a garantir a participação de todas as crianças e a criação de oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas características.

No que se refere ao processo de desfralde, aproximadamente metade das crianças do grupo já o tinha iniciado ou concluído no início do estágio, enquanto a outra metade ainda utilizava fralda, sobretudo durante a sesta. Em alguns casos, o processo foi desencadeado por decisão das famílias, tendo em vista a transição para uma instituição pública no ano letivo seguinte, enquanto noutros resultou da observação da educadora cooperante e do diálogo com os encarregados de educação. Ao longo do tempo, observou-se uma evolução gradual, com um número crescente de crianças a realizar a sesta sem fralda, mantendo-se apenas um caso em que a fralda continuava a ser utilizada de forma regular. No contexto do desfralde, esta diversidade de percursos evidenciava diferentes níveis de autonomia no grupo, exigindo uma abordagem diferenciada ajustada às necessidades individuais de cada criança.

Do ponto de vista pessoal e social, o grupo demonstrava, de um modo geral, gosto em participar nas rotinas diárias e nas atividades propostas, revelando curiosidade e vontade de explorar o ambiente. As crianças mostravam-se disponíveis para participar, observar e experimentar, o que se articulava com uma fase do desenvolvimento em que a ação, a descoberta e a relação com o outro assumem particular relevância. Neste sentido, as OPC referem que a criança “cria relações e interage com os seus pares e com os adultos” e “participa em brincadeiras colaborativas e noutras oportunidades de aprendizagem” (Marques et al., 2024, p. 80).

Relativamente aos interesses do grupo, foi possível observar um grande gosto pela audição de histórias, evidenciado pela capacidade de atenção, e pela forma como as crianças participavam de forma ativa sempre que lhes eram colocadas questões sobre a narrativa. Para além deste interesse, mostravam entusiasmo e curiosidade em torno da temática dos animais, visíveis na identificação de diferentes espécies em histórias, canções, jogos e brinquedos e manifestavam ainda um gosto acentuado por atividades de pintura, demonstrando motivação na utilização de tintas e na exploração de diferentes materiais e técnicas.

No âmbito do desenvolvimento da linguagem verbal, constatou-se a necessidade de desenvolver a linguagem oral, nomeadamente no enriquecimento do vocabulário e na participação em diálogos. Algumas crianças já produziam palavras isoladas ou pequenas frases para exprimir necessidades e comentar situações, enquanto outras permaneciam maioritariamente na fase de compreensão, assimilando o vocabulário que lhes era apresentado e respondendo a pedidos simples, mas com reduzida produção verbal. Esta heterogeneidade reforçava a importância de proporcionar contextos ricos em interações, canções, histórias e conversas em pequeno grupo, uma vez que “uma das aprendizagens fundamentais que ocorrem nos primeiros anos é a aprendizagem da conversação (...)” (Marques et al., 2024, p. 85).

Ao nível das necessidades observadas, encontrava-se identificado no Projeto Pedagógico que, para além da linguagem, era relevante promover a exploração sensorial de materiais com diferentes texturas, espessuras, cores e outras propriedades, bem como proporcionar oportunidades diversificadas para o desenvolvimento da motricidade fina, ajustadas às necessidades e características de cada criança.

Em síntese, as observações realizadas permitiram identificar interesses e necessidades que caracterizavam o grupo e que constituíram referências importantes para a intervenção educativa.

2.1.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Entende-se por rotina educativa uma sequência regular de atividades e momentos que estrutura o dia no contexto educativo e que, ao estabelecer um ambiente previsível e seguro, permite às crianças antecipar o que irá acontecer e sentir-se mais confiantes no espaço da sala (Marques et al., 2024). Esta previsibilidade é particularmente importante na faixa etária dos 24 aos 36 meses, em que muitas conquistas ao nível da autonomia, da linguagem e da motricidade estão em curso,

podendo gerar inseguranças se o quotidiano for demasiado imprevisível (Hohmann & Weikart, 2009).

No contexto da PES, o tempo era organizado de forma flexível, tendo em conta o Projeto Pedagógico (2024/2025) e as necessidades concretas das crianças. O primeiro momento da rotina correspondia à chegada das crianças. Seguia-se o acolhimento, realizado no tapete cinzento da área das construções, durante o qual as crianças cantavam uma canção de “bom dia”, marcavam a presença com a fotografia e partilhavam pequenas experiências do quotidiano. O acolhimento constituía, assim, um momento importante de transição entre o contexto familiar e o contexto educativo, preparando as crianças para o resto do dia, o que vai ao encontro de Post e Hohmann (2011), quando sublinham a importância de orientar cuidadosamente as famílias e as crianças neste processo de transição. Este momento inicial contribuía ainda para reforçar o sentimento de pertença ao grupo e preparar as crianças para o resto do dia.

Após o acolhimento, decorria, em geral, o período dedicado às atividades planeadas pela educadora ou pelas mestrandas, em articulação com a abordagem HighScope. Em alguns dias, a proposta era desenvolvida em grande grupo, enquanto noutros se organizavam pequenos grupos e as restantes crianças brincavam nas áreas de interesse da sala, em contexto de escolha livre. No final de cada atividade, as crianças arrumavam a sala e, de seguida, brincavam no recreio exterior coberto, realizando depois as rotinas de higiene e a preparação para o almoço.

Após a refeição, as crianças realizavam a sesta em catres individuais, respeitando o ritmo de sono de cada uma. O despertar era acompanhado de um momento de higiene pessoal e, posteriormente, realizavam o lanche. Já no período da tarde, o grupo dispunha novamente de tempo de escolha livre nas áreas da sala. Em alguns dias, sobretudo quando as condições meteorológicas e a organização da instituição o permitiam, surgia a oportunidade de o grupo brincar no recreio exterior ou explorar outros espaços do Centro Escolar. Estes momentos eram especialmente valorizados, pois permitiam às crianças movimentar-se, explorar diferentes materiais e viver experiências variadas, contribuindo para o seu desenvolvimento global (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo da rotina, entre cada momento ou atividade, ocorriam vários períodos de transição. Para facilitar essas transições, a educadora e a auxiliar recorriam frequentemente a canções, como a canção para arrumar os brinquedos. Estas estratégias ajudavam as crianças a compreender que

uma atividade estava a terminar e outra iria começar, reduzindo a ansiedade e tornando as passagens entre momentos mais fluidas e agradáveis (Hohmann & Weikart, 2009). Deste modo, a organização flexível do tempo revelou-se fundamental, uma vez que permitiu responder à diversidade de ritmos, interesses e necessidades das crianças, reforçando a importância da diferenciação pedagógica.

Assim, em consonância com o Projeto Pedagógico (2024/2025), o tempo era gerido de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança, procurando-se estabelecer uma rotina flexível que promovesse o seu desenvolvimento integral e respeitasse o ritmo individual de cada uma.

2.1.5. INTERAÇÕES: ADULTO/CRIANÇA, CRIANÇA-CRIANÇA E EQUIPA EDUCATIVA

As interações assumiram um papel central no quotidiano do grupo, contribuindo para o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As OPC referem que a organização da instituição, dos espaços e materiais, do tempo e do grupo influencia as relações e interações construídas na creche, entre crianças e adultos, entre crianças, entre profissionais e entre estes e as famílias (Marques et al., 2024). Neste sentido, a interação adulto/criança destacou-se pela proximidade, pela escuta e pela continuidade dos cuidados, tornando-se particularmente visível nos momentos de acolhimento, higiene, alimentação, sesta e transições. O diário de bordo evidenciou que, em várias situações, a presença próxima do adulto foi essencial para apoiar algumas crianças na permanência no grupo e na autorregulação, como sucedeu durante o acolhimento e nas atividades de música, em que algumas necessitavam do apoio de um adulto. Também os momentos de grande grupo, no tapete eram marcados pelo diálogo, pela partilha de experiências e pelo confronto de ideias, sendo o adulto um facilitador atento dessas interações, em consonância com a abordagem HighScope, que o apresenta como encorajador da forma de pensar e refletir de cada criança, apoiando as suas relações no grupo (Hohmann & Weikart, 2009). Esta perspetiva articula-se igualmente com Post e Hohmann (2011), que sublinham a importância de relações consistentes e de confiança em contexto de creche, bem como na valorização do adulto como mediador atento das interações e das aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009).

No que se refere às interações entre crianças, estas revelaram-se significativas nas brincadeiras livres, nas áreas de interesse e nas experiências partilhadas, confirmando o que as OPC referem quando salientam que a criança cria relações e interage com os seus pares e com os adultos, mostra interesse pelos outros e participa em brincadeiras colaborativas e noutras oportunidades de aprendizagem (Marques et al., 2024). As crianças procuravam frequentemente os pares para brincar, observar o outro, partilhar materiais e participar em atividades comuns, embora também surgissem conflitos associados à partilha, à gestão da espera e à dificuldade em permanecer no grupo. O diário de bordo evidenciou, por exemplo, que algumas crianças permaneciam muitas vezes juntos, entrando, por vezes, em conflito, o que confirma que estas interações constituíam oportunidades importantes de aprendizagem social. Também os momentos em grande grupo, no tapete ou no recreio, favoreciam o sentido de pertença, a construção de experiências comuns e o desenvolvimento progressivo de competências de cooperação e convivência (Marques et al., 2024; Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente à equipa educativa, destacou-se a articulação entre educadora, auxiliares e estagiárias na organização das rotinas e no acompanhamento das crianças. As OPC valorizam o trabalho de equipa, a colaboração, a partilha de responsabilidades e a reflexão conjunta como dimensões fundamentais da qualidade em creche (Marques et al., 2024). O diário de bordo evidenciou que a equipa da sala era composta por uma educadora e duas auxiliares, sendo o trabalho conjunto particularmente visível nos momentos de acolhimento, nas transições, nas refeições, na higiene e na sesta. Esta colaboração permitia responder de forma mais ajustada às necessidades do grupo e garantir continuidade na ação educativa, o que vai ao encontro da perspetiva HighScope, que valoriza o trabalho em equipa, a partilha de observações e a construção conjunta de respostas pedagógicas adequadas às características de cada criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Essa articulação tornou-se visível na organização das rotinas, na divisão de tarefas, na gestão dos grupos e na preparação das atividades e dos projetos. Para além disso, os registos do diário de bordo evidenciam também momentos de articulação pedagógica entre os diferentes intervenientes, nomeadamente na partilha de observações sobre o grupo, na reflexão sobre necessidades identificadas e na discussão de planificações e propostas a desenvolver. Estas situações evidenciam a importância do trabalho cooperativo para responder às necessidades do grupo e assegurar a continuidade da ação educativa.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto da EPE, o ambiente educativo deve responder aos objetivos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 (1997), nomeadamente “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas” e “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (Lei n.º 5/97 (1997), p. 671–672). As OCEPE reforçam que o jardim de infância deve constituir um espaço de bem-estar, relação, experimentação e participação ativa das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Em articulação com esta perspetiva, Vecchi (2017) sublinha a importância de uma maior presença, na escola, das linguagens expressivas visual, musical e corporal, bem como da atenção à dimensão estética das experiências educativas, por considerar que estas contribuem para um conhecimento mais pleno e humano. É neste enquadramento legal e pedagógico que se inscreve o contexto de EPE onde se desenvolveu a PES, orientando a construção de uma prática promotora da criatividade e da participação das crianças.

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES em contexto de EPE realizou-se numa instituição pública situada em Gaia, em funcionamento desde 2007. No total, esta instituição acolhia 40 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, distribuídas por duas salas. O Projeto Educativo da Instituição orientava-se por princípios como a inclusão, o sucesso educativo, a valorização pessoal, a integração social, a inovação, a qualidade e a excelência, entendendo a escola como um espaço de encontro, oportunidade e desenvolvimento para todas as crianças (Projeto Educativo da Instituição, 2025/2026).

Embora a componente educativa letiva decorresse entre as 9h e as 15h30, a instituição funcionava das 8h30 às 19h, proporcionando um horário alargado que procurava responder às necessidades das famílias. Após o horário da componente educativa letiva, eram dinamizadas diversas atividades extracurriculares que complementavam a formação das crianças e enriqueciam as suas experiências, nomeadamente inglês, karaté, música e educação física.

Relativamente à organização, a instituição era composta por uma equipa de duas educadoras, uma professora de educação especial que se encontrava presente todas as manhãs, três ajudantes de ação educativa e três animadoras. As salas de atividades contavam com equipas constituídas por uma educadora e uma ajudante de ação educativa, sendo que a outra sala, distinta daquela onde se realizou o estágio, dispunha ainda de uma ajudante de ação educativa adicional para apoiar especificamente uma criança com NAS. Além disso, a instituição contava com duas trabalhadoras destinadas à cozinha (Projeto Educativo da Instituição, 2025/2026).

Com o objetivo de assegurar maior qualidade na educação e nos serviços prestados, a instituição desenvolvia, ao longo do ano letivo, o projeto *Seeds Will Grow*, em parceria com jardins de infância da Grécia, Itália e Irlanda, com um foco na partilha de sementes entre os países participantes. Este projeto permitia às crianças conhecer sementes de outros contextos, semeá-las e acompanhar o seu crescimento, incentivando o contacto com a natureza, o cuidado com as plantas e a valorização do ambiente. As atividades desenvolvidas eram registadas em fotografia pela educadora cooperante e partilhadas com os restantes países envolvidos (Projeto Educativo da Instituição, 2025/2026).

O Projeto Curricular de Grupo (2025/2026) foi estruturado em consonância com a missão fundamental do Agrupamento, que entende a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida, onde cada criança encontra um ambiente educativo acolhedor que favorece o seu crescimento harmonioso, a inclusão plena e o desenvolvimento de competências e aprendizagens que lhe permitam enfrentar os desafios da sociedade do século XXI.

Entre as perspetivas pedagógicas e metodológicas mencionadas no Projeto Curricular de Grupo (2025/2026), destacavam-se nas práticas educativas os seguintes enfoques: HighScope e MTP. É de salientar que as OCEPE eram respeitadas, garantindo que todas as atividades se encontravam devidamente alinhadas com os princípios e objetivos da EPE. Neste quadro, valorizava-se a imagem da criança como competente, capaz de participar, tomar decisões e construir aprendizagens a partir da sua ação e interação com os outros e com o meio. O trabalho desenvolvido na sala articulava-se com as linhas orientadoras do Projeto Curricular de Grupo, em particular com os eixos de promoção do sucesso educativo e da educação inclusiva, de valorização das relações interpessoais, da criatividade e da participação ativa das crianças na vida do jardim de infância (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026). À luz desta abordagem, era

fundamental que o educador percecionasse cada criança como competente, ajudando-a a desenvolver o seu potencial e reconhecendo as suas capacidades (Hohmann & Weikart, 2009). Ao atender à individualidade de cada criança e criar espaço para que pudesse intervir, participar e tomar decisões, favorecia-se o desenvolvimento de novas aprendizagens e o reforço da sua confiança. Em articulação com a MTP, eram igualmente valorizados assuntos significativos para o grupo, entendidos como oportunidades de aprofundamento de questões surgidas no quotidiano e das curiosidades manifestadas pelas crianças. Esta abordagem favorecia a participação ativa do grupo, a problematização, a recolha de informação, a partilha de ideias e a construção conjunta de significados, permitindo que as crianças assumissem um papel mais interventivo nos seus percursos de aprendizagem.

Do ponto de vista físico, a instituição assemelhava-se a uma casa, com uma entrada principal coberta, onde as famílias deixavam e recolhiam as crianças. A partir desta entrada acedia-se a uma sala polivalente, utilizada como refeitório, espaço de trabalho das animadoras e zona de apoio à cozinha. Seguia-se uma porta que dava acesso a um corredor onde se encontravam os cabides das crianças das duas salas, identificados de acordo com as opções de cada educadora. No caso da sala onde decorreu o estágio, os cabides estavam identificados com a fotografia de cada criança.

Neste corredor existia ainda uma sala destinada às animadoras e à realização de atividades extracurriculares com as crianças. Mais à frente, encontrava-se um átrio de acesso restrito aos funcionários e às crianças da instituição. Neste átrio havia uma parede decorada com trabalhos das crianças relacionados com o projeto *Seeds Will Grow* e um móvel de apoio para colocação de papel, toalhas e outros materiais. Este espaço incluía também uma porta que dava acesso à sala da professora de educação especial, utilizada igualmente para reuniões sempre que necessário.

A partir desse átrio, um corredor amplo dava acesso às duas salas de atividades, a sala 1 e a sala 2, sendo nesta última que decorreu o estágio. Ao fundo desse corredor situava-se a casa de banho das crianças e, ao lado, uma sala destinada ao pessoal docente, não docente e às estagiárias, utilizada para as refeições e para guardar pertences pessoais, equipada com um frigorífico para a eventual conservação de alimentos. Junto a esta sala, existia outra porta que dava acesso a dois lavatórios, um destinado à lavagem de pincéis e materiais e outro associado à casa de banho situada em frente.

A entrada da instituição era delimitada por grandes portões verdes, que tinham de ser abertos por um adulto sempre que alguém pretendia entrar. Após os portões, encontrava-se um pátio amplo, revestido a cimento. Ao lado deste espaço existia um pequeno caminho, utilizado para a circulação da mercadoria encaminhada para a zona da cozinha. Neste mesmo pátio localizava-se também a junta de freguesia.

No fundo do espaço exterior situava-se um parque infantil, composto por dois baloiços, um escorrega e um pato de baloiço. Sempre que as crianças iam brincar para este espaço, tinham à disposição trotinetes, bicicletas, bolas e arcos. No parque existia ainda uma casa de banho com lavatório e uma sala utilizada para guardar as bicicletas e outros materiais destinados às brincadeiras. Na zona mais afastada do parque encontrava-se um espaço verde, onde foi instalada uma horta construída pelas crianças em parceria com o projeto *Seeds Will Grow*, bem como um ecoponto. Em redor da instituição era possível observar algumas árvores, que conferiam ao espaço exterior uma dimensão mais natural e acolhedora.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES: ESPAÇOS E MATERIAIS

A sala de atividades era ampla e possuía janelas que garantiam uma boa entrada de luz natural, contribuindo para um ambiente agradável e propício à aprendizagem. Estava organizada em diversas áreas de interesse, pensadas para ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Ao todo, incluía sete áreas de brincadeira: a área da biblioteca, a área das construções/garagem, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área das artes, a área do computador e a área de reunião de grupo.

A área do computador, situada à esquerda de quem entrava na sala, destinava-se sobretudo ao uso da educadora, nomeadamente para aceder ao correio eletrónico e colocar músicas. Contudo, este espaço era também utilizado pelas crianças, em situações em que era necessário escrever palavras para algumas atividades ou preparar prendas, permitindo-lhes, simultaneamente, contactar com o manuseamento do computador. Perto deste espaço encontravam-se folhas brancas de tamanho A3 e A4, disponíveis para utilização livre pelas crianças.

Junto à área do computador localizava-se a área da biblioteca, constituída por livros e algumas almofadas, criando um ambiente acolhedor para que as crianças pudessem manusear e explorar os livros. Ao lado, encontrava-se a área de reunião de grupo, assinalada por um tapete colorido situado no centro da sala, que servia tanto para o acolhimento como para a realização de atividades em grande grupo. Na parede acima desta área de reunião de grupo eram expostos os trabalhos das crianças, valorizando as suas produções. Ao lado localizava-se a área das construções/garagem, composta por um espelho, um tapete, uma garagem de brincar e vários carros. Seguia-se a área da casinha, que incluía um guarda-vestidos, uma cómoda, uma cama, uma mesa e uma cozinha com diversos utensílios e bonecos, favorecendo o jogo simbólico.

A área das artes integrava as capas das crianças, onde eram guardados os seus trabalhos, e prateleiras à altura das crianças, identificadas com as respetivas fotografias, permitindo que fossem elas próprias a arrumar as suas produções. Nesta área encontravam-se também lápis, tesouras e marcadores, bem como um armário destinado a guardar materiais como colas, agrafadores e régua. O espaço dispunha de três mesas redondas com cadeiras, utilizadas para atividades de desenho, pintura ou outros trabalhos artísticos. Ao lado do armário situava-se um cavalete onde as crianças podiam pintar livremente com pincéis, explorando a sua criatividade de forma autónoma. Acima do cavalete havia uma parede onde eram afixados alguns dos seus trabalhos.

Próximo deste espaço existia ainda um móvel, que constituía a área dos jogos de mesa, com puzzles e jogos matemáticos que eram utilizados nas mesas. Nas proximidades encontravam-se duas mesas de apoio utilizadas na realização de atividades orientadas pelos adultos e em momentos de desenho livre. Sobre estas mesas existia uma parede onde eram afixados documentos relacionados com o funcionamento da instituição e recados.

No que diz respeito aos materiais, estes eram selecionados cuidadosamente, com o objetivo de promover novas aprendizagens, estimulando tanto a brincadeira individual como a interação social e respeitando as preferências e necessidades de cada criança. A sua versatilidade permitia responder aos interesses do grupo, potenciando o desenvolvimento integral das crianças. Esta forma de organizar o espaço e os materiais ia ao encontro do preconizado no Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997), que define que o equipamento na EPE deve ser rico, variado, polivalente,

esteticamente cuidado, adequado à idade, seguro e acessível, de modo a favorecer a exploração, a criatividade e o jogo simbólico.

É importante salientar que todos os materiais estavam acessíveis às crianças, com exceção da cola, que permanecia guardada por questões de segurança, relacionadas com uma criança que a ingeria. A organização dos materiais, em locais definidos e facilmente identificáveis, promovia a autonomia, uma vez que permitia que cada criança escolhesse, utilizasse e arrumasse os recursos de forma responsável, explorando e aprendendo ao seu ritmo, num ambiente que valorizava a iniciativa individual.

Deste modo, a acessibilidade e a forma de arrumação dos materiais concretizavam também o princípio de que o equipamento deve ser facilmente utilizável pelas crianças, favorecendo a sua participação ativa na vida da sala (Despacho Conjunto n.º 258/97, 1997).

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A PES em EPE foi realizada com um grupo de crianças, da sala 2, composto por 19 crianças, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No que respeita às idades, uma das crianças tinha seis anos, quatro tinham cinco anos (uma delas completou cinco anos em dezembro), quatro crianças tinham quatro anos e dez crianças tinham três anos. É importante salientar que o grupo integrava duas crianças com NAS, uma diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo e seletividade alimentar e outra diagnosticada com uma síndrome, não identificada, bem como com Perturbação do Espectro do Autismo. Face a estas características, tornou-se necessária a implementação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), nomeadamente medidas adicionais (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026). A primeira criança tinha cinco anos e ingressara na instituição no ano letivo em que decorreu a PES. Era acompanhada desde os 2 anos de idade em consultas de Pediatria do Desenvolvimento e de Psiquiatria da Infância e da Adolescência na ULSGE (Unidade Local de Saúde Gaia/Espinho), devido a alterações ao nível da comunicação, da interação social e a dificuldades alimentares. A segunda criança tinha seis anos e encontrava-se na instituição desde setembro de 2022, beneficiando de Cinesioterapia, da Oficina de Música Adaptada (OMA) e atividades adaptadas fornecidas pela Câmara Municipal de Gaia, no âmbito do programa Gaia Aprende+i (Inclusão). Para além destas crianças, existiam ainda duas que beneficiavam de apoio psicológico (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026).

Este era um grupo heterogéneo, não apenas pelas diferenças etárias existentes entre as crianças, mas também porque cada uma possuía interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem distintos, evidenciando a singularidade de cada uma. Neste sentido, ao longo da PES, a mestranda procurou conhecer cada criança em profundidade, atendendo às suas histórias pessoais, aos seus pontos fortes e às suas fragilidades, de modo a ajustar a intervenção aos seus interesses, necessidades e características. No quotidiano do grupo, o ambiente social revelava-se geralmente muito ativo e dinâmico, verificando-se a formação frequente de pequenos grupos e a necessidade de mediação constante em situações de conflito relacionadas com a partilha e com a gestão da espera (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026).

No que diz respeito ao desenvolvimento, destaca-se no Projeto Curricular de Grupo (2025/2026) a teoria de Jean Piaget, que o entende como um processo sequencial, no qual a criança constrói ativamente o conhecimento através da interação com o meio envolvente (Kamii, 2003). Tendo isso em consideração, considerava-se que o grupo se encontrava, maioritariamente, no período pré-operatório. Este período subdivide-se em dois subestádios: o pré-conceptual e o intuitivo. No grupo em questão, era possível observar que apenas algumas crianças pareciam estar a transitar do primeiro para o segundo subestádio. No subestádio pré-conceptual, as crianças iniciam a construção de formas de representação simbólica, embora o seu pensamento se mantenha ainda pouco elaborado e muito dependente da perceção imediata. Já no subestádio intuitivo começam a emergir noções mais complexas, como a classificação, a seriação, a conservação ou a coordenação e sequenciação temporal. Esta progressão não é uniforme, ocorrendo de forma gradual e diferenciada em cada criança, refletindo os ritmos individuais de desenvolvimento (Luque & Palacios, 1995). No que diz respeito ao desenvolvimento motor, observou-se que o grupo se mostrava muito ativo e empenhado na exploração do próprio corpo e do movimento, em especial nos espaços exteriores e em situações de contacto com a natureza. Ao nível da motricidade fina, algumas crianças já evidenciavam maior controlo gestual, recorrendo à preensão em pinça na realização de tarefas como desenhar, pintar ou manipular pequenos materiais, atividades pelas quais manifestavam particular interesse.

Ao nível do desenvolvimento pessoal e social, as crianças do grupo demonstravam um nível crescente de autonomia e familiaridade com a rotina diária. Tratando-se de um grupo maioritariamente composto por crianças de três anos, importa salientar que muitas não frequentaram previamente a creche, o que poderia justificar algumas dificuldades na arrumação

dos materiais, na preparação dos espaços e noutras tarefas do quotidiano. As crianças brincavam frequentemente em pequenos grupos e, nas mais velhas, notava-se, por vezes, a presença de uma figura de liderança, observando-se, de um modo geral, relações positivas tanto com os adultos como com os pares, embora, em alguns momentos, surgissem conflitos entre as crianças, o que tornava necessária a intervenção do adulto, sobretudo perante dificuldades na sua gestão e no respeito pelo turno de fala. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças do grupo demonstrava competência na formação de frases independentes e mais complexas, conseguindo justificar os seus pontos de vista e utilizar corretamente os verbos em diferentes tempos verbais. No entanto, uma criança falava muito pouco, sendo necessário que o adulto permanecesse algum tempo com ela para conseguir estabelecer comunicação, não sendo claro se tal se devia à timidez ou a dificuldades de expressão verbal. As duas crianças com NAS, apesar de produzirem palavras soltas, nem sempre eram facilmente compreendidas pelos adultos necessitando de uma atenção individualizada. Quanto à compreensão oral, algumas crianças revelavam capacidade para entender pedidos e orientações que envolviam a realização de várias tarefas simples, demonstrando atenção e capacidade de seguir sequências lógicas, enquanto outras, compreendiam orientações mais simples e diretas, precisando, em algumas situações, de repetição ou de apoio adicional.

Relativamente aos interesses do grupo, desde cedo se tornou evidente a sua predisposição para explorar a natureza e a capacidade para criar diferentes produções artísticas. A audição de música destacou-se como uma das atividades de maior envolvimento, proporcionando momentos de concentração e imaginação, sobretudo ao nível dos gestos que acompanhavam a música, tal como as atividades relacionadas com a leitura e a audição de histórias, que captavam o interesse das crianças e favoreciam momentos de diálogo e partilha. A área das artes visuais revelou-se igualmente muito significativa, sendo visível o entusiasmo das crianças pela experimentação de novas técnicas e materiais, que despertavam a curiosidade e a motivação para aprender mais. Para além disso, o grupo demonstrou um claro interesse pelo espaço exterior, valorizando as aprendizagens proporcionadas pelo contacto direto com a natureza. Neste âmbito, verificou-se também que as crianças revelavam curiosidade, colocavam questões, exploravam materiais e mostravam vontade de participar ativamente nas experiências propostas, o que reforçava a importância de lhes proporcionar contextos desafiantes e significativos.

Relativamente às necessidades do grupo, foi possível identificar, ao longo do período de observação e através de conversas com a equipa pedagógica, algumas áreas que requeriam maior atenção e intencionalidade. Entre estas, destacavam-se a resolução de conflitos, o respeito pelo turno de fala, o desenvolvimento da capacidade de concentração e a autorregulação emocional. Desta forma, foi identificada a necessidade de promover relações entre pares, com especial atenção à cooperação e ao reforço de laços positivos entre as crianças, compreendendo-se, a partir dos interesses manifestados pelo grupo, que a exploração livre em ambientes naturais, assim como experiências favorecedoras da criatividade, constituíam dimensões a aprofundar. Procurou-se ainda responder a estas necessidades através de atividades planeadas, que incentivaram o envolvimento ativo das crianças e estimularam o seu desenvolvimento em diferentes domínios.

2.2.4. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

O tempo era organizado para ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada criança e do grupo, e desse modo, a rotina diária apresentava-se articulada com o Projeto Curricular de Grupo (2025/2026), mas mantendo uma estrutura flexível.

A rotina diária era concebida segundo a sequência planejar, fazer e rever (Hohmann & Weikart, 2009), articulando momentos de grande e de pequeno grupo, tempos de escolha livre nas áreas da sala e rotinas de cuidado. Esta organização procurava conciliar previsibilidade e flexibilidade, garantindo um quadro estável que apoiava a segurança emocional das crianças e que, simultaneamente, lhes permitia fazer escolhas, envolver-se ativamente nas experiências e estabelecer ligações entre o que planearam, realizaram e posteriormente analisaram, enquanto o adulto observava, registava e ajustava a sua intervenção em função dos interesses e das necessidades do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018; Hohmann & Weikart, 2009).

Em articulação com a MTP, a organização do tempo procurava também acolher os projetos como metodologia de aprofundamento de assuntos significativos para o grupo. Entendido como um estudo em profundidade de um problema ou tópico que surge das perguntas das crianças, o trabalho de projeto valoriza a curiosidade, a investigação, a negociação de significados e a co-construção do conhecimento, articulando diferentes áreas de conteúdo do currículo (Vasconcelos

et al., 2012). Neste sentido, a rotina integrava momentos de problematização, planificação com as crianças, recolha de informação, registo e partilha dos resultados, permitindo que estas assumissem um papel ativo na definição dos caminhos de exploração e na tomada de decisões. Esta abordagem favorecia experiências intelectualmente desafiantes, em que as crianças colocavam questões, formulavam hipóteses, testavam ideias e comunicavam descobertas, reforçando disposições como a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a capacidade de narrar as próprias experiências.

A rotina do grupo encontrava-se dividida em dois grandes momentos, a manhã e a tarde. Entre as 8h30 e as 9h, as crianças eram recebidas por uma auxiliar de ação educativa numa sala que, posteriormente, funcionava como refeitório e, no final do dia, como espaço de apoio às animadoras. De seguida, eram acompanhadas até à sala de atividades, onde se iniciava o momento de acolhimento. Este momento, realizado em grande grupo, destinava-se por cantar a canção de “bom dia” e à partilha de novidades que as crianças desejavam contar.

Posteriormente, consoante o planeamento, as crianças realizavam atividades em grande grupo ou em pequeno grupo ou desenvolviam tarefas relacionadas com os projetos. Quando não estavam envolvidas em propostas orientadas, brincavam nas áreas de interesse da sala. No final deste momento, a educadora sinalizava que era hora de arrumar e algumas crianças começavam a organizar os materiais, sendo, no entanto, necessário o apoio do adulto para completar a tarefa. Seguiam-se as rotinas de higiene e, depois, o lanche da manhã. Após o lanche, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, as crianças iam brincar para o recreio exterior. Quando tal não era possível, permaneciam na sala de atividades, onde algumas terminavam as atividades iniciadas de manhã, procurando sempre garantir que todas tinham oportunidade de brincar. Por volta das 12h, as crianças realizavam novamente a higiene e a animadora chegava para as acompanhar até ao refeitório, onde almoçavam.

Depois do almoço, caso o tempo o permitisse, as crianças dirigiam-se ao recreio, caso contrário, permaneciam na sala das animadoras a brincar. Quando chegava a hora de a educadora regressar, as crianças voltavam à sala de atividades. Seguia-se, um momento mais calmo, durante o qual algumas crianças relaxavam, enquanto outras realizavam atividades tranquilas, como desenhos, jogos ou plasticina. Após cerca de 30 minutos, levantavam-se e dirigiam-se para a área dos jogos, momento em que algumas crianças iniciavam atividades previamente planificadas.

Por volta das 14h45, as crianças arrumavam os materiais. Em seguida, realizavam a higiene e regressavam à sala para o lanche da tarde. Neste momento, distribuía-se o lanche e prestava-se apoio às crianças que dele necessitavam. Após o lanche, algumas crianças participavam nas atividades extracurriculares, enquanto as restantes permaneciam num espaço de apoio, acompanhadas pelas animadoras. Em alguns momentos após as atividades, promoviam-se também pequenas partilhas em grande grupo, nas quais as crianças recordavam o que tinham feito e comentavam as suas experiências.

Conforme o que é referido nas OCEPE (2016), a organização do tempo era entendida como parte integrante da construção e gestão intencional do currículo, cabendo ao(à) educador (a) planear, agir e avaliar de forma articulada, em ciclos sucessivos, a partir da observação do grupo. Neste sentido, a rotina diária deveria articular momentos de grande e de pequeno grupo, oportunidades de exploração propostas pelos adultos e tempos de brincadeira livre, garantindo simultaneamente a estabilidade e a previsibilidade necessárias ao bem-estar das crianças e a flexibilidade necessária para integrar os seus interesses, iniciativas e necessidades fossem surgindo. Assim, o tempo era concebido como um recurso pedagógico que permite criar oportunidades de participação, autonomia e envolvimento profundo nas experiências de aprendizagem, evitando a rigidez excessiva e favorecendo a construção de um ambiente seguro, desafiante e significativo para todas as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

2.2.5. INTERAÇÕES: ADULTO/CRIANÇA, CRIANÇA-CRIANÇA E EQUIPA EDUCATIVA

As interações assumiram um papel central no quotidiano do grupo, tanto na relação entre adulto e criança como nas relações estabelecidas entre pares e entre os diferentes elementos da equipa educativa. Neste sentido, as OCEPE salientam que o ambiente educativo deve constituir um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como das relações entre os diferentes intervenientes, cabendo ao estabelecimento educativo criar procedimentos de interação entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao longo da PES, foi possível observar que as crianças procuravam frequentemente o contacto com o adulto, tanto nos momentos de acolhimento como nas rotinas e nas atividades, revelando necessidade de proximidade, escuta e apoio. O acolhimento, a canção dos bons dias e os

momentos de conversa em grande grupo contribuíam para a construção de um ambiente de segurança e pertença, favorecendo a criação progressiva de vínculos de confiança entre as crianças e os adultos.

No que se refere à interação entre adulto/criança, destacou-se o papel do adulto enquanto mediador atento, que escutava, incentivava a participação e apoiava as crianças nas diferentes experiências do cotidiano. Esta perspectiva vai ao encontro das OCEPE, quando referem que cabe ao (à) educador(a) criar um clima de comunicação em que as crianças são escutadas, as suas opiniões consideradas e a sua participação ativa incentivada, contribuindo desse modo para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença ao grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Tal como ficou registado no diário de bordo, essa presença revelou-se particularmente importante em momentos como o acolhimento, as transições, as rotinas de higiene e lanche e o acompanhamento individualizado de algumas crianças.

Relativamente às interações entre crianças, estas revelaram-se particularmente significativas nas brincadeiras livres, nas atividades em pequeno grupo, no recreio e nas experiências partilhadas em sala. As OCEPE sublinham, a este propósito, a importância do trabalho cooperado entre pares e em pequenos grupos, bem como da criação de situações de tomada de decisão baseadas na negociação e da resolução de conflitos pelo diálogo, aspetos que se revelaram centrais no quotidiano observado. As crianças procuravam frequentemente os pares para brincar, partilhar materiais e participar em situações de cooperação. Ainda assim, observavam-se também alguns conflitos, sobretudo relacionados com a partilha e com a gestão da espera, constituindo importantes oportunidades de aprendizagem social (Lopes da Silva et al., 2016).

Os registos do diário de bordo evidenciaram ainda momentos concretos em que as interações entre pares foram promovidas em contextos significativos, como aconteceu nas atividades de Halloween, na exploração da abóbora, na plantação de hortelã, na preparação da Feira de Outono, nos lanches ao ar livre com o outro grupo e nas visitas entre salas. Estas experiências favoreceram a participação conjunta, a partilha de descobertas e o sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada.

No que respeita à equipa educativa, destacou-se a articulação entre educadora, assistente operacional, animadoras, professora de educação especial e estagiárias. As OCEPE valorizam igualmente o trabalho em equipa entre os profissionais que intervêm com o grupo, defendendo

reuniões regulares e formas de articulação que permitam desenvolver uma ação educativa coerente e ajustada às necessidades das crianças e das famílias (Lopes da Silva et al., 2016). O Projeto Curricular de Grupo refere, também, que os diferentes profissionais desempenham funções específicas, mas complementares, sendo todos importantes no acompanhamento das crianças e no desenvolvimento do processo educativo (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026). Essa articulação tornou-se visível na organização das rotinas, na divisão de tarefas, na gestão dos grupos e na preparação de atividades e projetos, sendo igualmente evidenciado pelo diário de bordo, que permitiu registar situações concretas de colaboração entre os diferentes intervenientes e destacar a importância do trabalho cooperativo para responder às necessidades do grupo e assegurar a continuidade da ação educativa.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

No âmbito da educação, assumir uma prática profissional responsável exige um movimento permanente de reflexão, análise crítica e reconstrução das práticas, de modo a responder de forma cada vez mais ajustada às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, a MIA constitui uma abordagem particularmente pertinente, uma vez que articula, de forma intencional, investigação e intervenção pedagógica, numa lógica cíclica e sistemática orientada para a melhoria da ação educativa (Máximo-Esteves, 2008; Amado, 2014).

Enquanto abordagem inserida no campo da investigação qualitativa, a MIA partilha as características gerais deste tipo de investigação, como a valorização do contexto natural, da experiência dos participantes, a recolha de dados de natureza descritiva e a compreensão dos significados atribuídos às situações vividas (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, mais do que procurar generalizações extensivas, a MIA pretende compreender em profundidade um contexto específico, enquanto promove transformações nesse mesmo contexto, aproximando teoria e prática.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a MIA assume um carácter autoavaliativo e autorreflexivo, na medida em que o (a) educador(a)-investigador(a) analisa a sua própria prática, identifica problemas ou aspetos a melhorar e define estratégias de intervenção, retomando ciclicamente este processo. Amado (2014) salienta que a investigação-ação se organiza em torno de um modelo em espiral, composto por fases interligadas: observação, planificação, ação e

reflexão. A fase de observação corresponde à recolha sistemática de informação sobre o que acontece na prática, recorrendo a diferentes técnicas e registos, contribuindo igualmente para a identificação de necessidades e para a definição do problema. Na fase de planificação, o (a) educador(a)-investigador(a) identifica uma problemática e define objetivos, estratégias e instrumentos de recolha de dados. Na fase de ação, implementa as estratégias planificadas junto do grupo de crianças. Por fim, na fase de reflexão, o(a) educador(a) interpreta os dados, avalia o impacto das ações desenvolvidas e redefine a intervenção, retomando o ciclo (Amado, 2014). O mesmo autor sublinha que, neste processo, o (a) professor(a) ou educador(a) assume-se como investigador da sua própria prática, articulando uma dimensão epistemológica (procura de compreensão), uma dimensão pragmática (transformação da ação) e uma dimensão ética (responsabilidade perante os participantes e o contexto) (Amado, 2014). Do mesmo modo, Máximo-Esteves (2008) realça que a MIA tem uma natureza colaborativa, na medida em que tende a envolver diferentes atores, como crianças, famílias e equipa educativa, em processos de construção conjunta de conhecimento e de mudança.

No caso concreto deste estudo, realizado no âmbito da PES em EPE, a MIA foi adotada como orientação metodológica com o objetivo de responder à questão “De que forma a prática pedagógica, através da natureza e das artes visuais, pode promover a criatividade das crianças”. A mestranda assumiu, assim, o duplo papel de educadora em formação e de investigadora da sua própria prática, procurando compreender de que modo as suas decisões ao nível da organização do ambiente educativo, da seleção de materiais, das propostas pedagógicas e das formas de interação podiam potenciar o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Em consonância com o que defendem Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados privilegiou métodos qualitativos, centrados na observação direta e prolongada em contexto natural. Ao longo da PES, a mestranda recorreu à observação participante, integrando-se nas rotinas diárias do grupo e registando, de forma sistemática, episódios significativos relacionados com as manifestações de criatividade das crianças, com o seu bem-estar, com o seu envolvimento nas atividades e com as respostas às propostas pedagógicas.

Após a definição do objeto a observar, Máximo-Esteves (2008) alerta para a necessidade de registar o processo de observação, recorrendo a instrumentos como notas de campo e diários. Segundo esta autora, estes registos incluem descrições detalhadas e focalizadas do contexto

observado e, no caso dos diários, integram ainda uma dimensão mais pessoal do trabalho de campo, na medida em que o investigador expressa sentimentos, emoções e reações face ao que experiencia ao longo da investigação. Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) referem que a estes registos descritivos se associam notas interpretativas, nas quais se integra o ponto de vista do observador e que constituem material reflexivo para o investigador. No presente estudo, o diário de bordo assumiu-se como uma fonte central de descrição e análise da prática sendo muitas vezes revisitado de forma reflexiva de modo a proporcionar novas planificações ou alterações nas práticas.

Em articulação com estas técnicas, foram também utilizados registos fotográficos e videográficos, que permitiram documentar momentos do quotidiano pedagógico e, posteriormente, visitar as situações para as analisar com maior profundidade. Esta documentação visual funcionou quer como suporte à reflexão da mestranda, quer como elemento de partilha com a educadora cooperante e com o par de estágio, reforçando a dimensão colaborativa do processo, tal como é valorizada na investigação-ação (Amado, 2014).

A avaliação do bem-estar e do envolvimento das crianças foi apoiada pela escala de Laevers (Laevers, et al., 2005). A articulação destes referenciais possibilitou não só uma leitura mais detalhada dos níveis de participação e de implicação das crianças nas atividades propostas, mas também uma análise crítica dos contextos, das interações e das oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a identificação de aspetos a manter, aprofundar ou reconfigurar na prática pedagógica.

Esta pluralidade de técnicas de recolha de dados vai ao encontro do que Amado (2014) descreve como a necessidade de triangulação na investigação qualitativa, isto é, a combinação de diferentes fontes e instrumentos, de modo a obter uma compreensão mais sólida e credível da realidade estudada. No presente estudo, a triangulação fez-se através da articulação entre observação participante, registos escritos, documentação fotográfica e videográfica e instrumentos de avaliação do bem-estar (Laevers, et al., 2005) e do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009), integrando ainda a perspetiva da mestranda com a da educadora cooperante e do par de estágio.

A MIA adotada neste contexto não se centrou apenas na análise da prática da mestranda, mas também na escuta das crianças e na valorização dos seus pontos de vista. A este respeito, as

contribuições de Oliveira-Formosinho (2008) sobre a importância de considerar as crianças como atores sociais competentes, com voz própria e capacidade de participação, foram particularmente relevantes. A autora defende que a escola deve ser pensada também a partir do olhar das crianças, o que implica criar dispositivos que lhes permitam expressar as suas ideias, sentimentos e interpretações sobre as experiências que vivem. Neste estudo, essa perspetiva traduziu-se, por exemplo, na atenção às verbalizações das crianças sobre as atividades criativas, nas leituras das suas produções plásticas e nas interpretações dos modos como se apropriaram dos materiais e dos espaços.

A fase de planificação, ao longo da PES, foi construída a partir da análise dos dados recolhidos e das necessidades e interesses identificados no grupo. Com base nas observações, nos registos do diário de bordo, na escala do bem-estar (Laevers, et al., 2005) e do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) e na reflexão conjunta com a educadora cooperante e o par de estágio, a mestranda definiu objetivos e delineou experiências de aprendizagem que procuravam, simultaneamente, responder à questão de investigação e integrar as orientações das OCEPE. Neste processo, as indicações de Máximo-Esteves (2008) sobre a importância de a MIA partir de problemas sentidos no contexto real e de os transformar em oportunidades de desenvolvimento profissional foram uma referência importante.

Na fase de ação, a mestranda implementou as propostas planificadas, procurando criar ambientes ricos em materiais diversificados, tempos de exploração livre e atividades abertas, que permitissem às crianças tomar decisões, experimentar e produzir soluções pessoais, em particular no domínio da criatividade. À medida que estas propostas eram realizadas, a observação e o registo foram sendo constantemente retomados, permitindo recolher indicadores sobre o envolvimento, o bem-estar e as manifestações criativas das crianças. A fase de observação e a fase de reflexão estiveram, assim, permanentemente articuladas. Depois de cada semana de PES, a mestranda relia o diário de bordo, analisava fotografias e vídeos, discutia as suas perceções com a educadora cooperante e com o par de estágio e reorganizava o planeamento em função do que ia sendo percebido sobre o grupo e sobre a sua própria prática. Este movimento contínuo de observação, reflexão e planificação concretiza a lógica espiral da MIA, tal como é descrita por Amado (2014), e contribui para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e investigativa.

Em termos éticos, a utilização da MIA exigiu particular atenção à proteção das crianças e à confidencialidade das informações recolhidas. Antes do início da recolha de dados, foi solicitado consentimento informado por escrito aos encarregados de educação, esclarecendo os objetivos da PES, os tipos de registos a realizar (notas, fotografias, vídeos) e a forma como seriam utilizados apenas para fins formativos e académicos. Paralelamente, foi procurado o assentimento das crianças, explicando, de forma acessível, o que iria acontecer e respeitando sempre a sua vontade de participar ou não em determinadas atividades ou registos visuais. Em consonância com o que é salientado no Manual de Investigação Qualitativa em Educação (Amado, 2014), a mestranda procurou garantir o respeito pela dignidade das crianças, evitando qualquer forma de exposição indevida e assegurando que os dados eram utilizados exclusivamente para fins de reflexão e formação, omitindo elementos que permitissem a identificação direta das crianças e da instituição.

Em síntese, a MIA constituiu o quadro metodológico que orientou todo o percurso da PES em EPE, permitindo à mestranda investigar a sua própria prática à luz da questão “De que forma a prática pedagógica, através da natureza e das artes visuais, pode promover a criatividade das crianças”. Desta forma, foi possível construir um olhar mais consciente e fundamentado sobre a promoção da criatividade no quotidiano do jardim de infância, bem como sobre os caminhos de melhoria que se foram delineando ao longo do estágio.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

Ao longo da PES, as ações educativas foram planeadas a partir da observação do grupo, procurando integrar experiências com a natureza e propostas no âmbito das artes visuais, com o objetivo de promover a criatividade da criança enquanto processo de exploração, escolha e experimentação (ver apêndice C1 e C2). Assim, este capítulo divide-se em duas partes, sendo apresentadas, na primeira, a descrição e a análise de três ações representativas do percurso desenvolvido e, na segunda, a descrição e análise de duas ações, evidenciando a intencionalidade educativa, a participação das crianças e os ajustamentos realizados em função do bem-estar e do envolvimento observados. A seleção das ações teve em conta, por um lado, a sua pertinência face ao tópico do relatório e, por outro, a possibilidade de tornar visível o papel do adulto na criação de contextos que favoreçam a criatividade. Neste sentido, procurou-se incluir ações que, para além de evidenciarem propostas de exploração plástica, tornassem também visíveis situações em que a iniciativa, a escolha e a expressão individual das crianças assumiram um lugar central no processo educativo.

Neste sentido, importa salientar que a criança é entendida como um sujeito competente e participante, cuja voz permite compreender de forma mais aprofundada a qualidade das práticas educativas e o modo como as interações com o adulto influenciam os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal como evidenciam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), diferentes contextos pedagógicos tendem a gerar diferentes experiências, sendo que práticas mais participativas, assentes no diálogo, na cooperação e na co-construção de regras, favorecem relações mais respeitadoras e reguladoras da ação. Esta perspetiva reforça a importância de analisar o papel do adulto na organização do ambiente educativo e na mediação das experiências, nomeadamente no que respeita à promoção da criatividade da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Assim, a análise baseia-se na observação direta e em registos do diário de bordo, complementados por registos fotográficos e produções das crianças. Para interpretar a qualidade das experiências, a mestrandia mobiliza a observação do bem-estar (Laevers, et al., 2005) e do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) e articula princípios presentes nos documentos

orientadores, nomeadamente nas OPC (Marques et al., 2024) e nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), de forma a fundamentar decisões pedagógicas relacionadas com a organização do ambiente, a mediação do adulto e a promoção da participação da criança.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

No contexto da creche, as ações pedagógicas desenvolvidas foram delineadas a partir da observação direta do grupo e da leitura das suas necessidades e interesses, dando especial atenção a experiências de exploração sensorial e a propostas no âmbito das artes visuais com recurso a elementos naturais. Neste sentido, a mestranda privilegiou materiais diversificados, seguros e com potencial para a experimentação, de modo a promover a criatividade enquanto processo, valorizando a escolha, a tentativa, o erro e a descoberta. Tal como refere Lowenfeld (1977), “descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística” (p. 17) constitui uma dimensão importante da atividade criadora da criança. Esta opção articula-se com as OPC, ao reconhecer a importância de contextos ricos em materiais e oportunidades de exploração, bem como o papel da criança como participante ativa na construção das suas aprendizagens (Marques et al., 2024). A organização do contexto, do grupo e do espaço, bem como a mediação do adulto, foram ajustadas em função do bem-estar e do envolvimento observados, tendo a mestranda procurado garantir condições de participação efetiva para todas as crianças, em particular através de uma mediação sensível e ajustada, da organização de contextos promotores de participação e da valorização do bem-estar (Laevers, et al., 2005) e do envolvimento, tal como é defendido no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

3.1.1. CARIMBAGEM COM FLORES NATURAIS

A partir da observação do grupo e da leitura das suas necessidades e interesses, a mestranda propôs uma atividade de carimbagem com flores naturais, articulando experiências com a natureza e propostas no âmbito das artes visuais. A intencionalidade centrou-se em criar um ambiente seguro e estimulante, no qual as crianças pudessem explorar, participar ativamente e expressar-se de forma criativa. Esta proposta enquadrou-se nos princípios das OPC, ao privilegiar aprendizagens construídas pela ação e pela experimentação com materiais diversificados e significativos para as crianças (Marques et al., 2024). Em simultâneo, a mestranda procurou assegurar condições de qualidade, com atenção ao bem-estar e ao envolvimento, assumindo o

adulto o papel de organizador do contexto e de mediador sensível do processo (Bertram & Pascal, 2009). Importa ainda reconhecer que a criatividade em contextos educativos não depende apenas da disponibilização de materiais apelativos, mas também da organização intencional de tempos, espaços e estratégias pedagógicas que favoreçam a expressão da singularidade de cada criança. Nesta perspetiva, a criatividade exige condições de liberdade, abertura ao inesperado e propostas metodológicas que orientem sem fechar possibilidades, favorecendo a curiosidade, o espanto e a descoberta (Medeiros, 2006). Deste modo, a atividade foi pensada como um contexto suficientemente estruturado para garantir segurança e participação, mas também suficientemente aberto para que cada criança pudesse explorar o material de forma própria e desenvolver formas próprias de expressão.

Para introduzir a atividade, a mestranda iniciou um breve momento em grande grupo, de forma a captar a atenção do grupo e gerar expectativa. Desta forma, apresentou um saco com flores e convidou as crianças a adivinhar o que estaria no seu interior. Ao explorar as flores com os sentidos, pegando nelas, observando-as e cheirando-as, as crianças foram construindo significado em torno do material, num momento simples, mas relevante para cativar o interesse do grupo. A manipulação inicial das flores permitiu que as crianças reparassem nas pétalas, nos caules e nas texturas, criando condições para uma exploração sensorial mais intencional no momento de carimbagem. De seguida, a mestranda partilhou a proposta e introduziu o conceito de carimbagem, explicando que cada criança iria utilizar a flor como instrumento, mergulhando-a na tinta e carimbando numa folha branca. Para contextualizar a experiência, a mestranda recorreu à temática da Primavera, através de uma canção com gestos, favorecendo uma transição mais tranquila para o momento seguinte e promovendo um ambiente positivo e cooperante.

Considerando a necessidade de criar um ambiente mais sereno, com mediação próxima e tempo para cada criança explorar ao seu ritmo, optou-se por realizar a atividade em pequenos grupos. A constituição destes grupos foi pensada de forma intencional, procurando assegurar condições de participação ajustadas às necessidades do grupo e valorizar a diversidade de ritmos, interesses e formas de exploração das crianças, reconhecendo que essa heterogeneidade enriquece o contexto educativo. Neste sentido, a mestranda procurou garantir que a criança com NAS dispusesse de condições mais previsíveis de participação, com apoio próximo e menor sobrecarga de estímulos. Assim, a organização em pequenos grupos favoreceu um clima de exploração mais estável e uma mediação mais próxima. A organização do espaço foi pensada

para reduzir distrações e facilitar a autonomia, sendo a mesa preparada como local central de exploração e os materiais colocados de forma acessível. A seleção dos materiais teve igualmente em conta critérios de segurança e adequação, privilegiando tintas não tóxicas, laváveis e adequadas à faixa etária das crianças, bem como flores naturais que pudessem ser manuseadas com facilidade.

Deste modo, a mestranda organizou a atividade, convidando, de cada vez, quatro crianças a sentarem-se na mesa, onde se encontravam disponíveis uma folha branca e três tintas, amarelo, laranja e azul, que podiam escolher livremente. Após um breve enquadramento da proposta, as crianças iniciaram a exploração dos materiais, enquanto a mestranda se mantinha disponível para apoiar sempre que necessário. À medida que a atividade decorreu, a mestranda ajustou a organização, reduzindo, no final, o número de crianças por momento para três, com o objetivo de garantir um acompanhamento mais próximo e responsivo, assegurando que o apoio individualizado não comprometia o envolvimento do grupo. Os materiais foram organizados de forma a facilitar o acesso e a evitar esperas prolongadas, o que contribuiu para manter o envolvimento, enquanto, ao longo da realização, a intervenção do adulto centrou-se em assegurar a segurança, apoiar a participação e ajustar a ajuda ao necessário, evitando conduzir o produto final, em coerência com a valorização do processo e da iniciativa da criança sublinhada quer nas OPC quer no DQP (Marques et al., 2024; Bertram & Pascal, 2009). A mestranda procurou valorizar o processo, reconhecendo iniciativas e convidando à continuação da exploração através de intervenções breves e abertas, por exemplo, questionando o que acontecia quando a flor era pressionada com mais força ou quando se repetia o gesto na mesma zona.

Durante a exploração, a mestranda observou diferentes formas de participação e de expressão. Uma criança começou de imediato a colocar a flor na tinta e a carimbar na folha, mantendo atenção para não misturar as cores (ver apêndice A1). Outra criança, de tão concentrada que estava, chegou a manter a língua de fora durante a ação (ver Figura 1), o que também aconteceu com outra criança (ver apêndice A2), o que evidenciou elevada atenção à tarefa.

Figura 1: *V. com a língua de fora a realizar a atividade*



Uma criança segurou a flor com cuidado e, tranquilamente, mergulhou-a na tinta e carimbou na folha, observando frequentemente a mestranda, como que à espera de validação. No caso de duas crianças, a mestranda observou que foram as únicas que, após utilizarem de imediato a tinta, interromperam a ação para observar a flor, chegando mesmo a tocar-lhe e a cheirá-la (ver apêndice A3). Nesse momento, uma criança comentou: “Isto é fofo”, apontando para as pétalas da flor, o que evidenciou atenção sensorial e linguagem associada à experiência. Esta alternância entre carimbar e explorar o objeto reforçou o carácter aberto da proposta e tornou visível a forma como cada criança construiu o seu próprio percurso de descoberta. Relativamente a outra criança, a mestranda observou que decidiu utilizar apenas duas cores e pediu ainda para usar a tampa do frasco da tinta, explicando depois à mestranda: “Rafa, aqui tem mais tinta, assim tenho mais tinta” (ver figura 2).

Figura 2: *M.M a utilizar a tampa do frasco*



Esta diversidade de estratégias de exploração evidenciou um envolvimento globalmente elevado, com sinais como atenção sustentada, repetição intencional de ações, curiosidade perante o efeito produzido e satisfação ao observar as marcas no papel, aspetos consistentes com a leitura do envolvimento proposta no DQP (Bertram & Pascal, 2009). Em termos de bem-estar, a mestrande registou indicadores como expressões faciais positivas, disponibilidade para experimentar e estabilidade emocional durante a atividade, sugerindo que o contexto estava ajustado às necessidades do grupo (Laevers, et al., 2005). Em várias crianças, observou-se persistência na ação e iniciativa na escolha de cores e na repetição do gesto, o que reforçou a leitura de envolvimento elevado.

No encerramento, a mestranda pendurou os trabalhos para a secagem e garantiu a higienização das mãos, assegurando transições fluidas e cuidadas. Entre a saída de um grupo e a entrada do seguinte, a mestranda reorganizou os materiais e preparou novamente o espaço, procurando manter uma dinâmica previsível e contínua. Posteriormente, a mestranda organizou e expôs as produções, identificando cada uma com o nome da criança, de modo a tornar o processo vivido visível no contexto da sala. Esta documentação, ainda que simples, contribuiu para dar visibilidade ao percurso e ao processo vivido, reforçando o sentimento de pertença e a importância atribuída à participação, tal como é defendido no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

Em reflexão, esta experiência evidenciou que uma proposta simples, com materiais naturais e possibilidades de escolha, pode dar origem a percursos de exploração distintos quando o adulto assegura um contexto organizado, seguro e respeitador dos ritmos individuais. Ao longo da atividade, a mestrande observou que as crianças manipularam as flores de modos distintos, alternando entre carimbar, observar, tocar e cheirar, e que realizaram escolhas próprias relativamente às cores, à intensidade da pressão e à repetição dos gestos no papel. Ao mesmo tempo, esta experiência reforçou na mestrande a importância de ajustar, em tempo real, a organização e a mediação a partir da leitura do bem-estar e do envolvimento do grupo. A organização em pequenos grupos permitiu assegurar maior proximidade, apoio sensível e um ambiente mais previsível, o que contribuiu para que as crianças se mostrassem disponíveis para participar e explorar os materiais com segurança. Para além disso, a atividade tornou visíveis vários indicadores de envolvimento, nomeadamente a concentração na ação, a persistência na repetição dos gestos, a atenção aos efeitos produzidos no papel, a curiosidade perante as características sensoriais da flor e a iniciativa demonstrada em escolhas e comentários ao longo

da experiência. Assim, a mestranda reconheceu que a observação do bem-estar e do envolvimento constitui um suporte importante para regular a ação pedagógica, ajustando o contexto, o tempo e a mediação às necessidades reais das crianças. Numa futura implementação, consideraria disponibilizar flores com características mais variadas, ao nível da forma, textura e tamanho, bem como alargar o leque de cores disponíveis, de modo a ampliar as possibilidades de exploração sensorial e plástica, mantendo a lógica de escolha e experimentação livre. Além disso, poderia explorar gradualmente esta proposta no exterior, caso as condições o permitissem, ampliando as oportunidades de contacto com a natureza e de participação ativa das crianças (Bertram & Pascal, 2009; Laevers, et al., 2005; Marques et al., 2024).

3.1.2. CARIMBAGEM EM PASTA DE FARINHA COM CARIMBOS ARTESANAIS

A mestranda intitulou esta proposta de impressão em pasta de farinha com carimbos artesanais, dando continuidade ao trabalho iniciado anteriormente com a técnica de carimbagem. A partir da observação do grupo e do seu interesse pela manipulação de materiais como plasticina, a mestranda procurou promover a criatividade introduzindo outros materiais, valorizando a exploração sensorial, a autonomia nas escolhas e a descoberta de relações de causa e efeito, como perceber que, ao pressionar, surge uma marca. Esta intencionalidade articulou-se com as OPC, ao privilegiar aprendizagens construídas pela ação, pela experimentação e pelo contacto com materiais diversificados e significativos (Marques et al., 2024). Neste enquadramento, importa ainda sublinhar a relevância de organizar o contexto de modo a disponibilizar materiais acessíveis e variados, criando oportunidades para que cada criança explorasse aquilo que lhe despertasse interesse e desenvolvesse as suas ideias. Nesta perspetiva, o adulto assume um papel de mediação sensível, não para antecipar todas as respostas ou dirigir rigidamente a ação, mas para acolher o inesperado, apoiar o surgimento de novas possibilidades e respeitar o ritmo de desenvolvimento das ideias criativas, valorizando também as formas simbólicas através das quais a criança as comunica (Miel, 1972).

A mestranda convidou as crianças a sentarem-se à volta da mesa, de modo que todas pudessem aceder aos materiais em simultâneo, reduzindo tempos de espera e favorecendo a participação. Para tal, com o apoio da equipa, reorganizou o espaço, assegurando que existia área suficiente para todas estarem lado a lado e que os materiais estavam acessíveis. Neste contexto,

disponibilizou os materiais necessários à construção da pasta e promoveu a sua exploração conjunta, dialogando com o grupo sobre as suas características e possibilidades de utilização. A pasta foi preparada com a participação das crianças, que puderam observar, tocar e explorar os diferentes elementos envolvidos no processo. De seguida, foi distribuído um pedaço por cada criança. Com o objetivo de incentivar a exploração, a mestranda polvilhou farinha por cima e convidou as crianças a mexer, amassar e rasgar a pasta, deixando margem para que cada uma explorasse ao seu ritmo. A resposta do grupo foi muito positiva. Em algumas crianças, a reação inicial foi tentar retirar a farinha que se colava às mãos, mas, após várias tentativas, envolveram-se na exploração com interesse e entusiasmo, incluindo a criança com NAS, que participou e demonstrou curiosidade, uma vez que a previsibilidade da organização, o acesso imediato ao material e o apoio próximo contribuíram para a sua tranquilidade e para a manutenção do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009).

Num segundo momento, a mestranda disponibilizou diversos carimbos construídos de forma artesanal, que tinha criado para a área da expressão plástica. Estes carimbos foram elaborados com cartão e rolas de cortiça, tendo a mestranda utilizado cola quente para criar relevo sobre desenhos previamente traçados, o que permitiu tornar as formas visíveis quando impressas na pasta. Para facilitar o manuseamento, fixou meia rolha como pega e construiu um total de dez carimbos, distribuindo-os de modo que as crianças os pudessem partilhar e alternar durante a exploração. Para além dos carimbos, introduziu ainda instrumentos de modelagem, como o rolo e o cortador de massa, de modo a apoiar a exploração e a manter o envolvimento de cada criança na atividade. Os desenhos dos carimbos incluíam coração, estrela, casa, sol, duas crianças, carro, flor, joaninha, abelha e borboleta (ver Figura 3). Esta escolha procurou enriquecer a atividade com formas reconhecíveis e próximas dos interesses do grupo, nomeadamente os animais e as formas, mantendo a proposta aberta e permitindo que cada criança escolhesse, repetisse e combinasse marcas de acordo com o seu interesse.

Figura 3: *Carimbos utilizados na atividade*



Ao longo da exploração, a mestranda observou diferentes estratégias de ação, com crianças a pressionar com mais força para obter marcas mais nítidas, a repetir a mesma forma várias vezes, a alternar carimbos para comparar resultados e a combinar marcas no mesmo pedaço de pasta (ver apêndice A5 e A6). Em termos de envolvimento, foram observáveis indicadores como a concentração na tarefa, a persistência na repetição dos gestos, a energia colocada na pressão exercida sobre os carimbos, a atenção aos efeitos produzidos e aos pormenores das marcas, bem como a linguagem usada para comentar a experiência, o que se articula com os indicadores do bem-estar (Laevers, et al., 2005). Para além disso, registaram-se expressões faciais de interesse e satisfação perante os resultados alcançados, reforçando a ideia de um envolvimento ativo na proposta. No que respeita ao bem-estar emocional, a disponibilidade para participar, a aceitação dos materiais e a permanência na atividade sem sinais de desconforto mais marcados sugeriram que o contexto se encontrava ajustado ao grupo. Importa ainda referir um episódio significativo, quando uma criança afirmou: “Vou comer!”, acabando, no entanto, por experimentar a pasta e por se envolver na exploração.

A mestranda acolheu este momento como evidência de curiosidade e exploração espontânea, reconhecendo que, apesar de se tratar de um material seguro e não tóxico, este comportamento exigia vigilância e mediação atenta para garantir que a exploração se mantinha segura e adequada ao contexto, em coerência com a responsabilidade do adulto na organização do ambiente e na gestão do risco (Bertram & Pascal, 2009).

Quando a atividade terminou, a mestranda assegurou a higienização das mãos e procedeu à arrumação e limpeza do espaço, reconhecendo que a farinha e a massa implicam uma organização cuidada para preservar o conforto do grupo e a continuidade das rotinas.

Em reflexão, esta experiência confirmou a relevância de propor materiais seguros, diversificados e sensorialmente ricos, que sustentassem a exploração, o envolvimento e a participação das crianças, e reforçou a importância de planear a organização do espaço de modo a garantir participação simultânea e a reduzir esperas. A participação da criança com NAS evidenciou, também, que a previsibilidade, o apoio próximo e a clareza da mediação podem favorecer a permanência e a tranquilidade na atividade. Numa próxima implementação, a mestranda consideraria acompanhar de forma mais próxima as primeiras reações das crianças ao material, ajustando a intervenção às formas de exploração manifestadas. Poderia também organizar a

distribuição dos carimbos de forma ainda mais equilibrada, garantindo que todas as crianças tivessem acesso rápido a diferentes formas, preservando o foco no processo criativo e na participação, tal como é valorizado no Manual DQP e nas OPC (Bertram & Pascal, 2009; Marques et al., 2024).

Além disso, esta experiência reforçou que as ideias criativas das crianças necessitam de tempo, atenção e respeito para se desenvolverem, não devendo ser interrompidas ou desvalorizadas de forma precoce. Neste sentido, a mediação do adulto mostrou-se particularmente relevante, não para substituir a ação da criança, mas para sustentar o crescimento das suas iniciativas num ambiente que reconheça o valor das suas descobertas e da sua forma própria de explorar (Miel, 1972).

A utilização dos carimbos teve como intencionalidade ampliar as possibilidades de ação sobre a pasta, introduzindo novas marcas, formas e combinações, bem como apoiar a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a atenção aos efeitos da pressão e a comparação entre resultados. Ainda assim, em reflexão, a mestranda reconheceu que os carimbos, por apresentarem formas previamente definidas, orientavam parcialmente a ação das crianças e limitavam a abertura criativa da proposta quando comparados com materiais menos estruturados. Neste sentido, numa futura implementação, a exploração da pasta poderia ser alargada com outros materiais mais livres e não convencionais, como conchas, paus, caricas ou outros elementos naturais e do quotidiano, que possibilitassem marcas e manipulações menos previsíveis. Poderia também ser considerada a introdução de materiais como a argila, que, pelas suas características, ofereciam maiores possibilidades de transformação, experimentação e exploração criativa.

3.1.3. ELABORAÇÃO DE UM POSTER COM PINTURA

A presente ação teve origem num desafio lançado pela educadora, que consistiu em pensar numa proposta inserida na semana do Dia da Mãe. A partir desse desafio, a mestranda sugeriu que as crianças realizassem uma pintura livre com tintas e que, no final, o desenho fosse recortado, proposta que foi acolhida pela educadora. Neste sentido, a intencionalidade educativa centrou-se em proporcionar ao grupo uma experiência de pintura que privilegiasse a escolha, a experimentação e a expressão individual das crianças através da pintura.

Assim, esta proposta articulou-se com o tema da criatividade nas artes visuais na EI, na medida em que permitiu às crianças intervir num suporte comum a partir de decisões próprias relativamente às cores e aos modos de aplicação da tinta. Ainda que a forma da tulipa estivesse previamente definida, a atividade manteve abertura ao nível dos gestos, das combinações de cores e da ocupação do espaço, tornando visíveis diferentes percursos de exploração plástica. Deste modo, mais do que a obtenção de um produto final uniforme, pretendeu-se valorizar a diversidade de intervenções e a singularidade das marcas produzidas por cada criança.

A atividade foi organizada em pequenos grupos de quatro crianças de cada vez, o que favoreceu um acompanhamento mais próximo e possibilitou que cada uma participasse ao seu ritmo. Desta forma, a tulipa encontrava-se disposta na mesa e, à medida que eram chamadas, as crianças dirigiam-se até esse espaço, escolhiam as cores que pretendiam utilizar, sendo as tintas disponibilizadas em recipientes de acordo com as suas escolhas e iniciavam a pintura. A auxiliar colaborou igualmente para que a proposta decorresse como planeado e apoiou o registo fotográfico da experiência. Esta organização revelou-se importante, não apenas para assegurar melhores condições de participação, mas também para acompanhar com maior atenção as escolhas e iniciativas de cada criança.

Ao longo da atividade, observou-se que as crianças atuaram de forma diferente sobre a tulipa, quer na escolha das cores, quer na forma como distribuíram a pintura pelo espaço. Algumas concentraram a pintura em determinadas zonas da tulipa. Uma das crianças chegou a dizer “Quero pintar isto da flor”, referindo-se ao caule. Foi ainda possível observar a satisfação da criança por poder intervir livremente no suporte, enquanto outras alargaram mais a sua ação, produzindo marcas amplas, sobreposições e cruzamentos de cor (ver Apêndice A7). A possibilidade de escolher livremente as tintas e de ver imediatamente o efeito produzido no papel favoreceu a continuidade da exploração e o interesse pela proposta (ver Figura 4).

Figura 4: *Resultado da Tulipa decorada pelas crianças*



No que respeita ao bem-estar e ao envolvimento, a mestranda observou, de forma global, sinais de interesse, disponibilidade para participar, curiosidade perante os materiais e satisfação na exploração. Ao longo da atividade, tornaram-se visíveis indicadores de envolvimento como a concentração na ação, a persistência na repetição dos gestos, a energia colocada na aplicação da tinta, a atenção aos efeitos produzidos e a satisfação perante os resultados alcançados. A possibilidade de escolher cores, agir diretamente sobre o suporte e observar o resultado imediato das próprias decisões contribuiu para um maior investimento na atividade. A organização em pequenos grupos favoreceu igualmente a criação de um contexto mais tranquilo e ajustado, permitindo uma mediação mais próxima e sensível às necessidades de cada criança. Deste modo, observaram-se condições favoráveis ao bem-estar e ao envolvimento, em articulação com indicadores descritos na escala de Laevers (Laevers, et al., 2005) bem como com dimensões do empenhamento do adulto, nomeadamente a sensibilidade, a estimulação e a autonomia (Bertram & Pascal, 2009). No final, a mestranda optou por expor a tulipa no painel da entrada, de modo a tornar visível às famílias o processo de construção desenvolvido pelas crianças.

Em reflexão, esta experiência evidenciou que, mesmo partindo de um suporte previamente definido, é possível promover uma proposta de artes visuais centrada na escolha, na experimentação e na expressão individual. A atividade da tulipa revelou-se pertinente por permitir que cada criança decidisse como intervir no desenho, que cores utilizar e de que forma

deixar a sua marca, tornando visíveis diferentes percursos de exploração plástica. Neste sentido, a proposta permitiu que as crianças exprimissem não apenas o que viam, mas também a sua relação pessoal com os materiais, as cores e o próprio processo de pintar. Para além disso, favoreceu a descoberta das possibilidades da tinta através da ação, da tentativa e da observação dos efeitos produzidos, reforçando a importância da experimentação na atividade criadora (Lowenfeld, 1977). Ao mesmo tempo, reforçou a importância de organizar o contexto de forma flexível e ajustada, garantindo condições reais de participação para todas as crianças. Neste sentido, a ação articulou-se com as OCEPE, que valorizam, no Subdomínio das Artes Visuais, o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, bem como a introdução espontânea ou intencional de elementos visuais como cores, formas e texturas. Do mesmo modo, evidenciou a relevância de disponibilizar materiais acessíveis, organizar o tempo de forma flexível e adequar o ambiente educativo às características do grupo, favorecendo a autonomia, a participação e a expressão individual das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em contexto de EPE, as ações educativas foram planeadas a partir da observação do grupo e das suas necessidades e interesses, articulando experiências com a natureza e propostas no âmbito das artes visuais. Deste modo, a mestrandia privilegiou contextos abertos à iniciativa das crianças e à experimentação, integrando, sempre que possível, a MTP, de forma a favorecer processos de pesquisa, tomada de decisões e construção coletiva. Tal como refere Munari (1987), a criatividade beneficia de processos de experimentação e investigação, bem como do contacto com materiais, técnicas e suportes diversificados, que permitam à criança descobrir novas possibilidades de ação e expressão. Nesta perspetiva, importa evitar propostas uniformizadas, assentes em temas, instrumentos ou modelos iguais para todas as crianças, privilegiando antes contextos em que o adulto apresenta possibilidades, esclarece as características dos materiais e das técnicas e, depois, deixa espaço à exploração e à invenção pessoal (Munari, 1987). Em coerência com as OCEPE, a mestrandia procurou reconhecer a criança como participante ativa no processo educativo, assegurando o seu “direito de ser escutada (...) e de participar no desenvolvimento do currículo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). Assim, a organização do espaço, dos materiais e do

grupo foi ajustada em função do bem-estar e do envolvimento observados, recorrendo à escala de Laevers (Laevers, et al., 2005), e articulando dimensões como a sensibilidade, a estimulação e a autonomia do adulto como suporte à tomada de decisão pedagógica, de modo a garantir condições de participação ativa e significativa para todas as crianças (Bertram & Pascal, 2009).

3.2.1. DECORAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS BIDÕES DE SEMENTEIRA

A mestranda desenvolveu a presente ação no âmbito de um trabalho de projeto centrado na exploração de países através das suas bandeiras e na sementeira de sementes associadas. Assim, a intencionalidade educativa centrou-se na promoção da participação ativa das crianças na construção do projeto, incentivando a tomada de decisões, a criatividade e a cooperação, bem como o contacto com materiais diversificados e a relação entre símbolos culturais e elementos do quotidiano. Para além disso, procurou reforçar aprendizagens significativas através do questionamento e da antecipação, valorizando a curiosidade e a construção de hipóteses. Neste enquadramento, a criatividade foi entendida não como mera reprodução do real, mas como uma capacidade de reorganizar experiências e elementos conhecidos em novas possibilidades, numa perspetiva que se aproxima de Vygotsky (2012), ao defender que, na infância, os processos criativos evidenciam-se de forma particularmente intensa na ação da criança.

Nesse sentido, em momento de grande grupo, gerou-se um diálogo em torno dos países e das bandeiras já explorados no projeto, assim como das sementes que já tinham sido semeadas e das que faltava semear. Neste contexto, foi apresentada a intenção de semear duas sementes associadas à Itália e à Irlanda, designadas Cebola Roxa e Nastúrcio, bem como de decorar e identificar os respetivos bidões de sementeira.

Desta forma, quando se abordou a bandeira da Itália, a mestranda mostrou uma cebola roxa e colocou a questão “Acham que as cebolas que vamos plantar vão ficar iguais às que compramos no supermercado?”. Perante esta questão, uma criança respondeu “A minha mãe compra cebolas roxas no supermercado para pormos no hambúrguer”, o que tornou visível o conhecimento prévio da criança e permitiu estabelecer uma ligação entre a experiência de sementeira e situações do quotidiano. Assim, gerou-se um diálogo entre as crianças sobre as características das cebolas e das expectativas sobre o que iria suceder quando se colocasse aquela cebola na terra (ver apêndice B).

De seguida, e para garantir condições de participação e um acompanhamento mais próximo, a atividade de decoração e identificação dos bidões de sementeira foi organizada em pequenos grupos. Enquanto um grupo se sentava à mesa para iniciar esta exploração, as restantes crianças permaneciam nas áreas de interesse, o que permitiu respeitar ritmos individuais e reduzir tempos de espera. Esta organização revelou-se particularmente importante para a participação de uma criança com NAS, uma vez que o trabalho em pequeno grupo e o acompanhamento mais próximo favoreceram a sua permanência na atividade, a compreensão do que era proposto e a tomada de decisões com maior segurança. Em simultâneo, foi necessária uma organização cuidada do espaço e dos materiais, uma vez que algumas escolhas das crianças implicavam colagem com cola quente. Por essa razão, a presença constante do adulto assumiu um papel central, não apenas por questões de segurança, mas também para assegurar que a decisão sobre o que colar e onde colar se mantinha nas crianças. Na mesa, foram disponibilizados diferentes materiais, nomeadamente rolas de plástico, folhas de árvores, corda e recortes em cartolina em forma de folha, de modo a favorecer a autonomia na escolha e a variedade de possibilidades (ver figura 5).

Figura 5: Distribuição e organização do material



Ao longo da atividade, foi possível observar o envolvimento das crianças. Por exemplo, uma criança referiu que “Com estas rolas podemos fazer uma cara a rir” (ver figura 6). Outra criança sugeriu a utilização da corda para fazer um fantasma e, ao observar essa criação, uma terceira criança pediu para tirar uma fotografia ao fantasma que a menina tinha feito (ver apêndice B2). Além disso, a mesma criança sugeriu ainda que a corda fosse colocada à volta do bidão (ver apêndice B3). Importa ainda referir que uma criança com NAS também participou na decoração dos bidões, indicando à mestranda onde pretendia que alguns materiais fossem colocados, o que evidenciou envolvimento na proposta e participação nas decisões do grupo. De forma mais ampla,

as crianças que participaram nesta atividade manifestaram iniciativa e apresentaram ideias próprias quanto à utilização e disposição dos materiais. Estas intervenções tornaram visível um processo de transformação criativa, na medida em que partiram de materiais simples e conhecidos para lhes atribuir novos significados e composições, o que se aproxima da perspectiva de Vygotsky (2012), quando refere que a atividade criadora assenta na combinação e reorganização de elementos da experiência.

Figura 6: *Cara sorridente criada pela B.P*



Após concluída a decoração, as crianças deram início à sementeira, manipulando a terra e acompanhando as diferentes etapas do processo. Neste momento, participaram na colocação das sementes nos bidões correspondentes, repetindo-se o procedimento nos recipientes associados à Itália e à Irlanda (ver apêndice B4 e B6). Ao longo desta experiência, evidenciaram interesse e envolvimento, não apenas na manipulação da terra e das sementes, mas também no acompanhamento do processo, incluindo uma criança que decidiu tirar uma fotografia aos colegas enquanto colocavam água na terra (ver apêndice B5). No final, participaram ainda na identificação dos bidões, escrevendo o nome do que tinha sido semeado em cada bidão em garfos de madeira e colocando-os nos respetivos recipientes (ver apêndice B7). Deste modo, tornou-se visível o investimento das crianças ao longo de toda a proposta, tanto na decoração como no contacto com a terra e com as sementes, revelando que reconheciam esta experiência como significativa.

Durante a tarde, o projeto foi retomado através de uma proposta de representação plástica das bandeiras dos países já explorados, envolvendo as crianças que tinham participado de manhã e outras que demonstraram interesse. Esta proposta surgiu como forma de retomar, em linguagem

plástica, os países e símbolos que vinham a ser explorados no projeto. Para o grupo responsável pela bandeira da Irlanda, disponibilizaram-se esponjas, rolos e papel de bolha e, através do diálogo entre as crianças, foram sendo escolhidas as técnicas a utilizar. Uma criança sugeriu o uso do papel de bolha para o verde e outra indicou o rolo áspero para o laranja (ver apêndice B8 e B9). Já na bandeira da Itália, e tendo em conta que a cebola roxa tinha sido apresentada durante a manhã no diálogo em torno desse país, optou-se pela sua utilização na pintura do verde e do vermelho, reforçando a ligação entre o símbolo, o material explorado e a experiência vivida no projeto (ver apêndice B10 e B11). Para que fosse possível pintar a bandeira sem preencher a parte central, uma criança teve a ideia de colocar uma folha no meio, de modo a preservar a faixa branca e pintar apenas as duas cores laterais.

No que respeita ao bem-estar e ao envolvimento, a mestranda observou níveis globalmente elevados sobretudo nos momentos em que as crianças puderam escolher materiais, decidir a composição e ver o resultado das suas decisões no objeto final, quer nos bidões quer nas bandeiras, sendo evidentes sinais de prazer, entusiasmo, concentração, curiosidade e persistência, correspondente a níveis elevados de bem-estar e envolvimento, de acordo com a escala de Laevers (Laevers, et al., 2005). No caso de uma criança, a mestranda observou que a organização em pequenos grupos, a mediação próxima do adulto e a possibilidade de escolha contribuíram para sustentar o seu bem-estar e o seu envolvimento ao longo da atividade. Mesmo quando surgiram alguns comportamentos mais desafiadores, o clima emocional manteve-se seguro e regulador, o que permitiu que as crianças retomassem a participação e dessem continuidade ao trabalho. Neste processo, a mediação da mestranda procurou conjugar segurança e escuta ativa, garantindo que a colagem com cola quente não retirava às crianças o controlo sobre as escolhas, o que se articula com os princípios do Manual DQP relativos à intencionalidade, à organização do contexto e à qualidade das interações, valorizando a participação e a construção de significado (Bertram & Pascal, 2009).

Em reflexão, esta primeira intervenção foi particularmente desafiante, na medida em que implicou gerir, em simultâneo, a dinâmica do grupo, a organização dos materiais e a mediação da atividade, garantindo segurança e condições de participação para todas as crianças. Ainda assim, a mestranda considera que a ação decorreu de forma positiva, uma vez que o planeamento foi concretizado e as crianças colaboraram nas propostas, mantendo níveis elevados de envolvimento. Além disso, o apoio do seu par pedagógico revelou-se importante em momentos

de maior exigência, permitindo uma resposta mais consistente às necessidades do grupo e um acompanhamento mais eficaz na gestão de comportamentos desafiadores. No plano pedagógico, esta experiência reforçou a importância de planejar propostas abertas, mas com organização e segurança bem definidas, bem como a relevância de escutar e valorizar as ideias das crianças, uma vez que a participação ativa, a liberdade de exploração e a presença emocional do adulto revelaram-se determinantes para o bem-estar, o envolvimento e a qualidade das aprendizagens (Bertram & Pascal, 2009).

3.2.2. ATELIER DE ARTISTA INSPIRADO NA YAYOI KUSAMA COM TINTAS COMESTÍVEIS

A proposta deste atelier de artista surgiu da observação do interesse do grupo pela pintura, pela exploração de materiais e pela realização de marcas visuais, tendo-se considerado pertinente alargar essas experiências através do contacto com a obra de Yayoi Kusama. A escolha desta artista revelou-se adequada ao grupo, na medida em que os seus padrões repetitivos, o uso de formas simples e a forte presença visual da cor constituíam elementos acessíveis e significativos para as crianças. Paralelamente, a opção por tintas comestíveis procurou responder às características e necessidades do grupo, permitindo uma exploração plástica e sensorial mais segura. Neste contexto, a mestranda dinamizou um atelier de artista inspirado em Yayoi Kusama, recorrendo a tintas comestíveis produzidas a partir de alimentos, com o objetivo de promover a criatividade e as artes visuais enquanto processo, valorizando a experimentação, a curiosidade e a tomada de decisões. Para além disso, pretendeu desenvolver a atenção ao detalhe, o reconhecimento de padrões visuais e a exploração sensorial, reforçando a ideia de que as artes visuais constituem uma linguagem de expressão e de comunicação no contexto da EPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, a proposta procurou valorizar a criatividade como processo de experimentação e investigação, reconhecendo, com Munari (1987), que o contacto com materiais e técnicas diversificadas, sem objetivos excessivamente fechados, favorece a descoberta de novas possibilidades de ação e expressão (Munari, 1987). Em simultâneo, a mestranda procurou criar condições de participação para todas as crianças, ajustando a proposta à diversidade do grupo, em coerência com princípios de inclusão e diferenciação presentes no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009).

Numa fase inicial, a mestranda organizou o grupo no tapete e abriu espaço para a partilha de novidades, seguindo-se a canção dos bons dias. Deste modo, foi promovido um clima de segurança afetiva e de escuta, fundamental para a participação e o bem-estar, tal como é valorizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). De seguida, lançou uma questão sobre o que era um museu, partindo das experiências das crianças, e aprofundou a conversa a partir da intervenção de uma criança, que referiu ter visitado o museu do chocolate. Assim, foram exploradas regras sociais associadas a esses espaços, clarificada a existência de diferentes tipos de museus e abordados alguns aspetos relacionados com as obras e com as exposições de arte, preparando a introdução ao tema da arte e das obras expostas.

Posteriormente, a mestranda apresentou imagens de obras de Van Gogh e de Piet Mondrian, procurando mostrar ao grupo que diferentes artistas pintam de formas distintas e que não existe uma única maneira de fazer arte. De seguida, introduziu a artista Yayoi Kusama e duas das suas obras (ver apêndice B12 e B13), tendo as crianças, através de um diálogo orientado por perguntas abertas, identificando elementos comuns nas imagens, referindo “bolas”. Uma das crianças, em vez de utilizar a palavra “bolas”, recorreu ao termo “círculos”, o que favoreceu a observação, o reconhecimento de padrões e a construção de linguagem estética, em linha com as orientações das OCEPE para experiências ricas e significativas no domínio das artes (Lopes da Silva et al., 2016). Seguidamente, a mestranda partilhou com o grupo a proposta de criação de uma obra inspirada na artista e questionou as crianças sobre o seu interesse em participar, recorrendo a uma técnica baseada em pousar e levantar o material, de modo a produzir marcas circulares, em vez de o esfregar.

Tendo em conta que uma criança do grupo colocava frequentemente as tintas na boca, a mestranda optou pela utilização de tintas comestíveis, de modo a assegurar uma proposta segura e inclusiva para todas as crianças. Antes de revelar os ingredientes, lançou ao grupo o desafio de descobrir a partir de que alimentos tinham sido produzidas as diferentes tintas, promovendo a curiosidade, a antecipação e o envolvimento. Neste processo, o verde foi associado à couve e, após a observação da imagem do brócolo, uma criança identificou o alimento pretendido. Relativamente ao vermelho, surgiram hipóteses como o morango, sendo posteriormente reconhecida a beterraba por outra criança, enquanto para o laranja foi identificada a cenoura. Deste modo, a introdução das tintas articulou linguagem, conhecimento do mundo e participação ativa, reforçando a aprendizagem pela ação e pela curiosidade, em consonância com as OCEPE,

ao mobilizar diferentes formas de expressão e comunicação e ao promover a descoberta dos alimentos que estavam na base de cada cor (Lopes da Silva et al., 2016).

No que respeita à organização do contexto, a mestranda estruturou a atividade em pequenos grupos, chamando quatro crianças de cada vez para a mesa, enquanto as restantes permaneciam nas áreas de interesse. Esta opção permitiu respeitar a autonomia e a livre escolha do grupo, bem como assegurar acompanhamento próximo, gestão de materiais e tempo suficiente para explorar, em coerência com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Na mesa, os materiais foram distribuídos individualmente para favorecer a autonomia e reduzir esperas, sendo disponibilizadas a cada criança três tintas separadas, uma rolha de cortiça, um frasco de fruta, uma tampa de plástico para escorrer a tinta e uma folha com textura semelhante à tela de pintor (ver figura 7). Ao retomar brevemente o nome e as imagens da artista antes de iniciar a prática, a mestranda reforçou a memória visual e auditiva, apoiando a compreensão do sentido da proposta.

Figura 7: Organização dos materiais e do grupo



No desenvolvimento da ação, a mestranda esclareceu que as crianças poderiam provar a tinta, caso o desejassem. Foi notório o entusiasmo associado a essa possibilidade, sobretudo em algumas crianças. Uma delas mostrou-se particularmente motivada para experimentar e, assim que provou a tinta, comentou “Sabe a sopa, não gostei” (ver apêndice B14). De seguida, foi retomado que o gesto consistia em pousar e levantar o material, produzindo marcas, em vez de o esfregar. Algumas crianças apropriaram-se de imediato desta proposta, repetindo marcas e variando a pressão para observar efeitos diferentes, enquanto outras exploraram de forma mais livre, o que foi valorizado como expressão individual. Ao longo da atividade, a mestranda foi convidando as crianças a participar, procurando assegurar que todas tivessem oportunidade de

experimental, através de uma mediação centrada na escuta, no incentivo à exploração e na valorização do processo. No caso de uma criança que tinha o hábito de colocar as tintas na boca, observou-se que a sua primeira ação foi provar a tinta, o que tornou visível a adequação da adaptação realizada, permitindo-lhe participar com segurança e sem comprometer o clima positivo da atividade. No final, surgiu a proposta de registar o nome da artista numa folha para a colocar na parede, juntamente com as produções realizadas pelas crianças, tendo algumas pedido à mestranda que o escrevesse primeiro a lápis, para depois passarem por cima (ver apêndice B15).

No que respeita ao bem-estar e ao envolvimento, a mestranda observou, de forma global, sinais de satisfação, conforto, curiosidade e prazer na exploração. Ao longo da atividade, foram visíveis indicadores de envolvimento como a concentração na ação, a persistência na repetição dos gestos, a atenção ao detalhe, a vontade de experimentar diferentes possibilidades e a observação cuidada dos efeitos produzidos pelas tintas. A possibilidade de escolher, experimentar, repetir e observar resultados imediatos contribuiu para um envolvimento mais intenso, sobretudo quando as crianças compreenderam a relação entre o gesto realizado e a marca produzida, articulando-se estes aspetos com os indicadores de bem-estar (Laevers, et al., 2005) e do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009)

No final, a mestranda expôs as produções na parede da sala, tornando visível o trabalho realizado e reforçando o sentimento de pertença e a comunicação do processo vivido (ver figura 8). Quando os trabalhos já se encontravam secos, foi acrescentada uma legenda de identificação do quadro, construída com a participação das crianças, que escreveram o texto no computador, o recortaram e, posteriormente, o colaram junto da produção (ver apêndice B16).

Figura 8: Apresentação dos quadros realizados pelas crianças



Na reflexão pós-ação, a mestranda considera que a atividade foi significativa, uma vez que promoveu a criatividade, a expressão artística e a exploração sensorial, respeitando a diversidade e apoiando a participação de todas as crianças. Além disso, considerou que a escolha das tintas comestíveis foi uma adaptação pertinente, pois respondeu a uma necessidade de uma criança e do grupo sem comprometer a proposta, antes ampliando o seu potencial exploratório. Assim, esta experiência reforçou a importância da intencionalidade pedagógica, da organização do contexto e da reflexão contínua sobre a prática, articulando princípios das OCEPE e do Manual DQP, nomeadamente a valorização do bem-estar e do envolvimento, a importância de uma mediação sensível e ajustada e a criação de contextos que promovam a participação ativa das crianças, para a construção de aprendizagens significativas e inclusivas (Lopes da Silva et al., 2016; Bertram & Pascal, 2009).

3.3. SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA

A investigação desenvolvida no âmbito da PES enquadrou-se nos princípios da MIA, assumindo uma lógica cíclica de observação, planificação, ação e reflexão, orientada para a melhoria da prática educativa. O seu percurso iniciou-se com a observação dos contextos de creche e de EPE, a partir da qual foram identificadas necessidades, interesses e possibilidades de intervenção relacionadas com a promoção da criatividade das crianças, em particular através de experiências com a natureza e propostas no âmbito das artes visuais. Com base nessa leitura, foram planificadas e implementadas diferentes ações, posteriormente analisadas e reajustadas à luz da reflexão sobre a prática. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida em contexto natural, procurou-se compreender, em profundidade, as situações educativas observadas, sem a intenção de produzir generalizações, mas antes de interpretar a prática e transformá-la de forma fundamentada (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014).

A recolha de dados apoiou-se sobretudo na observação participante, no diário de bordo, na documentação fotográfica e videográfica e na análise do bem-estar (Laevens, et al., 2005) e do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009) das crianças. Estes instrumentos permitiram acompanhar a participação das crianças, interpretar as suas iniciativas, escolhas e formas de expressão e sustentar a reflexão sobre as propostas desenvolvidas. Para além disso, as planificações realizadas e analisadas em equipa, bem como os feedbacks recebidos da supervisora institucional, constituíram elementos importantes para a análise da prática e para a

reorientação das intervenções. Do mesmo modo, as reuniões realizadas após os momentos de supervisão contribuíram para a reflexão crítica sobre a ação educativa, reforçando a dimensão colaborativa da investigação desenvolvida (Máximo-Esteves, 2008; Amado, 2014; Bertram & Pascal, 2009).

De forma global, a mestranda pôde compreender que a disponibilização de materiais acessíveis, a organização flexível do contexto, a valorização da escolha, a mediação sensível do adulto e o contacto com a natureza favoreceram o envolvimento, a participação ativa e a expressão criativa das crianças. A análise dos dados permitiu ainda à mestranda reconhecer que propostas centradas na exploração, na experimentação e nas artes visuais, particularmente quando articuladas com a utilização de elementos naturais, contribuíram para o reforço da motivação, do empenho e da concentração das crianças, bem como para a vontade de partilhar as suas produções. Deste modo, reforçou-se a importância de contextos educativos que valorizem o processo, a iniciativa e a participação das crianças.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração deste RE assinala a conclusão de uma etapa muito importante no percurso pessoal, académico e profissional da mestranda, no âmbito do Mestrado em EPE. Com a realização deste documento, a mestranda teve a oportunidade de descrever, analisar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, bem como de aprofundar o estudo da temática escolhida. Deste modo, é essencial realizar uma reflexão final sobre todo o processo formativo, considerando as aprendizagens adquiridas, os desafios sentidos, as melhorias alcançadas e o impacto deste percurso na construção da identidade profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância.

Ao longo das experiências em estágio, a mestranda aprofundou a sua compreensão da criança como sujeito ativo, competente e participante no seu próprio processo de aprendizagem. Paralelamente, a mestranda compreendeu de forma mais clara que o papel do(a) educador(a) exige uma observação atenta, uma escuta sensível e uma organização intencional do ambiente educativo, de modo a garantir propostas significativas e ajustadas às necessidades, interesses e ritmos das crianças. Desta forma, a planificação, a ação e a reflexão foram assumidas como dimensões que não se podem separar da prática pedagógica, permitindo que as intervenções fossem mais conscientes, fundamentadas e progressivamente mais coerentes.

No que se refere à prática em creche, este contexto revelou-se particularmente importante para compreender a importância do bem-estar, da segurança afetiva, das rotinas e da qualidade das interações no quotidiano educativo. A observação persistente e participativa, sustentada nas OPC e articulada com os princípios do manual DQP, permitiu conhecer melhor cada criança, respeitar os seus ritmos e adaptar as propostas educativas. A atenção à organização do espaço educativo e à utilização de registos no diário de bordo, bem como ao projeto educativo da instituição centrado nos cinco sentidos, contribuíram para uma observação mais aprofundada do grupo. Neste estágio, as atividades dinamizadas, que envolveram materiais naturais e promoveram diferentes técnicas relacionadas com as artes visuais reforçaram a importância de uma prática sensível e flexível, em que o adulto se assumiu como figura de referência num ambiente empático e estimulante.

No que se refere à prática em EPE, esta permitiu aprofundar de forma mais intencional a temática do presente relatório e desenvolver uma ação pedagógica sustentada na participação ativa das crianças e na articulação entre diferentes projetos, sendo a observação diária, sustentada nas OCEPE, fundamental para identificar dinâmicas de interação e sustentar decisões ajustadas. A planificação foi construída em coerência com o projeto pedagógico da sala, propondo experiências articuladas com o projeto *Seed Will Grow* e a Feira de Outono. A análise do bem-estar e do envolvimento, com recurso à escala de Laevers (Laevers, et al., 2005), contribuiu para que a reflexão sobre as crianças fosse mais consistente e possibilitasse, refletir sobre a adequação das propostas.

Neste sentido, foi igualmente no pré-escolar que a mestranda explorou com maior profundidade a relação entre a natureza, as artes visuais e a criatividade, sendo também neste contexto que as experiências desenvolvidas procuraram articular as artes visuais e a exploração sensorial. Assim, foi possível verificar esta articulação nas propostas inspiradas em Yayoi Kusama, com recurso a tintas comestíveis pensadas também como adaptação inclusiva para uma criança com NAS. O envolvimento no projeto de semear a semente da cebola roxa e a dúvida sobre se aquela semente daria origem a uma cebola igual à que se compra no supermercado permitiram valorizar a formulação de hipóteses, a observação contínua e a construção coletiva de conhecimento. Estas experiências evidenciaram que a criatividade se alimenta de contextos onde a criança pode experimentar e expressar-se de forma pessoal.

Ao longo de todo este percurso, a reflexão assumiu um papel central, no qual a mestranda procurou manter uma postura aberta à aprendizagem, recorrendo aos momentos de supervisão e à partilha com o par pedagógico e a educadora cooperante para analisar criticamente o seu impacto no grupo. Esta reflexão contínua permitiu reconhecer sucessos e também identificar fragilidades, nomeadamente ao nível da fundamentação teórica, da diferenciação pedagógica, da gestão de comportamentos desafiadores e do reforço da articulação com as famílias, evidenciando que refletir sobre a prática não constitui um momento isolado, mas antes um passo importante para o crescimento profissional.

A escolha deste tema do relatório surgiu precisamente da necessidade de compreender melhor o lugar da natureza e das artes visuais na EI. Ao longo da investigação, a mestranda compreendeu que estas dimensões não devem ser vistas como algo pouco importante ou decorativo, mas como

meios importantes para a criança poder expressar-se e compreender o mundo. A mestranda observou ainda que materiais simples e naturais dão origem a experiências profundamente significativas quando estas são enquadradas por uma ação pedagógica intencional, e que estas constatações reforçam a vontade de continuar a integrar estas áreas na sua prática futura.

Por fim, este percurso formativo permitiu à mestranda crescer não só a nível profissional, mas também pessoal. Este ciclo, que agora se encerra, não representa um ponto final, mas sim o início de um caminho que exigirá uma formação contínua, uma reflexão permanente e uma abertura à mudança. A mestranda encara assim o futuro com maior sentido de responsabilidade, levando consigo a convicção clara de que a natureza, as artes visuais e a criatividade assumem um papel transformador na EI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade: Materiais recicláveis como recurso educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 11-13.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- <https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie-bronfenbrenner-the-ecology-of-human-development-kos-z1.pdf>
- Carvalho, M. E. C. (2006). A criação artística autêntica contra o estéril culto da palavra – uma luta anterior. In G. Castro & M. Carvalho (orgs.), *A criatividade na educação: Actas do colóquio* (pp. 53–67). Universidade dos Açores, Centro de Estudos Filosóficos.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho (orgs.), *A criatividade na educação: Actas do colóquio* (pp.37– 50). Universidade dos Açores, Centro de Estudos Filosóficos.
- Costa, M., & Tavares, L. (2012). À procura de um desenho. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 33-34.

- Derr, T. (2011). Review of the book *Forest schools and outdoor learning in the early years*, by S. Knight. *Children, Youth and Environments*, 21(1), 349–351.
- https://www.researchgate.net/publication/259751109_Forest_Schools_and_Outdoor_Learning_in_the_Early_Years_by_Knight_Sara
- Gameiro, A. (2012). Linguagens plásticas na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 30–32.
- Gaspar, R. (2012). Cola, cartão e tesoura: ingredientes para aprender ciência. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 58–59.
- Greene, G. (2010). *O Poder e a Glória*. Casa das Letras
- Hohmann, M., & P. Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Instituto Piaget.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47–49.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument (SIC's ZiKo Manual)*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University & Kind & Gezin.
- https://www.westsussex.gov.uk/media/5stp5q5u/sics_ziko_manual_wellbeing_and_involvement_in_care_settings.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua Arte* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Luque, A., & Palacios, J. (1995). Inteligencia sensoriomotora. Em J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.

- Luz, J. L. B. da. (2006). A criatividade ou o eclodir de novas significações. In G. Castro & M. Carvalho (Orgs.), *A criatividade na educação: Actas do colóquio* (pp. 15–34). Universidade dos Açores, Centro de Estudos Filosóficos.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Direção-Geral de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiros, E. O. (2006). Despertar a criatividade em ambientes educativos. In G. Castro & M. Carvalho (Orgs.), *A criatividade na educação: Actas do colóquio* (pp. 69–84). Universidade dos Açores.
- Miel, A. (Coord.). (1972). *Criatividade no Ensino*. Bloch Editores.
- Montez, R. (2012). Uma nuvem dentro de casa? A emergência de atividades a partir de uma instalação artística. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 35–39.
- Munari, B. (1987). *Fantasia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neves, T. (2012). O cavaleiro medieval. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 40–42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A escola vista pelas crianças. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Capítulo II- A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. (4.ª ed., pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, B. S. (2008). *Capítulo II- A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), A escola vista pelas crianças (p. 31–54). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prince, G. M. (1975). *A prática da criatividade: Manual de solução dinâmico de problemas de grupo*. Editora Cultrix.
- Santos, M. T., & André, M. C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 43-46.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola-família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento* (17-18), 141-156.
- <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/133>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (coord.) (2008). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pojeto_r.pdf
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. São Paulo: Phorte.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Relógio D'Água.
- Vygotsky, S. L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro.

REFERÊNCIAS LEGAIS

Despacho Conjunto n.º 258/97 do Ministério da Educação (1997). Diário da República n.º 192, Série II de 1997-08-21

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1428462>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). Diário da República n.º 92, Série I de 2014-05-14.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 241/2001 da Assembleia da República. (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º.201, 1.ª Série de 30/08/2001

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. (1997). Diário da República n.º 34, Série I de 1997-02-10.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 1986-10-14.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Recomendação n.º 3/2011 do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (2011). *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República n.º 79, 2.ª Série 21/04/2011.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2011-3592955>

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2023–2025). Documento não publicado.

Projeto pedagógico de sala (2024–2025). Documento não publicado.

Projeto Curricular de Grupo (2025–2026). Documento não publicado.

Projeto Educativo da Instituição (2025–2026). Documento não publicado.

Fonseca, R. (2025) Portefólio de Aprendizagem Profissional da Prática educativa supervisionada em creche. ESE- Instituto Politécnico do Porto, Manuscrito não publicado.

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Registos fotográficos em contexto de creche

A1 – M.R. a experimentar a tinta

A2 – S.C. com a língua de fora

A3 – F. e L. a observar a flor

A4– Organização do grupo

A5– M. N atenta para ver se o carimbo aparece na pasta de farinha

A6– Mãos do S.C e a sua carimbagem

A7: O olhar satisfeito da C. dirigido à mestranda

Apêndice B – Registos fotográficos em contexto de educação pré-escolar

B1– Contextualização da atividade e apresentação das bandeiras e das sementes.

B2– Fotografia tirada pelo R. à construção do fantasma, a pedido da K.

B3– Corda colocada à volta do bidão, a pedido do R.

B4– R. a colocar os paus no bidão para a plantação

B5– Fotografia tirada pelo G. ao M.D. enquanto colocava água na terra.

B6– A. com as mãos entrelaçadas atento à atividade

B7– G. a escrever o nome da semente

B8– K. a utilizar o rolo áspero para a cor laranja

B9– B. a utilizar o papel bolha para a cor verde

B10– V.S. a pintar com a cebola roxa a parte verde

B11– R. a pintar com a cebola a cor vermelha

B12– Apresentação da obra de Piet Mondrian e de Van Gogh

B13– Apresentação da artista Yayoi Kusama e das suas obras

B14– Apresentação dos legumes utilizados para as tintas

B15– R. a experimentar a tinta, enquanto a V.S. o observa com entusiasmo.

B16– R. a escrever o nome da Artista.

B17– Legenda de identificação do quadro

Apêndice C – Planificações Semanais

C1 – Planificações Semanais em Contexto de Creche

C.1.1 – Planificação Semanal de 7 de abril a 11 de abril de 2025

C.1.2 – Planificação Semanal de 21 de abril a 25 de abril de 2025

C.1.3 – Planificação Semanal de 28 de abril a 2 de maio de 2025

C.1.4 – Planificação Semanal de 5 de maio a 9 de maio de 2025

C.1.5 – Planificação Semanal de 12 de maio a 16 de maio de 2025

C-1.6 – Planificação Semanal de 19 de maio a 23 de maio de 2025

C.1.7 – Planificação Semanal de 26 de maio a 30 de maio de 2025

C2 – Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

C.2.1 – Planificação Semanal de 27 de outubro a 31 de outubro de 2025

C.2.2 – Planificação Semanal de 3 de novembro a 7 de novembro de 2025

C.2.3 – Planificação Semanal de 10 de novembro a 14 de novembro de 2025

C.2.4 – Planificação Semanal de 17 de novembro a 21 de novembro de 2025

C.2.5 – Planificação Semanal de 24 de novembro a 28 de novembro de 2025

C.2.6 – Planificação Semanal de 1 de dezembro a 5 de dezembro de 2025

C.2.7 – Planificação Semanal de 8 de dezembro a 12 de dezembro de 2025

C.2.8 – Planificação Semanal de 5 de janeiro a 9 de janeiro de 2026

C.2.9 – Planificação Semanal de 12 de janeiro a 16 de janeiro de 2026

Apêndice D – Grelhas de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

D1 – Grelha de Avaliação em Contexto de Creche

D2 – Grelha de Avaliação em Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Modelo da planificação semanal

Anexo B – Modelo da grelha de avaliação

A natureza e as artes visuais como promotoras da criatividade

Rafaela Anjos Fonseca

