

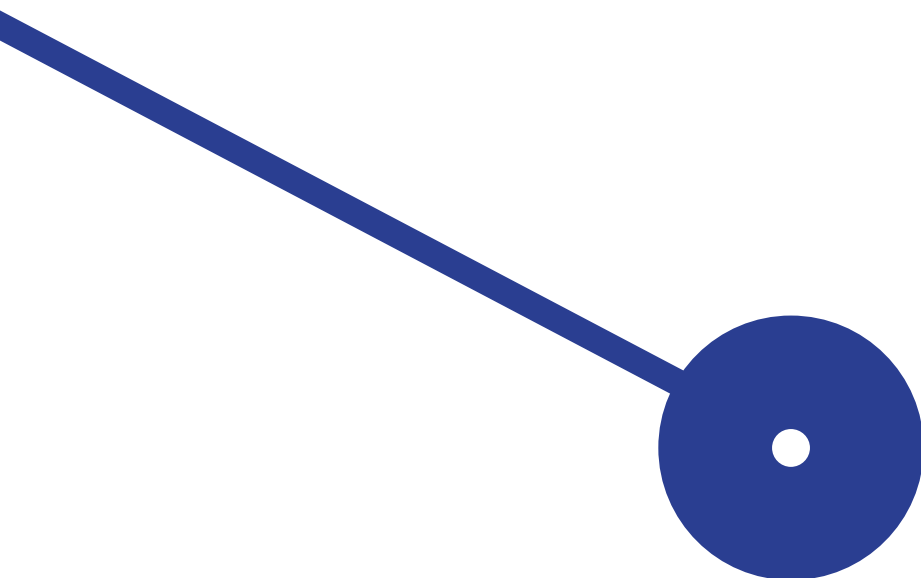
M

MESTRADO  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

# A prática das Artes Visuais e a Natureza: interações promotoras de desenvolvimento e bem-estar

Rita Alexandra Almeida Lopes

05/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Alexandra Almeida Lopes

**A prática das Artes Visuais e a Natureza: interações promotoras de  
desenvolvimento e bem-estar**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Coorientação: Doutora Susana Maria Sousa Lopes da Silva

Porto, maio de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Alexandra Almeida Lopes

**A prática das Artes Visuais e a Natureza: interações promotoras de  
desenvolvimento e bem-estar**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Coorientação: Doutora Susana Maria Sousa Lopes da Silva

Porto, maio de 2025

## AGRADECIMENTOS

Após cinco anos de formação, este percurso culmina com a realização deste relatório, que representa um passo essencial para a concretização do meu sonho de me tornar educadora de infância. Desde cedo soube que este era o caminho que queria seguir e, ao longo dos anos, várias pessoas especiais tornaram esta jornada mais bonita e significativa. A todas elas, expresso o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, aos meus pais, que foram e continuam a ser os primeiros a acreditar em mim e na minha paixão. Obrigada por me incentivarem a seguir os meus sonhos e, mais do que isso, por me apoiarem incondicionalmente para os concretizar. Por me mostrarem o verdadeiro significado do amor, por me ensinarem a viver a vida plenamente e por me lembrarem que, independentemente dos desafios, nunca devemos desistir. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e por tornarem o mundo um lugar mais bonito.

Aos meus irmãos, Alexandre e Alexandra, por serem não só irmãos, mas também amigos e conselheiros. Ao Alexandre, por me fazer sorrir e ser meu cúmplice. À Alexandra, por me aconselhar, apoiar e estar presente.

Ao Nuno, a minha pessoa, obrigada por estares sempre ao meu lado, por me apoiares em todas as fases deste percurso, por celebrares comigo as conquistas e me ajudares a levantar nos momentos mais difíceis. Obrigada por seres o meu pilar, por ouvires as minhas ideias e me ajudares a concretizá-las, por me incentivares a lutar pelo que quero e por sonhares tanto quanto eu.

À Ana, à Isabel e aos meus meninos do centro, obrigada por serem o meu refúgio, por me terem dado a conhecer uma nova paixão e por me desafiarem a aprender mais. A ti, Isabel, um especial agradecimento pela confiança, pela escuta e por acreditares em mim. À Ana, obrigada por me animares, por me lembrares que tudo passa e que, por vezes, basta seguir em frente.

À Hipólito, obrigada pelo apoio, pela paciência, pelas ideias partilhadas e por me ajudares a acreditar mais em mim. A nossa amizade tornou este percurso ainda mais especial, e sou muito feliz por te ter na minha vida.

À Raquel, à Mónica e à Inês, colegas que se tornaram amigas, obrigada pela amizade, pelos momentos de partilha, pelas ideias trocadas e pelas incontáveis gargalhadas. Sem vocês, esta caminhada não teria sido tão boa! E a ti, Inês, um agradecimento especial pelos momentos e aprendizagens que partilhámos.

À professora Sara, à professora Susana Esteves e à professora Susana Lopes, obrigada por todos os conhecimentos transmitidos e por me mostrarem a importância do papel do educador de infância. Um agradecimento especial às professoras Susana Esteves e Susana Lopes pelas orientações e apoio na elaboração do relatório de estágio.

Por fim, um sincero agradecimento às educadoras cooperantes e a toda a equipa educativa dos contextos onde realizei os estágios. Obrigada pelo apoio, pela disponibilidade e pela receção calorosa. E, acima de tudo, um agradecimento muito especial a todas as crianças que, sem saberem, me ensinaram tanto e me permitiram crescer, tanto profissional como pessoalmente. Foram elas que tornaram este percurso mais especial e feliz, e que me mostraram, todos os dias, que estou no caminho certo.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório explora o processo de formação da mestranda no âmbito da Prática Educativa Supervisionada em Creche e Educação Pré-Escolar. Assim, este documento tem como objetivo apresentar as competências e aprendizagens desenvolvidas ao longo dos estágios, mobilizando referências teóricas, legais e pedagógicas que sustentaram as práticas realizadas e a temática em estudo: compreender de que forma a envolvência da Natureza em práticas de Artes Visuais, pode promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças. Para tal, a estagiária apoiou-se em diversas referências teóricas que analisam a relação entre a Natureza e as Artes Visuais, numa perspetiva de promoção do bem-estar e do desenvolvimento da criança. Todas as propostas desenvolvidas tiveram origem na observação das crianças, dos seus interesses e necessidades, orientando a planificação das atividades e a posterior reflexão, de modo a garantir a sua adequação ao grupo e a promoção de aprendizagens significativas. Neste sentido, e com o intuito de enriquecer a sua prática educativa, a formanda descreve, analisa e reflete sobre as experiências educativas implementadas ao longo do estágio. As atividades desenvolvidas permitiram-lhe evoluir e aprofundar a reflexão sobre o seu papel enquanto educadora, reforçando a importância do papel do educador e evidenciando a perspetiva da criança como ser ativo e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se a relevância do meio envolvente e da diversificação de experiências educativas na promoção do desenvolvimento holístico da criança.

**Palavras-chave:** Criança; Natureza; Artes Visuais; Desenvolvimento holístico; Bem-estar.

## **ABSTRACT**

This report explores the master's degree student's training process in the context of Supervised Educational Practice in Daycare and Pre-School education. The aim of this document is to present the skills and learning developed throughout the internships, drawing on theoretical, legal, and pedagogical references that supported the practices undertaken and the main theme under study: understanding how the involvement of nature in Visual Arts practices can promote children's holistic development and well-being. To this end, the trainee relied on various theoretical references that analyze the relationship between nature and the Visual Arts from the perspective of fostering children's well-being and development. All the proposals developed originated from the observation of children, their interests and needs, guiding the planning of activities and subsequent reflection, in order to ensure their suitability to the group and the promotion of meaningful learning experiences. In this context, and with the aim of enriching her educational practice, the trainee describes, analyzes, and reflects on the educational experiences implemented throughout the internship. The activities carried out allowed her to evolve and deepen her reflection on her role as an educator, reinforcing the importance of the role of the educator and highlighting the perspective of the child as an active participant in their own learning process. In addition, the relevance of the surrounding environment and the diversification of educational experiences in promoting the holistic development of the child is highlighted.

**Keywords:** Child; Nature; Visual Arts; Holistic development; Well-being.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL .....	3
1.2. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	5
1.2.1. BEM-ESTAR GERAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA .....	5
1.2.2. O CONTACTO COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	8
1.2.3. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	11
1.2.4. O PAPEL DO EDUCADOR COMO PROMOTOR DA ENVOLVÊNCIA DA NATUREZA NA PRÁTICA DAS ARTES VISUAIS .....	14
1.2.5. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	16
1.2.6. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NOS MODELOS PEDAGÓGICOS.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE.....	22
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	29
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	39
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS.....	45
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE .....	46
<b>PINTURA COM PLÁSTICO BOLHA .....</b>	<b>47</b>
<b>EXPLORAÇÃO PLÁSTICA AO AR LIVRE: PINTURA DE CAIXAS COM TINTA COMESTÍVEL</b>	<b>53</b>
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	59
<b>EXPLORAÇÃO DO CARVÃO E PASTEIS .....</b>	<b>60</b>
<b>EXPLORAÇÃO DO BARRO.....</b>	<b>67</b>
REFLEXÃO FINAL .....	74
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
APÊNDICES.....	86

# ÍNDICE DE APÊNDICES

## **Apêndice A** - Registos fotográficos em contexto de creche

**A1** - C. a desenhar com o dedo no rolo de papel

**A2** - M.B. a bater com os rolos na mesa, espalhando e misturando a tinta

**A3** - D.S. a explorar os materiais e as suas potencialidades

## **Apêndice B** - Registos fotográficos em contexto de educação pré-escolar

**B1** - Organização do espaço onde decorreu a atividade

**B2** - Diferentes formas de manusear o carvão

**B3** - Organização do espaço e dos materiais

**B4** - Crianças a experimentar novas formas de manipulação do barro

## **Apêndice C** - Planificações Semanais

**C1** - Planificações Semanais em Contexto de Creche

**C2** - Planificações Semanais em Contexto de Educação Pré-Escolar

## **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 FIGURAS

<b>Figura 1:</b> M.F. a construir uma torre com os rolos de papel.....	51
<b>Figura 2:</b> M.B., C. e G. a explorar os materiais autonomamente e de diferentes formas .....	52
<b>Figura 3:</b> M.L. a explorar a tinta com as mãos .....	55
<b>Figura 4 e Figura 5:</b> C. a descobrir que o rolo absorve a tinta e deixa marcas quando passado na caixa .....	57
<b>Figura 6:</b> D.S. envolvido na sua criação.....	63
<b>Figura 7:</b> M.G., A.F. e C. a criarem juntos e partilharem opiniões .....	64
<b>Figura 8:</b> A.S. a manusear o barro e explorar a suas potencialidades .....	71

## **LISTA DE SIGLAS**

**EI** - Educação de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**IA** – Investigação-Ação

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC** – Orientações Pedagógicas para Creche

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**RE** - Relatório de Estágio

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. De acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 79/2014, a obtenção do grau de mestre culmina "no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada" (p. 2824). Assim, este trabalho pretende demonstrar a formação e as aprendizagens construídas ao longo do percurso da mestranda, através da descrição, análise e reflexão sobre a prática educativa, articulando sempre com a temática do RE.

A PES realizada em creche e em educação pré-escolar (EPE) proporcionou à mestranda a oportunidade de mobilizar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação, bem como de desenvolver, aprimorar e adquirir novas competências pedagógicas. Durante os estágios, foi possível observar e compreender o desenvolvimento das crianças, planear e implementar experiências educativas que visavam apoiar o seu processo de aprendizagem, atendendo aos seus interesses e necessidades, promovendo, assim, o seu desenvolvimento holístico. Para que esta prática fosse significativa e contribuísse efetivamente para o desenvolvimento das crianças, foram mobilizados diferentes referenciais teóricos e pedagógicos, permitindo a adequação da prática educativa e a reflexão contínua com o objetivo de melhoria constante.

No decorrer da prática, a mestranda teve a oportunidade de planear e implementar diversas experiências educativas, algumas das quais alinhadas com o tema do presente RE: Compreender de que forma a envolvência da Natureza em práticas de Artes Visuais pode promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças. Esta temática emergiu a partir da observação atenta dos interesses e necessidades das crianças, aliada à perceção da mestranda de que, apesar do reconhecido valor das artes visuais na expressão criativa e do contacto com a natureza na regulação emocional, a sua articulação na prática educativa continua a ser pouco explorada. Nos contextos onde se realizou o estágio, verificou-se que os espaços exteriores eram maioritariamente utilizados para a libertação de energia, sem serem reconhecidos como uma extensão da sala de atividades. Paralelamente, as atividades artísticas estavam confinadas aos espaços interiores e limitavam-se a tarefas padronizadas,

reduzindo as oportunidades para estimular a criatividade e a expressão pessoal. Face a esta realidade, procurou-se compreender de que forma a natureza, envolvida em práticas de artes visuais, pode promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças.

Este RE encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal dos referenciais que sustentaram e orientaram a ação pedagógica, nomeadamente no que se refere à relação entre a Natureza, as Artes Visuais e o desenvolvimento e bem-estar da criança. O segundo capítulo, dedicado à caracterização dos contextos de estágio e à metodologia de investigação, descreve as instituições onde decorreram os estágios, os grupos de crianças e os ambientes educativos. Além disso, explicita a metodologia de investigação-ação (IA), que se revelou fundamental para a prática educativa e para a construção deste RE. No terceiro e último capítulo, procede-se à descrição e análise das ações mais relevantes desenvolvidas nos dois contextos de estágio, considerando os referenciais teóricos abordados no primeiro capítulo e refletindo sobre o impacto das atividades propostas na formanda e nas crianças.

O RE culmina com uma reflexão final sobre todo o processo de formação da mestranda, considerando os desafios e constrangimentos vividos, as aprendizagens adquiridas, as melhorias alcançadas e o impacto deste percurso na construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

Ao longo deste capítulo será apresentado o enquadramento teórico e legal que sustenta a temática em estudo, fornecendo uma base para compreender a educação em Portugal e a importância da envolvência da Natureza em práticas de Artes Visuais no desenvolvimento e bem-estar das crianças. Num primeiro momento, aborda-se a educação de infância (EI) numa perspetiva teórica e legal, analisando o seu enquadramento no contexto educativo português e de que forma as Artes Visuais e a Natureza são abordados. Em seguida, explora-se a Natureza e as Artes Visuais na EI.

## **1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL**

A educação em creche e a EPE desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências significativas que potenciam a sua aprendizagem e bem-estar. Em Portugal, a EPE, destinada a crianças entre os três anos e a entrada no ensino obrigatório, é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Esta legislação reforça a importância de proporcionar às crianças um ambiente educativo intencionalmente estruturado, que favoreça o seu desenvolvimento global, incentivando a cooperação entre a escola e a família.

No entanto, a educação em creche, que acolhe crianças dos zero aos três anos, continua a ser considerada uma resposta social, não estando formalmente integrada no sistema educativo. Legalmente, as creches são regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 542/79 e outros diplomas que asseguram a organização e funcionamento destas instituições. O enfoque está na proteção da criança, na promoção do desenvolvimento global e no estabelecimento de uma relação estreita entre as famílias e os profissionais.

Reconhecendo a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, foi elaborado o documento Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), publicado em 2024, fruto da colaboração entre a Direção-Geral da Educação e o Instituto da Segurança Social. Este documento, alinhado com os princípios e fundamentos das Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar (OCEPE), “assume uma visão integrada da educação que começa no berço e se mantém ao longo da vida” (Marques et al., 2024, p. 6).

As OCEPE, revistas em 2016, constituem um documento orientador essencial para a prática educativa na EPE, fornecendo princípios e fundamentos que guiam a ação dos educadores. Entre os aspetos abordados, destacam-se a intencionalidade educativa, a organização do ambiente educativo e a articulação das áreas de aprendizagem, garantindo um percurso educativo significativo e ajustado às necessidades das crianças. As OCEPE estruturam-se em três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, promovendo a integração de diferentes domínios do saber através de metodologias pedagógicas centradas na criança.

No âmbito destas orientações, reconhece-se a importância da Natureza e das Artes Visuais como elementos potenciadores da aprendizagem e do bem-estar da criança. A valorização do ambiente educativo enquanto espaço dinâmico, rico e culturalmente estimulante sustenta a criação de experiências pedagógicas diversificadas, nas quais a exploração e interação com a Natureza e espaços naturais assumem um importante papel. Já as Artes Visuais são tidas como formas de expressão artística que permitem às crianças se expressarem e retratarem situações do quotidiano, utilizando estas formas como um meio para comunicar e interpretar o mundo que as rodeia. Para além disso, estes documentos normativos enfatizam o reconhecimento da criança como sujeito ativo no seu processo educativo, promovendo a sua participação e autonomia na construção do conhecimento.

Por fim, tanto as OPC como as OCEPE reconhecem o brincar como eixo central da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, sustentando a importância da exploração livre e da experimentação no processo educativo. Assim, a criação de contextos que favoreçam a expressão artística e a vivência de experiências na natureza e com elementos desta, respeitando a curiosidade natural das crianças, alinha-se com os princípios da EI em Portugal, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e promotoras do desenvolvimento holístico e do bem-estar da criança.

## **1.2. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Ao longo deste subcapítulo, a mestranda explora a relação entre a Natureza e as Artes Visuais na EI, abordando o bem-estar e no desenvolvimento holístico das crianças, o papel da natureza e das artes visuais neste nível de ensino, os benefícios da sua envolvimento e a função do educador enquanto facilitador deste processo. Num segundo momento, examina-se a forma como a Natureza e as Artes Visuais são contempladas nos principais documentos orientadores da EI e analisa-se a sua presença nos modelos pedagógicos, refletindo sobre as diferentes abordagens adotadas.

### **1.2.1. BEM-ESTAR GERAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Tendo em conta o tema deste RE e a sua problemática, torna-se fundamental explicitar o que se entende por bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento, bem como a interligação entre estes conceitos.

A definição de bem-estar da criança tem sido amplamente debatida por diversos autores, educadores e outros profissionais da área da educação. Diener (2000) destaca que o bem-estar está relacionado com a promoção de momentos que proporcionem às crianças mais emoções positivas e menos emoções negativas, com ênfase na experiência emocional. Por sua vez, Laevers et al. (1997), citado por Portugal e Leavers (2018), define o bem-estar como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior” (p. 18). Nas OPC, o bem-estar emocional também é defendido e priorizado, uma vez que uma das áreas de experiência e aprendizagem definidas é a Área do Bem-estar e Saúde, na qual um dos componentes se refere ao bem-estar emocional que a criança deve experienciar, sendo este promovido ativamente pelo educador.

Mas, o bem-estar da criança não se limita apenas à experiência emocional positiva. Como reconhecem Marques et al. (2024), existe uma "ligação indissociável" (p. 60) entre a saúde física e mental e o bem-estar físico, mental e social vivenciado pela criança. Assim, o bem-

estar envolve também a satisfação de outras necessidades, incluindo as físicas, as psicológicas – como autonomia, competência e relações próximas – e as necessidades de afeto e segurança (Marques et al., 2024; Ryan & Deci, 2000, 2001, citados em Vaz-Velho et al., 2021; Silva et al., 2016).

Considerando a definição conceitual do bem-estar previamente apresentada, torna-se essencial dispor de métodos eficazes para avaliar o bem-estar das crianças. Uma das ferramentas disponíveis para este fim é a Escala de Observação do Bem-Estar, desenvolvida por Ferre Laevers (2005). Esta escala permite, através da observação direta da criança, das suas expressões e postura, avaliar o seu bem-estar, tendo em conta os diferentes níveis propostos. O nível um corresponde a crianças que apresentam claros sinais de desconforto, tristeza e frustração, enquanto o nível cinco indica um estado elevado de bem-estar, caracterizado por conforto, autoestima, autoconfiança e tranquilidade emocional.

Contudo, a Escala de Observação do Bem-Estar não é o único instrumento disponível para esta avaliação. É também possível adotar uma abordagem que tenha como ponto de partida a perspectiva da própria criança, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada do seu estado de bem-estar. Este método, mencionado por Vaz-Velho et al. (2021), realça a importância de ouvir e considerar as percepções da criança, dando-lhe voz no processo de avaliação, que, neste contexto, vai além da observação com base nos indicadores de bem-estar, uma vez que considera a experiência e a perspectiva da criança. Assim, a avaliação do bem-estar refletirá de forma mais fiel e autêntica a percepção e consciência da criança, que é quem realmente sente e experiencia o bem-estar.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, este está relacionado com o crescimento e evolução de “estruturas somáticas e melhoria das capacidades de independência pessoal” (Peres et al., 2009, p. 13). Nas OCEPE e nas OPC, é destacado que o processo de crescimento e desenvolvimento das crianças abrange diversos domínios, incluindo o motor, o social, o emocional, o cognitivo e o linguístico. Vygotsky (1978) enfatiza que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, sendo profundamente influenciado pelas interações sociais e com o meio, assim como pelas experiências culturais que as crianças vivenciam nos diversos contextos sociais, nomeadamente no contexto educativo. Silva et al. (2016), defendem que o desenvolvimento destes domínios ocorre através da “interação entre

a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8). Ou seja, o desenvolvimento integral da criança resulta de um equilíbrio dinâmico entre fatores internos – genéticos e biológicos – e fatores externos, como os contextos sociais e educativos, reforçando a importância destes contextos serem ricos e estimulantes.

Relativamente ao domínio do desenvolvimento motor, é importante compreender que a habilidade motora consiste num movimento voluntário ou num conjunto de ações complexas e intencionais, realizadas com o objetivo de alcançar uma meta e estas ações tornam-se cada vez mais organizadas e coordenadas através da prática (Schmidt & Wrisberg, 2001). Posto isto, Gallahue et al. (2013) definem quatro fases do desenvolvimento motor: reflexiva, rudimentar, fundamental e especializada. No presente RE, será dada especial atenção às fases motora rudimentar e motora fundamental, uma vez que as faixas etárias abordadas se inserem nestas duas etapas do desenvolvimento.

A fase rudimentar refere-se ao período até aos dois anos de idade, durante o qual se espera que a criança adquira movimentos que lhe permitam sustentar-se sentada e em pé, locomover-se gradualmente e, por fim, alcançar, segurar e soltar objetos (Gallahue et al., 2013). Já a fase fundamental, que abrange crianças dos dois aos sete anos, caracteriza-se pela aquisição gradual de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, permitindo que a criança se equilibre, corra, salte, lance, receba e chute (Gallahue et al., 2013).

Quanto ao desenvolvimento social e emocional, Peres et al. (2009) e Serrano (1996), citado em Peres et al. (2009), defendem que este resulta da interação da criança com outros indivíduos, através da qual a criança desenvolve a autonomia, integra-se socialmente, socializa e estabelece relações de afetividade. Lauwe (1976), citado em Peres et al. (2009), complementa, salientando que é por meio da interação que as crianças aprendem os “processos necessários” (p. 16) para se relacionarem e interagirem com os outros. Vygotsky (1978) também afirma que a socialização é um processo fundamental no desenvolvimento emocional, pois, através das interações sociais, a criança pode aprender a compreender e a regular as suas emoções.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, destaca-se a teoria de Jean Piaget, que abordou este domínio como um processo que ocorre através de estádios sequenciais, onde a criança constrói ativamente o conhecimento ao interagir com o meio envolvente (Kamii,

2003). Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento cognitivo que abrangendo crianças e jovens desde o nascimento até aos 16 anos. Para o presente RE, serão analisados os dois primeiros estádios.

O primeiro estádio, denominado sensório-motor, corresponde às crianças em contexto de educação em creche. Este estádio caracteriza-se pela forma como as crianças utilizam o corpo para explorar e investigar o meio que as rodeia e a si mesmas, bem como pela relação que estabelecem com o outro. O segundo estádio, denominado pré-operatório, corresponde a crianças em idade de EPE e distingue-se pelo facto de as crianças já apresentarem um raciocínio transdutivo, estabelecendo relações entre eventos específicos, embora ainda sem uma compreensão lógica formal. Durante esta fase, as crianças desenvolvem capacidades simbólicas, mas ainda não são capazes de realizar operações mentais lógicas (Kamii, 2003).

Deste modo, ao interligar todos estes domínios, promovemos o desenvolvimento holístico da criança, permitindo que esta se torne um ser mais capaz e competente. Este desenvolvimento deve ocorrer de forma contínua e interligada, uma vez que cada uma das áreas influencia e se relaciona com as outras (Peres et al., 2009; Silva et al., 2016).

É fundamental compreender que, para que a criança se possa desenvolver e adquirir novas capacidades, é imprescindível que experiencie bem-estar — e, reciprocamente, que o bem-estar seja favorecido pelo seu desenvolvimento. Estes conceitos estão profundamente interligados e constituem pilares essenciais para um crescimento saudável e para a construção de uma vida plena e satisfatória.

Por conseguinte, tanto o desenvolvimento como o bem-estar devem ser prioritariamente considerados nas práticas educativas e nas políticas sociais, de modo a garantir que todas as crianças possam alcançar o seu máximo potencial e desfrutar de uma infância rica e significativa.

### **1.2.2. O CONTACTO COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

O contacto com a natureza é considerado uma parte fundamental no crescimento e desenvolvimento das crianças. O tempo passado em ambientes naturais tem vindo a ser cada

vez mais reconhecido como um fator essencial para o bem-estar emocional e físico, assim como para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo das últimas décadas, vários estudos e autores têm evidenciado os benefícios de incluir a Natureza no dia a dia das crianças, refletindo sobre como este contacto promove uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento saudável em múltiplas áreas.

De acordo com Post e Hohmann (2011), os espaços exteriores devem ser vistos como uma extensão do ambiente educativo, com múltiplas vantagens associadas ao seu uso. Estes autores consideram o exterior como “um prolongamento importante de exploração e brincadeira” (p. 161), um espaço de oportunidades que enriquece as experiências da criança.

Bento (2015) também defende que “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p. 130), sendo, portanto, um contexto privilegiado para o desenvolvimento da criança. Da mesma forma, Silva et al. (2016) consideram os espaços naturais como um “espaço educativo” (p. 27), onde inúmeras aprendizagens podem ser desenvolvidas e conhecimentos adquiridos, favorecendo o crescimento integral da criança.

Espaços ao ar livre e em contacto com a natureza incentivam a exploração livre, o brincar e, conseqüentemente, a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento físico, motor, social, cognitivo e emocional. De acordo com Bento (2015), este contacto “permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, promovendo desta forma um desenvolvimento integral” (p. 130). A natureza torna-se, assim, uma aliada indispensável na EI, proporcionando estímulos e desafios que contribuem para o bem-estar geral das crianças.

A nível físico e motor, o contacto com a natureza proporciona um ambiente rico em estímulos que encorajam o movimento e a exploração ativa. Na interação com espaços naturais, as crianças têm a oportunidade de “explorar as suas possibilidades de ação” (Neto, 2020, p. 151), como correr em terrenos irregulares, saltar sobre obstáculos naturais, trepar árvores ou rochas, equilibrar-se em troncos, rastejar e rebolar na relva, ações que não só testam como também expandem os seus limites físicos. Estas atividades, muitas vezes realizadas de forma espontânea, permitem o desenvolvimento de competências motoras fundamentais, como a coordenação, o equilíbrio, a força e a agilidade. Além disso, o contacto regular com a natureza contribui para a melhoria da saúde física, promovendo a resistência cardiovascular e o

fortalecimento muscular, a coordenação motora e a autorregulação motora, pois as crianças aprendem a adaptar-se a desafios imprevisíveis, como alterações no terreno ou a presença de elementos naturais (Chawla, 2015; Prins et al., 2022; Tandon et al., 2018; Veiga et al., 2021).

No plano cognitivo, o ambiente natural também se distingue pela diversidade e riqueza de estímulos sensoriais que oferece. Estes estímulos despertam a curiosidade das crianças e motivam-nas a observar, explorar e experimentar o mundo ao seu redor. Este contacto direto com a natureza alimenta a imaginação, estimula a criatividade e promove o pensamento crítico, à medida que as crianças formulam hipóteses, resolvem problemas e fazem descobertas práticas (Chawla, 2015; Prins et al., 2022; Veiga et al., 2021). Além disso, o processo de exploração ativa em ambientes naturais permite uma aprendizagem contextualizada, onde o conhecimento surge de experiências concretas e ganha significado através da ligação direta à realidade (Bilton et al., 2017). Nesse sentido, a natureza contribui para a criação de um espaço de aprendizagem rico e dinâmico, que favorece a construção de conhecimento de forma autêntica e envolvente.

No que diz respeito ao bem-estar social e emocional, Sobko et al. (2020) alertam para os efeitos negativos da rápida urbanização, que tem reduzido as oportunidades para as crianças interagirem com a natureza e estabelecerem ligações entre si. A autora defende que esta limitação pode ter consequências significativas no desenvolvimento das crianças, contribuindo para o aumento dos níveis de *stress* e da depressão, bem como para dificuldades na socialização e na comunicação com os outros. Este contexto de isolamento social pode ser mitigado através do contacto com a natureza, que promove uma interação mais espontânea e saudável entre as crianças, favorecendo a construção de competências sociais essenciais (Sobko et al., 2020).

Assim, no domínio social, o contacto com a natureza é essencial para fomentar a interação e a cooperação entre pares, oferecendo um espaço onde, através de brincadeiras espontâneas, as crianças aprendem a partilhar, resolver conflitos e trabalhar em equipa (Bilton et al., 2017; Prins et al., 2022). Para além disso, as atividades ao ar livre, promovem o desenvolvimento de competências como a comunicação, a negociação e a empatia, experiências que fortalecem os laços sociais, criando um sentido de pertença e contribuindo para o bem-estar emocional das crianças (Mitchell & Popham, 2008; Veiga et al., 2021).

No plano emocional, a Natureza desempenha um papel fundamental no bem-estar das crianças. Os espaços naturais, caracterizados pela sua serenidade e tranquilidade, oferecem momentos de calma que contribuem para a redução do *stress* e da ansiedade (Sobko et al., 2020). Simultaneamente, a liberdade proporcionada por estes ambientes encoraja as crianças a explorar, experimentar e enfrentar desafios de forma autónoma, promovendo o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima. Mitchell e Popham (2008), citados por Bilton et al. (2017), destacam que o contacto continuado com ambientes ao ar livre tem efeitos positivos nas crianças, contribuindo para "a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, espaço e felicidade" (p. 31). Chawla (2015) também sublinha o impacto positivo do contacto regular com a natureza em várias dimensões do bem-estar da criança, destacando os benefícios na redução do *stress*, na promoção da resiliência emocional e no desenvolvimento de uma ligação afetiva com o meio envolvente. A autora faz, ainda, referência à teoria de Ulrich (1983), que estabelece uma relação direta entre o contacto com ambientes naturais e a diminuição dos níveis de *stress*, corroborando a importância do contacto com a natureza para o equilíbrio emocional das crianças.

Assim, a Natureza proporciona um ambiente rico e diversificado que favorece o desenvolvimento integral das crianças, enquanto promove o bem-estar emocional e a socialização. A inclusão de experiências ao ar livre no contexto educativo deve ser vista como uma prática essencial, não só para o desenvolvimento saudável das crianças, mas também para a construção de uma educação mais holística e integrada com o meio ambiente.

### **1.2.3. AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Por muito tempo acreditou-se que arte educação infantil nada mais era que simples desenhos sem reprodução com sentido e com o grande poder de envolvimento quanto à atenção das crianças, o porquê disso não importava muito. Porém, estudos desenvolvidos nos mostraram que, mais que prender a atenção das crianças, desenvolvidas da arte têm o poder de penetra no 'mundinho' em que elas vivem, e que até então nos parecia impossível. (Sani & Rubio, 2014, p. 1).

Desta forma, considerando o que é defendido por Sani e Rubio (2014), é fundamental reconhecer que as artes visuais vão muito além de simples formas de distração, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento da criança. Através das artes visuais, as crianças encontram um meio de expressão que lhes permite comunicar sentimentos, pensamentos e percepções do mundo à sua volta, sendo também um importante instrumento de aprendizagem.

Cardoso e Valsassina (1988), referem que a arte infantil é uma expressão criativa que traduz, de forma espontânea e original, o mundo pessoal e a visão singular de cada criança. As produções artísticas não são apenas reflexos do que sentem e pensam, mas também funcionam como instrumentos fundamentais para o seu desenvolvimento e evolução, tanto no plano emocional como cognitivo e social (Eisner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1987). Também Gonçalves (1976) defende que ao utilizar as artes, as crianças têm a oportunidade de concretizar as suas emoções, conectar-se com o mundo e experimentar novas formas de aprendizagem.

Para Sousa (2003),

A expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «*arte*». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada. Também não se fazem quaisquer juízos de valor. Não interessa se a obra é «*boa*» ou «*má*», «*bonita*» ou «*feia*». É o ato expressivo que interessa e não a plástica. Trata-se de «*expressão*» plástica e não de produção plástica. (p. 160-161).

Assim, e tal como referido por Sousa (2003), as Artes Visuais englobam uma variedade de manifestações, como a pintura, o desenho, a escultura e a fotografia, entre outras vertentes artísticas, que podem ser vistas como uma linguagem única que permite à criança comunicar

ideias, sentimentos e experiências, desenvolvendo múltiplas competências. Nesta perspectiva, Malaguzzi (1998), citado por Lino (2013), também defende a existência de múltiplas linguagens, através das quais a criança se pode expressar para além da comunicação verbal. O autor concebeu a ideia das "cem linguagens", que incluem gestos, desenho, música, jogos de sombras, pintura, entre outras formas de expressão. Estas formas de arte, para além de permitirem que as crianças explorem e expressem o seu mundo interior, traduzindo as suas experiências, sentimentos e ideias de maneira criativa e única, ajudam-nas ainda expressar a sua maneira de pensar, agir e viver (Fernandes, s.d., citado em Cardoso & Valsassina, 1988).

Para além de ser um meio de expressão, as artes visuais desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Estas atividades promovem competências como a imaginação, o raciocínio, a resolução de problemas e a concentração (Sousa, 2003). Durante o processo artístico, as crianças utilizam a sua criatividade para explorar possibilidades, tomar decisões e enfrentar desafios de forma autónoma. Este processo de exploração criativa não só permite o desenvolvimento de uma maior capacidade de raciocínio, como também estimula uma abordagem mais flexível às situações.

Além dos benefícios cognitivos, as artes visuais têm um impacto significativo no bem-estar emocional das crianças. Kramer (1971) utiliza a arte como uma ferramenta terapêutica, permitindo que as crianças expressem emoções e experiências que, muitas vezes, não conseguem verbalizar. Este processo criativo tem um impacto transformador, ajudando as crianças a organizar e compreender os seus sentimentos, alcançando um maior equilíbrio emocional. Santos (1999) reforça esta ideia, argumentando que as Artes Visuais ajudam as crianças a explorar o "eu" e o mundo que as rodeia, promovendo a reflexão e a expressão criativa. Através da arte, as crianças não só descobrem mais sobre si mesmas, mas também aprendem a organizar e refletir sobre as suas vivências, promovendo uma ligação emocional mais profunda com o meio envolvente (Eisner, 2002). No domínio social, as atividades artísticas proporcionam às crianças uma grande oportunidade de expressar e partilhar as suas emoções, ideias e experiências com os outros, promovendo a construção de relações colaborativas.

Desta forma, as artes visuais na EI não são apenas atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenham um papel essencial no

desenvolvimento emocional, no crescimento social e na construção da identidade das crianças. Estas práticas são fundamentais para incentivar e aprimorar a capacidade de expressão de pensamentos, experiências e sentimentos, enquanto favorecem o autoconhecimento e o entendimento mútuo. Através da arte, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo de forma criativa, enquanto desenvolvem competências cruciais para a sua vida pessoal, social e relacional.

#### **1.2.4. O PAPEL DO EDUCADOR COMO PROMOTOR DA ENVOLVÊNCIA DA NATUREZA NA PRÁTICA DAS ARTES VISUAIS**

A promoção de experiências diversificadas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças e contribuam para o seu bem-estar global assume um papel central na EI. Neste contexto, a Natureza, enquanto extensão do ambiente educativo, constitui um espaço de aprendizagem rico e promotor de múltiplas experiências significativas. Apesar de os espaços exteriores e naturais já serem reconhecidos como potenciadores do desenvolvimento da criança, a sua utilização pedagógica intencional e estruturada pode fortalecer a organização do ambiente educativo e enriquecer o percurso educativo das crianças. Ao ser integrada como um espaço de exploração e descoberta, um recurso pedagógico e um meio de promoção do bem-estar, a Natureza ganha um papel fundamental na EI. Para além disso, quando articulada com diferentes domínios de aprendizagem, como a expressão artística, os elementos naturais tornam-se estímulos para a criatividade, a experimentação sensorial e a comunicação, promovendo aprendizagens mais profundas e significativas.

Gonçalves (1976) afirma que o ambiente onde as criações artísticas das crianças se desenvolvem exerce uma influência significativa tanto no processo quanto no resultado dessas criações. O autor destaca que, num ambiente agradável, calmo e acolhedor, onde as crianças têm liberdade para se movimentar, explorar os materiais de diversas formas, observar, experimentar e construir com entusiasmo, o processo artístico torna-se mais leve, significativo e enriquecedor.

De acordo com Bilton et al. (2017), o contacto com a natureza e o tempo ao ar livre proporcionam inúmeras oportunidades para o desenvolvimento de várias competências,

incluindo na área das artes, onde a criatividade, a autoexpressão e a sensibilidade estética são fundamentais. Além disso, Thomas e Harding (2011) defendem que as crianças que brincam e interagem com o ambiente natural são mais criativas. Esse contacto favorece a exploração do espaço com todos os sentidos, promovendo competências cognitivas, de observação, atenção, concentração e curiosidade, além de fomentar a vontade de descobrir, conhecer e aprender mais. Neste contexto, a Natureza não é apenas um cenário, mas um elemento ativo que desafia e inspira as crianças a experimentar novas formas de expressão artística.

As Artes Visuais emergem como um meio privilegiado de expressão e criatividade, desempenhando um papel central no desenvolvimento integral das crianças. Quando desenvolvidas em contextos naturais, estas experiências artísticas geram oportunidades educativas únicas. Essa combinação oferece vivências que aliam o poder expressivo das artes com os benefícios do contacto com a natureza, criando condições para aprendizagens mais ricas e significativas, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado e, conseqüentemente, para o bem-estar da criança.

Tendo em conta todos os benefícios e as potencialidades desta integração, o educador desempenha o papel de facilitador e provocador de experiências que promovam momentos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tal, é responsável por organizar o ambiente educativo, nomeadamente os materiais, criando condições que favoreçam o desenvolvimento das crianças (Gonçalves, 1976; Silva et al., 2016). No entanto, apesar de o educador ser um facilitador das aprendizagens e essencial na dinâmica do grupo, deve compreender e ver a criança como um ser competente e capaz, cujas necessidades, interesses e opiniões são importantes e devem ser tidas em conta (Silva et al., 2016).

Assim, é fundamental que o educador proponha atividades que estimulem a criatividade, a curiosidade e a observação, criando ambientes preparados, mas que também dê tempo à criança para aprender e descobrir, permitindo-lhe realizar as suas conquistas com o tempo que necessita. Para além disso, Gonçalves (1976) alerta para a importância de respeitar o fluxo criativo da criança, sem grandes interrupções ou imposições, para que o seu envolvimento no processo artístico seja preservado, bem como o seu processo de aprendizagem. Além disso, como referido por Gonçalves (1976), todas as crianças são diferentes e possuem

características únicas, por isso as suas criações e os seus processos de aprendizagem são também distintos, cabendo ao educador respeitar e aceitar essa diversidade.

A articulação entre a Natureza e as Artes Visuais na EI abre novas possibilidades para aprendizagens ricas e significativas. A Natureza, enquanto espaço educativo, não só favorece o desenvolvimento global da criança, como também constitui um ambiente estimulante para a criatividade e a expressão artística. O educador assume, assim, um papel fundamental na criação de contextos que potenciem esta ligação, promovendo experiências diversificadas que respeitem o tempo, o ritmo e a individualidade de cada criança. Ao proporcionar momentos de experimentação e descoberta, que unem arte e natureza, o educador contribui para a construção de um percurso educativo mais holístico, equilibrado e enriquecedor.

### **1.2.5. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Nos documentos orientadores da EI em Portugal, como as OPC e as OCEPE, é possível observar a valorização da Natureza e das Artes Visuais no contexto educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção de aprendizagens significativas. Estes documentos fornecem uma base pedagógica estruturante para a prática educativa, sublinhando a importância das Artes Visuais e da Natureza no desenvolvimento e bem-estar integral das crianças.

Nas OPC, a Natureza é destacada pela sua potencialidade pedagógica, pois, a partir dela e dos seus elementos, é possível promover “experiências de alegria e prazer na criança” (Marques et al., 2024, p. 58). Além disso, é enfatizada a importância de integrar elementos naturais nos ambientes educativos, permitindo às crianças uma exploração livre e curiosa.

O documento também sublinha os benefícios de fomentar o contacto regular com a natureza e de proporcionar oportunidades para as crianças passarem tempo em ambientes naturais, promovendo não apenas aprendizagens significativas, mas também o seu bem-estar emocional e físico.

No mesmo documento, destaca-se a importância dos processos exploratórios nas artes visuais, promovendo a experimentação e manipulação intencional de materiais diversos.

Através destas experiências, as crianças não só exploram as características físicas e expressivas dos materiais, mas também desenvolvem formas de pensamento e comunicação, atribuindo significado às suas criações. Estas práticas são apresentadas como práticas culturais significativas que oferecem “oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento holístico com sentido social” (Marques et al., 2024, p. 112). Isto significa que momentos dedicados às artes visuais promovem múltiplas aprendizagens, permitindo às crianças desenvolver a capacidade de observar, questionar e representar o mundo à sua volta. Através de diferentes formas de expressão artística, as crianças exploram não só cores, formas e texturas, mas também ideias, emoções e narrativas visuais. Como refere Martins (2022), a arte incentiva um olhar mais atento sobre o quotidiano, podendo ajudar as crianças a descobrir novos significados nos elementos que as rodeiam e a expressar as suas perceções de forma única e criativa.

Nas OCEPE, o contacto com a natureza é abordado de forma transversal, associando-se às diferentes áreas, domínios e subdomínios, o que reforça a sua relevância e versatilidade. Esta é apresentada como um elemento que pode enriquecer diversas práticas pedagógicas. No domínio do exercício físico, as atividades realizadas em ambientes livres são incentivadas, promovendo o bem-estar físico e a exploração ativa. No contexto das artes visuais, os elementos naturais são valorizados como possíveis materiais para criação artística, sendo simultaneamente uma fonte de inspiração e observação. No subdomínio da música, os sons da natureza são explorados como parte integrante de experiências sensoriais e criativas. Já na área do conhecimento do mundo, são incentivados momentos de apreciação e contacto direto com a natureza, fomentando uma maior compreensão do ambiente e das suas dinâmicas.

Este contacto com a natureza, que deve ser regular, é visto como uma oportunidade única para as crianças explorarem o mundo que as rodeia de forma livre e curiosa. Proporciona aprendizagens significativas e contribui para o bem-estar físico e emocional, fortalecendo a ligação entre as crianças, o meio ambiente e os outros. Deste modo, a Natureza é apresentada como um recurso pedagógico valioso, capaz de enriquecer as experiências educativas e promover o desenvolvimento integral.

Para além da valorização do contacto com a natureza, as OCEPE destacam também o papel das Artes Visuais no processo educativo. Nas OCEPE, as Artes Visuais são defendidas como formas de expressão artística, que englobam diversas manifestações, como a pintura, o desenho, a escultura, a fotografia e a moldagem. Estas formas permitem que as crianças se expressem e retratem situações do quotidiano, utilizando a arte como um meio para comunicar e interpretar o mundo que as rodeia. Além disso, o documento sublinha a importância do uso de diferentes tipos de materiais e técnicas para complementar este processo criativo. Através destas experiências, as crianças começam a perceber que “a arte e a vida são indissociáveis” (Silva et al., 2016, p. 49). Esta ideia que reforça a interligação entre a expressão artística, as vivências do dia a dia e a natureza, reconhecida por Silva et al. (2016) como um elemento essencial da experiência quotidiana.

Para além destes documentos, surgiram outros dois documentos que podem e devem ser utilizados para complementar as OCEPE, enriquecendo a prática educativa. Relativamente à promoção do contacto com a natureza, destaca-se o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, resultado de uma colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente. Embora não seja exclusivamente focado na promoção do contacto regular com a natureza, este referencial visa integrar a educação ambiental nos contextos educativos, abrangendo desde a EPE até outros níveis de ensino. Este referencial apresenta-se como uma ferramenta estratégica para fomentar uma cidadania ambiental ativa e sustentável, destacando a importância de práticas pedagógicas que aproximem as crianças do ambiente natural.

No âmbito das artes, foi criado o Plano Nacional das Artes, da Direção-Geral da Educação em colaboração com o Ministério da Cultura. Este plano tem como objetivo promover a integração das artes, da cultura e do património nos diversos contextos educativos e sociais. Surge como uma resposta à necessidade de reforçar a importância das expressões artísticas e culturais no desenvolvimento integral dos indivíduos, fomentando o acesso universal à cultura e valorizando a criatividade e o processo criativo como uma competência essencial. No âmbito do Plano Nacional das Artes, este processo é destacado como um "promotor de transformações", capaz de gerar impacto social e educativo significativo (p. 19).

## **1.2.6. A NATUREZA E AS ARTES VISUAIS NOS MODELOS PEDAGÓGICOS**

Para além dos documentos orientadores já mencionados, a prática educativa é também influenciada pelos diversos modelos pedagógicos, que apresentam diferentes possibilidades praxeológicas. Compreender de que forma a exposição das crianças a ambientes naturais e ao ar livre, assim como a integração das Artes Visuais no seu quotidiano, são abordadas em diferentes modelos pedagógicos é essencial. Esta compreensão não só promove a reflexão sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento e bem-estar da criança, como também permite ao educador enriquecer a sua ação pedagógica, tornando-a mais intencional, significativa e ajustada às necessidades e interesses das crianças.

Posto isto, são vários os modelos pedagógicos que abordam a importância da exposição das crianças a ambientes naturais e ao ar livre, bem como a integração das Artes Visuais como elementos essenciais para o seu desenvolvimento. Por exemplo, a Pedagogia-em-Participação defende que a Natureza deve ser integrada no quotidiano das crianças, promovendo a sua descoberta através da exploração, do jogo e das brincadeiras (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Já a abordagem Reggio Emilia procura integrar a natureza nas experiências das crianças de forma significativa, incorporando elementos naturais, como plantas, pedras e água, nas salas de atividades das creches. Para além disso, promove explorações e atividades ao ar livre, bem como "experiências ativas" que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social (Lino, 2013, p. 122). Adicionalmente, em Reggio Emilia, o espaço exterior é parte integrante do ambiente educativo, considerado o "terceiro educador". Este conceito é defendido como um elemento potenciador da interação social, das aprendizagens coletivas e da comunicação entre os diferentes "protagonistas do processo educativo" (Lino, 2013, p. 122).

A Proposta Pedagógica de Elinor Goldchmied destaca a importância do espaço exterior e das atividades que nele podem ser desenvolvidas. Esta proposta pedagógica defende que, quando o espaço exterior está adequadamente organizado, torna-se um ambiente que potencia oportunidades de aprendizagem e experiências enriquecedoras (Araújo, 2013a). Adicionalmente, o espaço exterior é também referido no que diz respeito à gestão do tempo,

sublinhando-se a importância de incluir idas ao exterior e atividades ao ar livre nas planificações (Goldschmied & Jackson, 2023).

Já a abordagem HighScope defende que o tempo ao ar livre deve ser parte integrante da rotina diária das crianças, proporcionando-lhes oportunidades valiosas para explorar e interagir com o mundo e o ambiente que as rodeia (Araújo, 2013b). Este contacto com o exterior é considerado fundamental para o desenvolvimento global, pois promove a curiosidade, a descoberta e a ligação com a natureza.

Por fim, as Forest Schools destacam-se por colocar a natureza no centro do processo educativo, promovendo uma ligação profunda e constante com o meio natural. Este modelo pedagógico baseia-se na ideia de que a aprendizagem ao ar livre, em contacto direto com a natureza, oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento das crianças. Nas Forest Schools, o ambiente natural não é apenas o contexto, mas o recurso principal para as atividades e experiências educativas, onde as crianças exploram o mundo natural de forma ativa, utilizando materiais encontrados na natureza para desenvolverem competências práticas e criativas (Knight, 2013). Esta abordagem valoriza o papel da Natureza como espaço de aprendizagem e bem-estar, proporcionando às crianças experiências enriquecedoras e transformadoras no seu processo de crescimento.

Quanto à educação artística, nomeadamente às Artes Visuais, a abordagem de Reggio Emilia reconhece nelas um poderoso estímulo para promover a exploração, a curiosidade e o desejo de criar. Nesta perspetiva, as artes visuais, com as suas múltiplas formas de expressão, são entendidas como linguagens que a criança utiliza para se expressar e, simultaneamente, para explorar e compreender o mundo que a rodeia (Lino, 2013). Além disso, na abordagem Reggio Emilia, a organização do espaço reflete esta valorização, sendo exemplo disso o “atelier”, um espaço dedicado onde a criança dispõe de tempo e recursos para explorar e desenvolver as suas “cem linguagens” (Lino, 2013).

A Pedagogia-em-Participação defende a organização do espaço educativo em diferentes áreas, destacando-se a área das expressões, que deve ser cuidadosamente equipada com materiais diversos e adequados, que devem permitir que as crianças imaginem, expressem e representem as suas ideias de formas variadas, promovendo assim aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesta abordagem pedagógica, a arte

é concebida como uma estratégia fundamental de comunicação e expressão, permitindo às crianças representar as suas ideias, dar forma aos seus pensamentos, estimular a imaginação e desenvolver a criatividade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este enfoque evidencia o papel das artes visuais como uma linguagem singular, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, ao criar oportunidades para que estas se conectem de forma significativa e enriquecedora com o mundo que as rodeia.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna enfatiza a importância de criar ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, nos quais as artes desempenham um papel central. As artes visuais são entendidas como uma ferramenta essencial para fomentar a liberdade de expressão e apoiar o desenvolvimento da identidade pessoal e cultural das crianças (Niza, 2000). Para além disso, este modelo pedagógico destaca que as artes visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e culturais, oferecendo às crianças meios criativos e sensíveis para compreender o mundo e comunicar as suas ideias de forma significativa (Niza, 2000).

Estas abordagens reconhecem a Natureza como um elemento central para a promoção de aprendizagens significativas e bem-estar, destacando o seu papel na estimulação da curiosidade, na exploração ativa e na criação de uma ligação emocional e cognitiva com o ambiente. Simultaneamente, as Artes Visuais são valorizadas como uma linguagem universal e poderosa, que permite às crianças expressarem sentimentos, ideias e perspetivas, enquanto exploram a criatividade e constroem o seu entendimento do mundo.

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

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos educativos onde decorreu a PES, proporcionando uma visão geral das instituições e dos grupos de crianças de cada contexto, considerando as diferentes dimensões pedagógicas, permitindo compreender as especificidades de cada contexto. Além disso, aborda-se a metodologia de investigação adotada, a IA, e as questões de ética profissional que pautaram a realização deste estágio e a elaboração do presente RE, assegurando o respeito pelos princípios de confidencialidade, integridade e responsabilidade inerentes à prática educativa.

## **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE**

### **CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES em creche foi realizada numa instituição privada localizada no concelho da Maia. Esta instituição, em funcionamento desde 1 de setembro de 2005, tinha capacidade para acolher até 105 crianças, distribuídas por duas valências: salas de educação em creche e EPE. A instituição funcionava diariamente das 7h30 às 19h30, sendo este horário estruturado para apoiar as famílias. O horário de componente pedagógica, no entanto, decorria entre as 9h e as 16h30.

No que diz respeito à organização dos recursos humanos, e em consonância com o Projeto Educativo 2022/2025, a instituição contava com sete educadoras e sete auxiliares de ação educativa. Para além disso, existiam funcionários que integravam outros serviços como: limpeza, cozinha e administração; a instituição colaborava com diferentes técnicos especializados em diversas áreas como a Saúde e a Psicologia, integrando, ainda, professores responsáveis pelas atividades extracurriculares.

A instituição regia-se pelo princípio geral estabelecido na Lei nº 5/97, que afirma que a EPE constitui a etapa inicial da educação básica no percurso de aprendizagem ao longo da vida, complementando a ação educativa da família. Posto isto, adotava uma visão integradora do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a construção do conhecimento através da articulação de diferentes modelos pedagógicos. Embora não se baseasse exclusivamente num único modelo de intervenção, a prática pedagógica era fortemente influenciada pelo modelo pedagógico HighScope e pelo Trabalho de Projeto (Projeto Educativo, 2022/2025).

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2022/2025), a missão pedagógica da instituição era: «Ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resilientes, interventivos, felizes “futuros artífices” de uma globalização da solidariedade». Neste contexto, a criança era vista como protagonista ativa do seu processo de aprendizagem, sendo encorajada a explorar, decidir e participar de forma autónoma. A instituição assumia-se como um facilitador desse

processo, criando um ambiente educativo que promovia o desenvolvimento integral da criança, respeitando o seu ritmo, interesses e potencialidades individuais.

É importante destacar que, ao longo dos anos, a instituição tem vindo a estabelecer parcerias com outras entidades, originando diversos projetos que beneficiam tanto a própria instituição como todos os seus integrantes. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se a “Cabine Telefónica – Projeto Escola Amiga” e a “Dinamização do Compostor”, realizados em parceria com a fundação Altice e a LIPOR, respetivamente.

Para além destes projetos, a instituição tem vindo a fortalecer relações significativas com as famílias e a comunidade, promovendo interações enriquecedoras. Tal como defendido nas OPC, estas relações podem manifestar-se através de convívios e festas. Nessa linha, uma das formas de potenciar esses laços foi a criação do projeto "Canta-me e Encanta-me". Neste projeto, as famílias, de acordo com a sua disponibilidade, preparavam uma breve apresentação sobre uma banda ou artista, partilhando-a com as crianças da instituição. Adicionalmente, a proximidade com a comunidade, que potencia e promove o acesso a "experiências, atividades, equipamentos e espaços de que uma creche não dispõe, bem como a um conjunto ampliado de relações sociais" (Marques et al., 2024, p. 92), era reforçada através de visitas a espaços locais, como o jardim do Sr. Eurico, permitindo às crianças explorar e conhecer o ambiente que as rodeia.

No que diz respeito à caracterização física da instituição, composta por uma ampla área exterior e um edifício composto por dois pisos, esta foi concebida com o intuito de promover o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças. O edifício principal era composto por seis salas, organizadas pelas respetivas valências. Além do edifício principal, a instituição dispunha de um espaço exterior planeado para atividades lúdicas e pedagógicas que complementavam o trabalho realizado no interior.

No piso superior encontravam-se quatro salas pedagógicas: três destinadas à creche (uma sala para crianças de um ano e duas salas para crianças com dois anos) e uma dedicada à EPE, especificamente para crianças de três anos. Este piso incluía uma sala de reuniões e duas instalações sanitárias, adaptadas às crianças que frequentam este piso. E, ainda, um parque

infantil, cujo acesso era feito a partir de uma das salas de dois anos, sendo acessível e utilizada pelas restantes.

No piso térreo, localizava-se o hall de entrada, que dava acesso ao escritório e a uma instalação sanitária. Este piso incluía também duas salas de EPE, organizadas para responder às necessidades das crianças de quatro e cinco anos, ambas apoiadas por uma casa de banho e com acesso direto ao espaço exterior. É neste piso que encontrávamos o refeitório, organizado de modo a acolher todas as crianças da instituição nos momentos de refeição. Para além disso, este espaço dava acesso a uma sala de reuniões, a uma cozinha, a uma despensa e a uma instalação sanitária para os funcionários, assegurando o suporte logístico necessário ao funcionamento diário da instituição.

Já o espaço exterior estava dividido em dois parques distintos, permitindo uma organização eficiente e adequada às diferentes faixas etárias. O parque superior incluía um trampolim, uma cozinha de lama, um espaço de leitura e uma horta, favorecendo atividades exploratórias e de contacto com a natureza. Este ambiente favorece o brincar livre, proporcionando vivências práticas e sensoriais que estimulam a curiosidade e incentivam a exploração (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por sua vez, o parque inferior, com ligação direta ao refeitório e às salas das crianças de quatro e cinco anos, estava equipado com casas de brincar, bicicletas, triciclos e escorregas, proporcionando oportunidades para brincadeiras ativas e socialização. Este espaço dava ainda acesso a uma lavandaria, a uma sala de arrumos e a uma casa do lixo e a uma casa de banho.

Todo o edifício beneficiava de bastante luminosidade natural, garantida pelas grandes janelas presentes em todas as divisões, criando um ambiente acolhedor e estimulante.

## **CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO PROJETO DE SALA**

O grupo com quem foi desenvolvida a PES I, era constituído por 12 crianças, sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 meses e os 24 meses. Uma vez que nesta faixa etária uma diferença de poucos meses é bastante notória e que durante esta fase são adquiridas novas capacidades, as crianças encontravam-se em

momentos muito distintos do seu desenvolvimento. No entanto, de um modo geral, as crianças eram autónomas e interessadas em aprender e descobrir sobre o mundo a seu redor. Das doze crianças, uma tinha necessidades adicionais de suporte (NAS), apresentando atraso cognitivo e motor. Embora não houvesse um diagnóstico oficial, esta criança já era acompanhada e frequentava diferentes terapias. Deste modo, precisava de cuidados especiais e tinha equipamentos específicos, cedidos pela Associação do Porto de Paralisia Cerebral, que promoviam uma maior integração e permitiam que este estivesse ao nível dos colegas e se movimentasse pelos espaços.

A educadora cooperante considerava que os educadores são responsáveis por conhecer e compreender os comportamentos de cada criança, os seus interesses e necessidades e que é a partir destes que devem ser definidos os objetivos e escolhidas as estratégias adequadas à intervenção que se pretende pôr em prática. Para além disso, defendia um currículo apropriado às crianças, quer como indivíduos, quer como um grupo em geral, “deve ser implementado tendo por ponto de partida as diferentes necessidades e interesses das crianças” (Projeto Curricular de Sala, 2023/2024).

Assim, e tendo em conta que as crianças desta faixa etária estão numa fase de descobertas, que são maioritariamente feitas, por meio da sua ação, o tema do Projeto Curricular de Sala de um ano era “Descobrimo a Sentir”. Este tinha como principal objetivo proporcionar diversas experiências que contribuíssem para o crescimento das crianças, ajudando-as a construir a sua personalidade e a cultivar o prazer pelas descobertas. No seguimento do Projeto Educativo da Instituição, a educadora cooperante orientava a sua prática segundo a abordagem de High Scope e os princípios educativos em creche de Gabriela Portugal (1999). Assim, o projeto curricular refletia os princípios destas metodologias, valorizando a participação ativa das crianças e a criação de um ambiente educativo que promove o envolvimento e desenvolvimento integral das crianças.

Tendo por base a teoria de Piaget, a nível cognitivo, o grupo encontrava-se no estágio sensório-motor, conquistando, pela sua própria ação, o mundo que os rodeia e aprendendo acerca de si mesmo (Projeto Curricular de Sala, 2023/2024). Orientando-nos pelos diferentes sub-estádios do desenvolvimento sensório-motor defendidos por Piaget, verificava-se que, ao

nível do desenvolvimento motor, com exceção da criança com NAS, todas as crianças do grupo já tinham adquirido a marcha. Estas deslocavam-se de forma autónoma e livre pela sala e por outros espaços planos da instituição, demonstrando ainda a capacidade de subir e descer escadas com o apoio da mão do adulto ou recorrendo ao corrimão como suporte.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças eram capazes de identificar objetos, reconhecer imagens familiares e demonstrar preferências, bem como expressar emoções. Quanto às interações estas eram, na sua maioria, positivas, tanto com os adultos da sala como entre os pares.

No âmbito do desenvolvimento da linguagem verbal, o grupo já demonstrava capacidade de comunicar e utilizar a linguagem oral. Ao nível da expressão oral, algumas crianças já eram capazes de produzir palavras-chave ou até frases curtas para fazer pedidos ou expressar necessidades encontrando-se, assim, numa fase inicial de produção verbal. No entanto, outras crianças permaneciam maioritariamente na fase de compreensão, assimilando o vocabulário que lhes era apresentado e compreendendo pedidos ou ordens simples que implicavam uma determinada tarefa, mas ainda sem o reproduzirem verbalmente.

Em relação aos interesses do grupo, estes estavam direcionados para a audição de histórias, a visualização de imagens, a música, a exploração sensorial, o reconhecimento e a nomeação de cores e animais, bem como a produção de sons de animais. Por outro lado, as necessidades evidenciadas prendiam-se com a dificuldade em resolver problemas, a necessidade de ampliar o vocabulário e a necessidade de explorar objetos com as mãos.

## **ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO GRUPO**

Entende-se por rotina educativa, uma sequência regular de atividades e momentos que estruturam o dia a dia no ambiente educativo. Através do estabelecimento de uma rotina, cria-se um ambiente previsível e seguro para as crianças, permitindo que estas antecipem e compreendam o que irá acontecer ao longo do dia (Post & Hohmann, 2011). Esta previsibilidade reduz a ansiedade e a insegurança, ajudando-as a sentir-se confortáveis e confiantes no espaço educativo. Como referem Hohmann e Weikart (2011), as rotinas

contribuem para a criação de um “ambiente psicologicamente seguro e com significado” (p. 225). Para além disso, as rotinas promovem o desenvolvimento da compreensão temporal, ajudando as crianças a organizar mentalmente os acontecimentos do dia, a prever o que irá suceder e a sentir um maior sentido de continuidade e controlo sobre o seu quotidiano.

Assim, e concordando com o Projeto Curricular de Sala (2023/2024), o tempo era gerido conforme as necessidades e os interesses de cada criança e do grupo. Foi, portanto, estabelecida uma rotina flexível, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando o seu ritmo individual e único.

O primeiro momento da rotina correspondia à chegada das crianças e à pausa para a fruta. Em seguida, realizava-se o acolhimento, durante o qual as crianças cantavam uma música de "Bons dias". Após este momento, decorriam as atividades propostas pelo educador e o tempo de escolha livre, cuja ordem podia variar consoante as necessidades do grupo. Seguiam-se as atividades de atenção pessoal, preparação para o almoço. Após a refeição, as crianças realizavam a sesta, seguida de um momento de higiene pessoal e do lanche. Já depois do lanche, as crianças tinham novamente tempo de escolha livre. Em alguns dias, após o almoço ou durante o tempo de escolha livre, surgia a oportunidade de as crianças brincarem no exterior. Este momento era especialmente valorizado, pois promovia o contacto com o ambiente natural, que, como extensão do ambiente educativo, proporcionava às crianças a oportunidade de explorar de forma livre e significativa, permitindo-lhes aprender e desenvolver-se através da interação direta com o mundo à sua volta (Post & Hohmann, 2011).

É importante salientar que, ao longo da rotina, entre cada momento ou atividade ocorriam momentos de transição. Para facilitar estas transições, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa recorriam frequentemente a músicas, que despertavam grande interesse no grupo e tornavam as transições mais fluidas e agradáveis.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS**

A sala de atividades destinada às crianças de um ano era ampla, embora estreita, e integrava diferentes áreas que permitiam às crianças decidir livremente o que queriam brincar e

explorar. A sua estrutura facilitava a supervisão por parte do educador, que conseguia ter uma visão global de todo o espaço, permitindo uma observação mais atenta e completa das crianças.

A sala dispunha de uma casa de banho própria, equipada com duas sanitas adaptadas, lavatórios à altura das crianças, um chuveiro e um móvel muda-fraldas. Este móvel estava estrategicamente orientado para a sala, possuindo uma superfície envidraçada que permite ao educador observar toda a sala e as crianças enquanto realizava a troca de fraldas, garantindo simultaneamente a supervisão contínua e a segurança.

A sala estava organizada em várias áreas, cuidadosamente planeadas para oferecer um ambiente estruturado e rico em estímulos. No entanto, dentro dessa estrutura, as crianças tinham liberdade para explorar os materiais de forma autónoma, escolhendo as zonas que melhor correspondessem aos seus interesses e necessidades. Este princípio reflete a abordagem pedagógica Reggio Emilia, que entende o ambiente como o “terceiro educador”, desempenhando um papel essencial na promoção da autonomia, exploração livre e do desenvolvimento global das crianças. Nesse sentido, em consonância com o Projeto Curricular de Sala (2023/2024), o espaço e os materiais da sala foram organizados de modo a proporcionar um ambiente seguro e tranquilo, mas também estimulante, promovendo múltiplas oportunidades educativas.

Ao entrar na sala encontrávamos a primeira área, um canto acolhedor com uma manta no chão e algumas almofadas. Este espaço era utilizado para reuniões e atividades em grande grupo, como sessões de música e exploração de histórias. Nesta área também se encontrava um cesto com vários livros que as crianças podiam explorar livremente. A área seguinte destinava-se ao jogo simbólico, sendo equipada com uma pequena cozinha de brincar, uma mesa e uma cama. Neste espaço estavam disponíveis diversos materiais, como alimentos de brincar, objetos relacionados com cozinha e bonecas, que incentivavam a imaginação e a criatividade das crianças. Existia, ainda, uma área com dois móveis adaptados à altura das crianças. Nestes, que estavam organizados em cestos, encontravam-se diversos materiais, incluindo animais de brincar, instrumentos musicais, peças para empilhar, objetos para puxar e carros.

Por fim, no lado oposto à entrada da sala, localizava-se uma mesa multifuncional, onde as crianças realizavam o lanche da manhã e participavam em atividades, tanto em pequenos grupos como de forma individual. Ao lado desta mesa, encontrava-se um armário de apoio ao adulto, usado para armazenar materiais destinados a atividades futuras.

Os materiais não estruturados, em particular, eram introduzidos de forma gradual, dada a sua versatilidade e capacidade de fomentar uma brincadeira criativa, com inúmeras possibilidades e finalidades, em alinhamento com o Despacho n.º 258/97, que enfatiza a importância de proporcionar um ambiente educativo diversificado. Este despacho sublinha a relevância de recursos que estimulem a criatividade, a autonomia e a experimentação ativa, permitindo aprendizagens significativas num contexto lúdico e inclusivo.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES em contexto de EPE, realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, que está em funcionamento desde 1998. Ao todo, esta instituição podia acolher 101 crianças, desde o berçário aos seis anos, havendo três salas da valência de educação em creche e três da valência de EPE. A Creche/Pré-Escolar foi construída como uma extensão de um edifício já existente, dando origem a um complexo maior que integra o estabelecimento escolar, um Centro de Dia e um Centro de Juventude.

Embora a componente educativa decorresse entre as 9h e as 16h, a instituição funcionava desde as 7h30 às 19h, proporcionando um horário alargado que respondia às necessidades das famílias. Após o horário de componente educativa, a instituição disponibilizava um conjunto de atividades extracurriculares que complementavam a formação das crianças e enriqueciam as suas experiências, como é o caso de música, inglês e dança.

Relativamente à organização dos recursos humanos, a instituição, que faz parte da Santa Casa da Misericórdia e, por isso, é primeiramente gerida por esta, era composta por uma equipa

de cinco educadoras e nove ajudantes de ação educativa. O berçário era assegurado por duas ajudantes de ação educativa, enquanto as restantes salas contavam com equipas compostas por uma educadora e uma ajudante de ação educativa. A diretora pedagógica, que também desempenhava funções como educadora da sala de um ano, era apoiada por duas ajudantes de ação educativa. Além disso, a instituição conta duas responsáveis pelos serviços gerais, e duas responsáveis pela cozinha (Projeto Pedagógico, 2024/2025).

No âmbito dos valores que orientavam a ação pedagógica, a instituição regia-se pelos quatro pilares da educação, definidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no séc. XXI da UNESCO. Posto isto, os pilares anteriormente referenciados dizem respeito: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

A nível de políticas, a valência de creche regia-se pela Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, na sua versão atual, que define as condições de instalação e funcionamento, assegurando o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. No que respeita à EPE, a instituição seguia a Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, que estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, bem como o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que promove a expansão da rede e o acesso a uma educação de qualidade. Deste modo, a instituição entendia a EPE como um potenciador do desenvolvimento integral da criança (Projeto Pedagógico, 2024/2025).

Considerando o Projeto Pedagógico da instituição (2024/2025), a sua missão enquadrava-se na promoção da Educação para a Cidadania e para os Valores. Este propósito fundamentava-se no respeito pela criança como agente ativo do seu processo de desenvolvimento, valorizando o brincar como elemento essencial e promovendo a utilização da literatura infantil como ferramenta de apoio ao desenvolvimento do projeto em questão. O principal objetivo desta missão era trabalhar valores universais, contribuindo para a formação de cidadãos que reconheçam a importância dos valores, dos deveres e dos direitos humanos que “reconheçam a importância dos valores, deveres e direitos humanos” (Projeto Pedagógico, 2024/2025).

Como já foi referido, a instituição considerava a criança um agente ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, cabendo ao adulto o papel de mediador e facilitador deste percurso. As práticas pedagógicas eram, por isso, orientadas por diferentes perspetivas

pedagógicas e metodológicas, possibilitando a adaptação às necessidades individuais de cada criança e promovendo o seu crescimento integral. Neste contexto, a instituição orientava-se por diversos referentes pedagógicos, como HighScope, Metodologia de Trabalho de Projeto, Reggio Emilia, Elinor Goldschmied, Movimento da Escola Moderna e as OCEPE (Projeto Pedagógico, 2024/2025).

Com o objetivo de assegurar maior qualidade na educação e nos serviços prestados, a instituição desenvolvia, ao longo do ano letivo, parcerias com diferentes projetos e entidades. Destacam-se a colaboração com o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico, que apoia as crianças no ano de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo; a parceria com a Associação de Música Artes e Espetáculos e Múltipla Escola, que promovem e desenvolvem atividades extracurriculares; a cooperação com a Escola Superior de Educação, através de um protocolo para acolher estagiárias; e o apoio da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia, que disponibilizam um professor de Educação Física.

No que diz respeito às relações com a comunidade, tal como destacado no Projeto Pedagógico (2024/2025) ao longo do ano letivo, foi desenvolvido um projeto intitulado “Projeto Criar Laços”, que tinha como objetivo criar momentos de partilha de conhecimentos entre pais, familiares, amigos e a instituição, através da realização de atividades conjuntas. Como estratégias para o bom funcionamento deste projeto, destacam-se iniciativas como o Tempo para Crescer, o Jornal de Parede – Notícias que uma Casa Quer Contar, momentos de celebração festiva e exposições temáticas. Estas atividades proporcionavam diferentes oportunidades de convívio entre as várias pessoas que integram o quotidiano das crianças. Adicionalmente, dado que o edifício incluía um Centro de Dia, eram promovidas atividades que envolviam os utentes, fomentando relações intergeracionais e criando momentos enriquecedores de interação entre gerações.

Relativamente à caracterização física da instituição, como já foi referido, esta estava inserida num edifício que integrava um centro de dia e uma casa da juventude. A instituição e o centro de dia encontravam-se separados por um corredor situado junto à cozinha. O edifício era composto por dois pisos: uma cave, onde se localizavam a lavandaria e uma área de arrumos; e um piso térreo, o principal e onde se encontravam os espaços frequentados pelas crianças

ao longo do dia. Era neste piso que se encontrava o espaço exterior, utilizado pelas crianças para brincar e realizar atividades lúdicas e pedagógicas.

A entrada da instituição era composta por um pequeno hall de entrada, onde eram afixados cartazes e panfletos com informações diversas, bem como expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças. Neste espaço localizava-se também a secretaria da instituição. A partir do hall, um corredor dava acesso às seis salas, organizadas por faixas etárias, desde o berçário até à sala dos cinco anos. As salas das crianças dos três, quatro e cinco anos estavam equipadas com casas de banho adaptadas, promovendo a autonomia das crianças, e possuíam portas com acesso direto ao espaço exterior.

No final do corredor encontrava-se o salão polivalente, um espaço multifuncional onde as crianças eram recebidas no início do dia e aguardavam os pais ao final da tarde. Este espaço estava organizado em diferentes áreas e equipado com materiais didáticos e brinquedos variados. Ainda no piso térreo encontravam-se a cozinha e o refeitório, que também tinha acesso direto ao espaço exterior. Este espaço exterior, partilhado pelas três salas de EPE, era bastante amplo e adequado a diversas atividades. Os diferentes espaços beneficiavam de abundante luz natural, graças às portas e janelas de vidro que davam acesso ao exterior, bem como às claraboias situadas no polivalente e ao longo de todo o corredor.

As crianças da instituição usufruíam, ainda, do auditório e do espaço de exposições, embora a utilização destes espaços exigia uma autorização prévia junto dos serviços da Câmara Municipal.

Apesar de já não fazer parte da instituição, as crianças usufruíam também de um espaço verde situado junto ao estacionamento. Este espaço era amplo, coberto de relva, e contava com várias árvores e um parque infantil, proporcionando oportunidades para que as crianças explorassem a Natureza com maior frequência. Junto à casa da juventude existia ainda um jardim maior, também equipado com um parque infantil. Contudo, este espaço era utilizado com menor frequência devido à sua localização mais distante e ao facto de ser um local de passagem de pessoas que não pertencem à instituição (Projeto Pedagógico, 2024/2025).

## CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E PROJETO

A PES II foi realizada com um grupo de crianças de EPE, da sala C, composto por 22 crianças, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Relativamente às idades, 21 das crianças tinham entre os cinco e os seis anos, enquanto uma tinha três anos. É importante salientar que o grupo integrava uma criança com NAS, diagnosticada com Perturbação do Espectro de Autismo e apresentava uma composição multicultural, com crianças de três nacionalidades diferentes: portuguesa, brasileira e equatoriana.

Este era um grupo heterogéneo, não apenas pelas suas características demográficas e culturais, mas também porque cada criança possuía interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem distintos, evidenciando a singularidade de cada um.

O Plano Curricular da Sala (2024/2025) foi estruturado com base no Projeto Pedagógico da Instituição, em torno do projeto "Semeando Valores", indo ao encontro do não apenas por ser o tema central do Projeto Pedagógico da instituição, mas também por responder a uma necessidade identificada no grupo. Esta necessidade encontrava-se mencionada no programa curricular da sala, que sublinha a importância de trabalhar competências e atitudes relacionadas com valores. O principal objetivo deste projeto era que as crianças compreendessem a relevância de atitudes positivas e respeitadas, como “valorizar a amizade, ter atitudes de respeito com o próximo, dizer obrigada/o, pedir desculpa, pedir licença, por favor (...)” (Projeto Curricular de Sala, 2024/2025). Para assegurar o sucesso deste projeto, a equipa pedagógica dava grande importância à colaboração das famílias, envolvendo-as ativamente nas várias iniciativas e atividades planeadas.

Para implementar o projeto e criar diversas oportunidades de aprendizagem, o trabalho pedagógico era orientado por uma abordagem integradora, baseada em diferentes modelos pedagógicos e centrada na criança como protagonista do seu processo de descoberta e aprendizagem. Entre as perspetivas pedagógicas e metodológicas mencionadas no Projeto Pedagógico da Instituição (2024/2025), destacam-se nas práticas educativas os seguintes enfoques: High Scope, Movimento da Escola Moderna e Trabalho de Projeto. Adicionalmente,

as OCEPE eram rigorosamente seguidas, garantindo que todas as atividades se encontravam devidamente alinhadas com os princípios e objetivos da EPE.

Em concordância com o Projeto Curricular de Sala (2024/2025) e fundamentando-se na teoria de Jean Piaget, o grupo encontrava-se no período pré-operacional. Piaget divide o período pré-operatório em dois sub-estádios: pré-conceptual e intuitivo. No grupo em questão, observava-se que apenas algumas crianças haviam passado do sub-estádio pré-conceptual para o intuitivo. No sub-estádio pré-conceptual, as crianças começam a construir representações simbólicas, mas os seus conceitos ainda são imaturos e baseados em percepções limitadas. No sub-estádio intuitivo, por outro lado, as crianças iniciam a aquisição de conceitos mais avançados, como classificação, seriação, conservação, coordenação, sequenciação temporal, entre outros. Este processo ocorre de forma gradual e varia de criança para criança, refletindo as diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento (Luque & Palacios, 1995).

Depois de compreender em que estágio do desenvolvimento cognitivo, segundo a teoria de Piaget, se encontravam as crianças deste grupo, torna-se igualmente importante analisar o seu desenvolvimento noutras áreas fundamentais, como o social, o motor e o da linguagem. Estas dimensões são essenciais para uma visão holística do desenvolvimento da criança, já que estão diretamente ligadas às experiências diárias das crianças, às suas interações e à forma como exploram e interpretam o mundo à sua volta.

A propósito do desenvolvimento motor, à exceção da criança com NAS, o grupo apresentava um progresso adequado à sua faixa etária, caracterizando-se como um grupo muito ativo e interessado na exploração sensorial e motora, especialmente nos espaços exteriores. Em relação à motricidade fina, o grupo já demonstrava competências desenvolvidas, como a pinça fina, o que lhes permitia desenhar e pintar, atividades pelas quais mostravam grande interesse.

A nível do desenvolvimento pessoal e social, as crianças do grupo demonstravam um elevado nível de autonomia e familiaridade com a rotina diária. Revelavam-se curiosas, criativas e participativas, mostrando interesse nas propostas apresentadas pelo adulto e disponibilidade

para colaborar em diversas situações, como arrumar materiais, preparar espaços, entre outras tarefas. As crianças brincavam frequentemente em pequenos grupos, partilhando descobertas e novidades entre si, evidenciando uma forte vontade de comunicar e de partilhar essas experiências com o grande grupo. No que toca às interações, estas eram, na sua maioria, positivas, tanto com os adultos como com os pares. Contudo, observou-se alguma dificuldade na gestão de conflitos e no respeito pelo turno de fala.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças do grupo demonstrava competência na formação de frases independentes e complexas, conseguindo justificar os seus pontos de vista e utilizar corretamente os verbos em diferentes tempos verbais. No entanto, a díade identificou que três crianças apresentavam dificuldades na expressão oral, particularmente na articulação correta de palavras e na fluidez do discurso. Quanto à compreensão oral, o grupo revelou capacidade para entender pedidos e orientações que envolvem a realização de várias tarefas simples, revelando atenção e capacidade de seguir sequências lógicas, demonstrando um nível de compreensão adequado à sua faixa etária.

No que diz respeito aos interesses do grupo, desde cedo foi evidente a sua predisposição para partilhar momentos das suas vivências, revelando entusiasmo em comunicar experiências e interagir de forma expressiva. A audição de histórias destacou-se como uma das atividades de maior envolvimento, proporcionando momentos de concentração, imaginação e diálogo. Também as atividades relacionadas com as rimas, música e dança captavam o interesse das crianças. Outro aspeto que se destacou no grupo, foi o interesse pelas construções, que promoviam a colaboração entre pares.

A área das artes visuais revelou-se igualmente de grande importância, sendo evidente o entusiasmo das crianças pela experimentação de novas técnicas e materiais, que despertavam a sua curiosidade e motivação para aprender mais. Para além disso, o grupo revelou um claro interesse pelo espaço exterior, valorizando as aprendizagens proporcionadas pelo contacto direto com a natureza.

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 trabalho. Entre estas, destacavam-se a resolução de conflitos, o respeito pelo turno de fala, o desenvolvimento da capacidade de concentração e a autorregulação emocional. Adicionalmente, foi identificada a necessidade de promover relações entre pares, com especial enfoque na cooperação e no reforço de laços positivos entre as crianças.

Para além destas questões, e partindo de um interesse demonstrado pelo grupo, percebeu-se que tanto a realização de atividades estruturadas como a exploração livre em ambientes naturais eram necessidades a serem trabalhadas. Neste sentido, procurou-se dar resposta a estas necessidades através de atividades planeadas e orientadas que incentivaram o envolvimento ativo das crianças e estimularam o seu desenvolvimento em diferentes dimensões.

## **ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO GRUPO**

A organização do tempo e do grupo na EPE é essencial para criar um ambiente estruturado e seguro, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As rotinas diárias, planeadas de forma intencional pelo/a educador/a, proporcionam previsibilidade e segurança emocional, enquanto promovem a autonomia e a participação ativa. Apesar de estruturadas, estas rotinas devem ser flexíveis, permitindo a integração de propostas do/a educador/a ou das crianças, enriquecendo o quotidiano com novas experiências (Silva et al., 2016).

Tendo em conta que a gestão do tempo era orientada pelas necessidades e interesses de cada criança e do grupo, a rotina diária apresentava uma flexibilidade que ia ao encontro do estabelecido no Projeto Curricular de Sala (2024/2025). Esta organização baseava-se no Modelo Curricular High Scope, que defende uma rotina flexível, “coconstruída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), promovendo a sua participação ativa, a expressão das suas ideias, a tomada de decisões e a satisfação das suas necessidades.

Além disso, a rotina incluía instrumentos de registo do Modelo da Escola Moderna, promovendo a autonomia e a responsabilidade das crianças na sua organização diária. Exemplos destes instrumentos eram o quadro de presenças, o quadro das áreas, o quadro das

tarefas, o calendário, entre outros, que desempenhavam um papel fundamental na construção de uma rotina significativa e participativa.

A rotina do grupo dividia-se essencialmente em dois grandes momentos: a manhã e a tarde. Até às 9h, as crianças eram recebidas no polivalente por uma auxiliar de ação educativa. Posteriormente, dirigiam-se para a sala de atividades, onde se iniciava o momento de acolhimento. Este momento, que se realizava em grande grupo, variava entre uma música de "Bom dia" ou a partilha de novidades entre as crianças. Seguia-se um período de brincadeira livre nas áreas da sala, combinado com atividades propostas e trabalho nos projetos em desenvolvimento. Após este momento, as crianças, de forma autónoma, arrumavam os materiais e a sala, preparando-se para atividades de jogo espontâneo. Sempre que possível, este período incluía tempo no espaço exterior. Por volta das 12h, tinha lugar o momento de higiene pessoal, seguido do almoço.

Após o almoço, as crianças regressavam à sala de atividades, onde realizavam a higiene oral. Este momento era seguido por mais tempo de jogo espontâneo, proporcionando-lhes liberdade para explorar e interagir com os pares. Retomando o tempo pedagógico, as crianças continuavam as atividades iniciadas durante a manhã, sendo também incluídas atividades orientadas, momentos de brincadeira nas áreas e dinâmicas em pequeno ou grande grupo. Pelas 16h, as crianças organizavam novamente a sala de atividades e deslocavam-se ao refeitório para lanchar. Após o lanche, algumas crianças participavam nas atividades extracurriculares, enquanto aquelas que não estavam inscritas regressavam ao polivalente, repetindo a dinâmica da manhã.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS**

A sala de atividades C era ampla e funcional, dispondo de duas portas: uma que dava acesso ao corredor da instituição e outra que permitia o acesso direto ao espaço exterior. Esta última favorecia a entrada de luz natural, tornando a sala bem iluminada e acolhedora. Incluía uma casa de banho integrada, com equipamentos adaptados à altura das crianças, promovendo a sua autonomia nos cuidados de higiene.

A sala estava estruturada em diferentes áreas, planeadas e organizadas de acordo com os interesses do grupo. Cada área estava identificada com o respetivo limite de crianças, num processo realizado em colaboração com as próprias. Estas participaram ativamente na definição do número máximo de utilizadores por área e na escolha do local onde a identificação deveria ser colocada. As áreas foram concebidas para oferecer um ambiente estimulante e adequado ao desenvolvimento das crianças, promovendo a brincadeira livre, a cooperação entre pares e a aprendizagem de diversas competências essenciais proporcionadas pelo brincar.

Ao todo, a sala incluía sete áreas de brincadeira principais: a área da biblioteca, a área da natureza, a área da casinha, a área da garagem, a área das construções, a área dos jogos e a área das artes visuais. Para além destas, existia, ainda, a área do computador, a área de acolhimento e a área das mesas, completando um espaço diversificado e enriquecedor.

No que respeita aos materiais, todos eles eram cuidadosamente selecionados com o objetivo de promover novas aprendizagens para as crianças. Estes materiais não só incentivavam a interação social, como também estimulavam brincadeiras individuais, respeitando as preferências e necessidades de cada criança. A sua versatilidade permitia responder aos interesses do grupo, enquanto potenciavam o desenvolvimento integral das crianças.

Na área da biblioteca estavam disponíveis livros temáticos, fantoches, ficheiros com imagens e um espaço dedicado ao retorno à calma, promovendo momentos de leitura, imaginação e tranquilidade. Na área da natureza, havia um móvel com elementos naturais, como folhas, bolotas, pinhas e paus, muitos deles recolhidos pelas próprias crianças, incentivando a ligação ao ambiente natural. Este espaço incluía ainda óculos de exploração e cartões com figuras e tracejados, que permitiam às crianças manipular os elementos de forma criativa. A área da cozinha era composta por equipamentos e utensílios de cozinha, mobília de quarto e objetos que possibilitavam às crianças recriar situações do quotidiano e desenvolver brincadeiras de faz de conta.

Na área da garagem encontravam-se carros de diferentes tamanhos e formatos, pistas e caminhos de madeira, que possibilitavam a criação de percursos e brincadeiras à medida das

preferências das crianças. Já na área das construções estavam disponíveis peças de madeira e plástico, legos de diversos tamanhos e outros materiais adequados à criação de construções imaginativas. Na área dos jogos havia uma grande variedade de opções, incluindo puzzles, jogos de montar e jogos matemáticos, que promoviam o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Na área das artes visuais as crianças tinham acesso a uma diversidade de materiais que lhes permitiam experimentar diferentes técnicas artísticas, como tintas guache, colas, folhas brancas, tesouras, tecidos, jornais e outros materiais para colagens, além de pasta de moldar e utensílios de modelagem. Neste espaço, também estava disponível um cavalete, onde as crianças podiam pintar livremente com pincéis e aguarelas, explorando a sua criatividade de forma autónoma.

É importante referir que todos os materiais estavam organizados e acessíveis às crianças, promovendo a sua autonomia na escolha e utilização. Esta acessibilidade permitia que cada criança explorasse, criasse e aprendesse ao seu ritmo, num ambiente que incentivava a iniciativa individual e a responsabilidade.

## **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Trabalhar na área da educação exige um compromisso contínuo com a reflexão, como forma de promover a melhoria das práticas e garantir respostas adequadas às necessidades e interesses das crianças. Neste contexto, a IA apresenta-se como uma metodologia central, pois permite que os profissionais de educação, nomeadamente educadores, analisem, planeiem e reformulem as suas intervenções pedagógicas com base numa abordagem cíclica e sistemática.

Neste sentido, torna-se fundamental compreender que o conceito de IA é amplamente explorado na literatura educacional, uma vez que, diferentes autores apresentam perspetivas complementares sobre esta abordagem, que convergem na relação dinâmica entre a reflexão e a ação. Para Bogdan e Biklen (1994), a IA é promotora da mudança social, por meio da recolha de informação de forma sistemática. Elliot (1991), defende a metodologia IA como um estudo de determinada situação social, cujo principal objetivo é “melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Para além disso, destaca a IA como

uma estratégia de formação reflexiva, na qual a reflexão sobre a prática dá origem a novas ações, que por sua vez geram novos processos reflexivos, mostrando-se então ser um processo cíclico (Elliot, 1991). No entanto, este processo não engloba apenas a reflexão e a ação, tal como é defendido por Grundy e Kemmis (1997), citados por Máximo-Esteves (2008), este é um processo que envolve quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão.

Na fase de planificação, identifica-se uma problemática ou aspeto a melhorar, sendo este um ponto essencial para orientar a intervenção. A partir da análise inicial, definem-se possíveis estratégias de intervenção, fundamentadas nas necessidades e interesses observados em determinado contexto. A etapa de ação, consiste na implementação dessas estratégias e permite explorar as suas potencialidades e limitações na prática. A etapa da observação surge como um momento crucial de recolha de dados e informações, que permitem compreender o impacto das estratégias aplicadas. A observação pode assumir diferentes formas, desde registos descritivos a técnicas mais estruturadas. É, no entanto, na reflexão que reside o verdadeiro motor da IA. A reflexão permite avaliar as estratégias, identificar aprendizagens e ajustar intervenções para responder melhor às necessidades identificadas (Kemmis, 1988).

Este processo, que Máximo-Esteves (2008) descreve como dinâmico, interativo e aberto a alterações e ajustes necessários, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores, para a criação de práticas mais significativas e adaptadas aos contextos específicos e, ainda, para uma aprendizagem contínua (Coutinho et al., 2009). Carr (2019) reforça esta perspetiva, argumentando que a IA transforma tanto o educador como a sua prática pedagógica, ao promover uma reflexão sistemática sobre a prática, focada na ação, para a ação e sobre a ação, conforme também defendido por Schön (2000). Assim, através da IA, o educador assume um papel de investigador (Latorre, 2003), uma vez que, identifica o desafio e desenvolve estratégias para o superar, tendo sempre como principal objetivo promover aprendizagens significativas e relevantes, partindo destas, observa e reflete. Tripp (2005) defende que esta pode ser uma estratégia que os educadores e professores, enquanto investigadores, podem usar com o objetivo de melhorar as aprendizagens das crianças e alunos.

Neste sentido, considerando que o principal objetivo da IA é impulsionar mudanças na prática pedagógica, torna-se indispensável que o ciclo investigativo se repita ao longo do tempo. Este movimento contínuo permite ao educador investigar, analisar e explorar todas as interações que ocorrem no contexto educativo, contribuindo para uma prática reflexiva e em constante evolução (Coutinho et al., 2009). Através deste processo, o educador tem a oportunidade de evoluir tanto a nível pessoal quanto profissional (Castro, 2022). No âmbito profissional, a IA proporciona uma integração mais sólida entre a teoria e a prática, ampliando o conhecimento e permitindo transformar práticas pedagógicas. Assim, o educador é capaz de criar contextos educativos mais preparados e práticas ajustadas às necessidades e interesses das crianças (Schön, 1983).

Posto isto, pode-se afirmar que a ação pedagógica e as intervenções realizadas pela formanda foram significativamente influenciadas pelos princípios da IA. Esta metodologia valorizou a reflexão sistemática e contínua como um elemento central para a transformação e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Durante o estágio, a aplicação da IA permitiu à mestranda observar e analisar criticamente o contexto educativo, as dinâmicas de sala e as respostas das crianças às atividades propostas.

Ao longo de toda a PES, os diferentes princípios da IA foram considerados pela formanda no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Durante a planificação, e em colaboração com o par pedagógico e respetivas equipas educativas, procurou-se valorizar e atender os interesses manifestados pelas crianças, assegurando, também as suas necessidades. Em consonância com as OCEPE, reconheceu-se a importância de dar voz às crianças, promovendo a sua participação ativa no processo de planificação. Para a elaboração das planificações, seguiram-se os modelos High Scope e OPC em contexto de creche e as OCEPE em contexto de EPE.

A ação, que consistia na implementação das estratégias previamente definidas, requeria uma observação contínua e atenta por parte da mestranda e da restante equipa educativa. Este acompanhamento constante permitia perceber se os objetivos delineados estavam a ser atingidos e se as estratégias propostas eram efetivamente adotadas e seguidas pelas crianças. Além disso, a ação não se limitava à execução, mas estava intrinsecamente ligada à reflexão, que desempenhava um papel central em todo o processo. Tal como já foi referido, defendido

por Schön (2000), a reflexão era conduzida em três dimensões: na ação, enquanto as estratégias eram implementadas; para a ação, durante o planeamento de futuras intervenções; e sobre a ação, ao analisar as práticas realizadas e os seus resultados. Assim, a reflexão e a ação coexistiam de forma complementar, promovendo o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas e a aprendizagem significativa das crianças.

Por sua vez, a observação constituiu um processo de extrema relevância, pois foi a partir dela que a mestranda, juntamente com a díade, conseguiu compreender os contextos e as interações, identificando interesses, necessidades e aprendizagens das crianças. Estas informações foram fundamentais para planear intervenções adequadas e fundamentadas em reflexões críticas. No dia-a-dia, a estagiária, ao ser integrada nos vários momentos da rotina educativa e envolvendo-se no ambiente, realizou uma observação participante (Estrela, 1994)

Quanto à reflexão, como já foi referido, esta era constante e desempenhou um papel crucial. Semanalmente, a formanda refletia sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, o que permitiu ajustar e melhorar as estratégias definidas para responder eficazmente às necessidades observadas. A reflexão, ainda que predominantemente individual, foi frequentemente enriquecida por momentos de partilha e discussão em equipa, seja durante a planificação, em conversas informais ou em reuniões pedagógicas. Este processo conjunto de reflexão contribuiu significativamente para a melhoria das práticas educativas.

A IA pressupõe a recolha sistemática de dados, sendo esta uma etapa essencial para fundamentar decisões pedagógicas e garantir a adequação das práticas (Latorre, 2003). Neste contexto, a mestranda recorreu a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados ao longo da sua prática educativa. A principal metodologia utilizada foi a observação, tanto direta, destacando-se como o método mais consistente e relevante para compreender as dinâmicas do contexto educativo, como indireta, através de conversas informais com a equipa educativa e da consulta de documentos, nomeadamente os projetos educativo e curricular da instituição e da sala, respetivamente.

A par desta, surgiram os registos, quer em formato de notas de campo, quer em diário de bordo, que não só complementavam a observação, mas também desempenhavam um papel

essencial na documentação e reflexão sobre a prática educativa. Estes registos permitiram captar diferentes momentos do quotidiano pedagógico, desde as reações e conquistas das crianças até aos desafios e sucessos emergentes nas atividades realizadas. Simultaneamente, constituíram um espaço para a mestranda expressar e analisar os seus próprios sentimentos, dúvidas e ideias, promovendo um processo contínuo de autoavaliação e desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Outro tipo de registo que se revelou particularmente importante foram as fotografias e os vídeos captados pela mestranda, pois permitiram revisitar momentos vivenciados e, conseqüentemente, interpretá-los e refletir sobre eles de forma mais detalhada. Paralelamente, recorreu-se à Escala de Envolvimento da Criança, que proporcionou uma análise mais específica e ajustada às necessidades das crianças e ao ambiente pedagógico. Este instrumento revelou-se fundamental para avaliar o grau de envolvimento das crianças nas atividades e o seu bem-estar geral, contribuindo para uma prática educativa mais informada e reflexiva.

Por fim, outra técnica de recolha de dados utilizada foram os instrumentos visuais, como por exemplo desenhos realizados pelas crianças em situações específicas. Estes desenhos possibilitaram explorar as suas perceções, ideias, emoções e experiências, funcionando como uma janela para o seu mundo interior e permitindo uma compreensão mais profunda dos significados que atribuem às suas vivências.

Estas estratégias de recolha de dados enriqueceram significativamente a prática pedagógica, fortalecendo a interligação entre os processos de observação, reflexão e ação, pilares fundamentais da IA, ao promoverem uma abordagem mais intencional e ajustada ao desenvolvimento das crianças.

A ética é um pilar fundamental em qualquer processo de investigação, especialmente em contextos educativos, onde estão envolvidas crianças e instituições. A IA exige um compromisso ético contínuo, garantindo que os direitos e o bem-estar dos participantes sejam plenamente respeitados. Nos contextos educativos, a proteção das crianças deve ser uma

prioridade, assegurando-se o respeito pela sua dignidade, privacidade e desenvolvimento integral.

Neste processo, a mestranda teve em consideração diversos princípios éticos, colocando-os em prática ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Assim, houve, em todos os momentos, respeito pela criança e pelas suas individualidades, valorizando os seus interesses e opiniões, bem como o seu contexto familiar; promoveu-se a adoção de valores democráticos, contribuindo para a aprendizagem e socialização no contexto de vida em grupo; assumiu-se a responsabilidade de responder adequadamente às necessidades educativas das crianças; e foi garantida a transparência em relação aos processos e resultados obtidos (Bertram et al., 2015; Moita et al., 2011).

Durante o processo, procurou-se sempre priorizar o bem-estar da criança. Para tal, teve-se em conta a teoria do *care*, que coloca o cuidado como valor central nas relações humanas, e enfatizou-se a criação de relações de confiança e respeito mútuo (Caetano, 2019). Deste modo, as crianças foram consideradas sujeitos com capacidade e direitos, e não apenas como objetos de estudo.

Adicionalmente, foram asseguradas todas as medidas necessárias para proteger a confidencialidade das crianças e instituições envolvidas. As informações pessoais foram tratadas com o máximo rigor e sigilo, em conformidade com as normas éticas e legais em vigor.

Depois da caracterização dos contextos de estágio, dos respetivos grupos e da metodologia de IA, importa agora destacar a problemática que serviu de base a este estudo. Partindo dos interesses e necessidades das crianças, bem como das especificidades dos contextos, a mestranda definiu uma questão de investigação orientada para a exploração de novas abordagens pedagógicas: De que forma a envolvência da Natureza em práticas de Artes Visuais, pode promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças?

Para responder a esta problemática, foram definidos vários objetivos de investigação e para a ação educativa. O primeiro objetivo consiste em analisar como a envolvência da Natureza e dos seus elementos em práticas de Artes Visuais pode contribuir para o bem-estar geral das

crianças, evidenciando a relação entre práticas artísticas e o equilíbrio emocional e social. O segundo objetivo visa compreender o impacto desta envolvimento no desenvolvimento holístico das crianças. O terceiro propõe-se desenvolver estratégias e recursos que combinem as Artes Visuais e a Natureza, promovendo experiências significativas e enriquecedoras. O quarto pretende analisar o papel das atividades artísticas na natureza, ou com elementos da mesma, na redução do *stress* e da ansiedade, bem como na melhoria do bem-estar emocional das crianças. Por fim, o quinto objetivo foca-se em perceber como esta abordagem pode promover aprendizagens significativas e estimular o desenvolvimento de competências criativas, cognitivas e socioemocionais.

Tendo em conta a problemática do estudo e os objetivos da investigação, a estagiária teve a oportunidade de desenvolver diversas experiências educativas relacionadas com a temática. Estas experiências permitiram-lhe adotar novas estratégias, explorar diferentes dinâmicas e proporcionar vivências significativas às crianças, evidenciando de que forma a envolvimento da Natureza nas práticas de Artes Visuais foi promovida e quais os impactos observados no seu bem-estar e desenvolvimento. No capítulo seguinte, apresenta-se a descrição das ações desenvolvidas e a forma como foram colocadas em prática, seguindo-se a análise e reflexão dos resultados obtidos com o desenvolvimento das experiências.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS**

Ao longo da PES, tal como já foi referido, mestranda planificou e implementou práticas pedagógicas onde as Artes Visuais e a Natureza foram tidas como ferramentas privilegiadas para promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças (ver apêndice C1 e C2) Partindo da premissa de que a expressão artística desempenha um papel essencial na construção do conhecimento e na manifestação das emoções, as atividades foram pensadas para estimular a criatividade, a autonomia e a experimentação sensorial. De igual modo, reconhecendo a importância do contacto com a natureza no desenvolvimento da criança, a mestranda procurou integrar estas experiências educativas em ambientes exteriores, tendo-os como contextos enriquecedores de aprendizagem. Assim, neste capítulo, são descritas e analisadas quatro ações educativas realizadas em creche e em EPE. A apresentação destas

experiências inclui a contextualização e descrição detalhada das atividades, ilustradas com exemplos concretos da participação das crianças. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos e normativos que sustentam as práticas pedagógicas desenvolvidas, evidenciando a intencionalidade educativa subjacente a cada proposta. Para tal, os dados de observação, recolhidos através de notas de campo e diário de bordo, bem como registos fotográficos e em vídeo, foram interpretados à luz de diferentes referenciais, nomeadamente as OPC e as OCEP. Além disso, foram considerados contributos teóricos de diversos autores que abordam a temática em estudo, bem como a Escala de Bem-Estar e Envolvimento (Laevers et al., 2005), utilizada para analisar e refletir sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças. Paralelamente, a mestranda reflete sobre os impactos destas experiências no seu percurso formativo, destacando a relevância destas práticas não só para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, mas também para o seu próprio crescimento profissional. Para tal, recorreu-se à Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), permitindo uma análise mais aprofundada da intencionalidade e qualidade da ação educativa.

### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE**

No âmbito da PES em creche, foram desenvolvidas diversas ações, sempre alinhadas com os interesses e necessidades das crianças. Através da observação direta e de conversas informais com a díade e a equipa educativa, a mestranda constatou que o grupo demonstrava um grande interesse pela exploração sensorial de diferentes texturas e objetos, utilizando as mãos, os olhos e a boca para interagir com o ambiente. De igual modo, as crianças revelavam entusiasmo em movimentar objetos e recriar novas formas de os utilizar. No entanto, apesar desse interesse evidente, a exploração de diferentes texturas e materiais era, por vezes, limitada. Fatores como a organização do grupo e do espaço, a disponibilidade de materiais adequados e o tempo disponível influenciavam essa restrição, sobretudo porque este interesse ainda se encontrava numa fase emergente.

Deste modo, as ações educativas propostas pretendiam demonstrar como as atividades ligadas às Artes Visuais podiam contribuir para o desenvolvimento de diversas competências cognitivas, sociais e emocionais (Eisner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1987; Sousa, 2003). Além disso, visavam proporcionar experiências enriquecedoras que estimulassem a criatividade, a

experimentação e a aprendizagem sensorial, permitindo assim às crianças experienciar novas formas de aprendizagem (Gonçalves, 1976).

## **PINTURA COM PLÁSTICO BOLHA**

Tendo em conta as necessidades e interesses previamente identificados, a mestranda propôs uma atividade na Área das Artes Visuais, enquadrada na área de experiência e aprendizagem *Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais*, presente nas OCP. A atividade centrou-se na exploração sensorial de materiais com diferentes texturas, nomeadamente plástico bolha, tinta de cores primárias e rolos de papel.

Partindo do princípio de que desenvolvimento e aprendizagem são “vertentes indissociáveis”, esta proposta educativa valorizou tanto o percurso individual de cada criança como a influência de um ambiente rico e culturalmente estimulante (Marques et al., 2024, p. 10). Através da experimentação e da livre exploração, procurou-se proporcionar às crianças experiências significativas que promovessem a criatividade, a curiosidade, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas (Marques et al., 2024). Além disso, esta atividade alinou-se com a perspetiva da criança como sujeito ativo do seu processo educativo, respeitando a sua individualidade e incentivando a participação ativa na construção do conhecimento (Lino, 2018).

Considerando os estímulos envolvidos, a necessidade de concentração e a importância de um ambiente tranquilo, optou-se por dividir o grande grupo em três pequenos grupos: dois compostos por três crianças e um por quatro. A composição dos grupos teve em conta as características individuais das crianças. Por exemplo, M. foi integrado num grupo mais tranquilo e teve acompanhamento individualizado para garantir um ambiente mais ajustado às suas necessidades. Já V. participou no primeiro grupo, pois caso fosse para o parque antes da atividade, poderia ficar mais agitado e resistir ao regresso à sala de atividades, comprometendo o seu envolvimento na experiência. Tendo em conta as características e necessidades previamente identificadas das crianças e após uma breve reflexão com a restante equipa educativa, a mestranda reconheceu a importância de mobilizar o conceito de diferenciação pedagógica na sua prática. Nesse sentido, ajustou estratégias, recursos e a organização do grupo para responder à diversidade de ritmos, interesses e formas de

aprendizagem das crianças. Assim, o objetivo foi criar uma situação de aprendizagem mais facilitadora, garantindo condições que respeitassem o tempo e as necessidades individuais de cada criança, promovendo o seu bem-estar e envolvimento ativo na experiência (Tomlinson & Allan, 2002; Tomlinson, 2008).

A atividade decorreu na sala de atividades, garantindo um ambiente controlado e favorável à concentração. Para minimizar distrações e permitir um espaço amplo para a exploração, os brinquedos foram guardados e os armários virados para a parede para não ficarem visíveis. A mesa de apoio, forrada com plástico bolha, foi centrada, permitindo que as crianças se organizassem à sua volta, mantendo-se próxima do balcão onde os materiais estavam dispostos, facilitando o acesso e a dinâmica da atividade. Para assegurar equidade na experiência, o plástico bolha era substituído entre cada grupo, garantindo que todos tivessem as mesmas condições de exploração.

A mestranda contou com o apoio da equipa educativa na logística da atividade, nomeadamente na higienização das crianças e na transição entre grupos, aspetos que foram previamente salvaguardados e organizados durante o momento de planificação. Estes momentos revelaram-se fundamentais, uma vez que permitiram antecipar possíveis cenários e definir estratégias conjuntas, promovendo um trabalho colaborativo entre toda a equipa educativa. Esta planificação conjunta permitiu que houvesse reflexão partilhada e a construção coletiva de conhecimento pedagógico, tendo-se consolidado como um processo essencial, que garantiu uma maior fluidez na dinamização da atividade e reforçou a importância do trabalho em equipa na prática educativa (Cardona et al., 2021; Lino, 2013). Posto isto, após cada exploração, a educadora cooperante e o par pedagógico da mestranda retiravam os bibes às crianças, lavavam-lhes as mãos e acompanhavam-nas até ao parque, permitindo a entrada do grupo seguinte. Esta organização favoreceu uma dinâmica fluida e eficiente, assegurando um ambiente estruturado e harmonioso.

Antes de iniciarem a exploração, o processo foi semelhante para todos os grupos: as crianças vestiam os bibes e organizavam-se à volta da mesa. De seguida, a mestranda colocava um pouco de tinta à frente de cada criança e entregava dois rolos de papel a cada uma. Inicialmente, a mestranda demonstrou como os rolos poderiam ser utilizados para espalhar a

tinta sobre o plástico bolha e criar padrões. No entanto, percebeu rapidamente que a exploração autônoma resultava numa experiência mais rica e significativa para as crianças. Assim, optou por lhes conceder total liberdade para experimentarem os materiais ao seu próprio ritmo, promovendo uma descoberta ativa.

Ao longo de toda a atividade, a abordagem e o modo como as crianças se envolviam e exploravam variaram.

D.S. iniciou a exploração de forma imediata, misturando e espalhando a tinta com entusiasmo. V., por outro lado, foi mais cauteloso, tocando na tinta com o dedo e explorando-a de forma progressiva. Quando receberam os rolos, ambos começaram a utilizá-los gradualmente, deixando impressões no plástico bolha. Já M. demonstrou resistência à experimentação. Para respeitar o ritmo de M., a educadora cooperante acompanhou-o individualmente, sem insistir no contato direto com a tinta, permitindo-lhe explorar apenas o plástico bolha. Essa abordagem possibilitou que ele se mantivesse na atividade sem se sentir desconfortável.

G. e C. começaram por explorar os rolos antes de interagir com a tinta, explorando e testando possibilidades. Quando G. pegou nos rolos com as mãos envolvidas de tinta e percebeu que deixava marcas, repetiu o processo várias vezes com entusiasmo. Demonstrou grande curiosidade e satisfação ao observar como a tinta se acumulava nos rolos e as marcas arredondadas que ficavam no plástico bolha, explorando ativamente esta possibilidade. C., ao notar que o rolo absorvia a cor da tinta, decidiu experimentar uma abordagem diferente. Começou a desenhar com o dedo, misturando as cores e explorando a textura da tinta com atenção e concentração (ver apêndice A1).

M.B., por sua vez, adotou uma abordagem distinta. Antes de utilizar os rolos, dedicou-se a explorar a tinta com as mãos, misturando cores e experimentando diferentes sensações táteis. Espalhou a tinta entre os dedos, pressionou as palmas das mãos contra a superfície e observou atentamente as alterações nas cores e nas texturas. Só depois utilizou os rolos, batendo-os sobre a tinta já espalhada, misturando-a ainda mais (ver apêndice A2). Ao longo da atividade, manteve expressões de entusiasmo e satisfação, estabelecendo contacto visual frequente com a mestrande, como que a partilhar a sua descoberta.

M.C. demonstrou grande entusiasmo ao ver as tintas e ao tocá-las. Sorridente, mostrou as mãos à mestranda, evidenciando o prazer da descoberta. D.C., pelo contrário, adotou uma postura mais reservada, optando por bater com os rolos na tinta sem se sujar. M.L. agarrou nos rolos desde o início, mas optou por espalhar a tinta com as mãos. Passou grande parte do tempo a observar os colegas, imitando algumas das suas ações e misturando as cores de forma calma e cuidadosa. Apesar de preferir a observação, manteve os rolos sempre consigo, demonstrando um interesse contínuo pela experiência.

M.F., por outro lado, envolveu-se ativamente na exploração. Demonstrou curiosidade e iniciativa ao experimentar diferentes técnicas e movimentos: bateu com os rolos na tinta, rodou-os e misturou as cores, explorando ao máximo as possibilidades oferecidas pelos materiais. A sua abordagem dinâmica e diversificada revelou um elevado nível de envolvimento e criatividade. M.F. integrou o último grupo de exploração e, mesmo depois de os seus colegas terem terminado e regressado ao parque, permaneceu envolvida na atividade, mantendo-se concentrada e entusiasmada. A certa altura, a mestranda apercebeu-se de que M.F. estava a utilizar os rolos para construir uma torre. A formanda aproximou-se, agachou-se junto da criança e limitou-se a observar. M.F. tentou várias vezes até que, finalmente, conseguiu. Quando o fez, retirou as mãos da mesa, olhou para todos os que estavam na sala e sorriu, orgulhosa da sua conquista.

A atividade revelou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, indo além do desenvolvimento de competências artísticas (Eisner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1987). A exploração livre dos materiais permitiu não só a experimentação sensorial, mas também aprendizagens ao nível da coordenação motora, do pensamento criativo e da resolução de problemas (Marques et al., 2024). Por exemplo, a experiência de M.F. ao tentar construir uma torre com os rolos (ver figura 1) revelou-se uma oportunidade para o desenvolvimento de competências fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Durante a atividade, a criança reforçou a autoconfiança e a autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas, explorou os objetos e materiais disponíveis através do tato, do olfato e da visão, bem como por meio do movimento, testando hipóteses e, ainda, foi capaz de expressar as suas emoções, demonstrando orgulho pela sua conquista (Marques et al., 2024).

**Figura 1:** *M.F. a construir uma torre com os rolos de papel*



Por outro lado, a resistência inicial de algumas crianças ao contacto com a tinta destaca a importância de proporcionar experiências progressivas e adaptadas às suas sensibilidades individuais, incentivando a sua participação sem forçar ou criar desconforto. Neste sentido, torna-se essencial respeitar o direito da criança à não participação, assegurando que é ouvida e acolhida, enquanto lhe é garantida a liberdade de escolha no seu envolvimento nas atividades (Lundy, 2007).

De um modo geral, o grupo apresentou níveis elevados e muito elevados de envolvimento, à exceção de M., que, considerando o que já foi referido, demonstrou um nível baixo (Laevers et al., 2005). Por outro lado, D.C. e M.L., inicialmente, adotaram uma postura mais neutra, evidenciando um envolvimento moderado. No entanto, à medida que a atividade progrediu, os materiais foram explorados de forma mais livre e autónoma e ambos demonstraram um aumento progressivo do interesse e da participação. A sua evolução ao longo da atividade foi notória, passando de um envolvimento inicial mais baixo para um nível de envolvimento elevado, refletindo maior motivação, concentração e entusiasmo na exploração dos materiais e na interação com os pares (Laevers et al., 2005).

A decisão de privilegiar a exploração autónoma mostrou-se acertada, pois permitiu que as crianças descobrissem por si mesmas as propriedades dos materiais, fomentando a curiosidade e o pensamento crítico. Ao manipular livremente os elementos disponíveis, puderam testar hipóteses, fazer ajustes e encontrar soluções criativas, promovendo não só o desenvolvimento sensorial e motor, mas também a autonomia e a confiança nas suas próprias capacidades (ver figura 2).

**Figura 2:** *M.B., C. e G. a explorar os materiais autonomamente e de diferentes formas*



O entusiasmo demonstrado por muitas crianças e a diversidade de estratégias exploratórias observadas evidenciam os benefícios de uma abordagem participativa, reforçando a importância do brincar livre e da experimentação no processo de construção das aprendizagens. Neste contexto, a criança assume um papel ativo, tornando-se protagonista do seu próprio percurso de descoberta, o que contribui para um desenvolvimento mais significativo e duradouro (Marques et al., 2024). Perante isto, é fundamental que o educador assumisse simultaneamente o papel de observador e de impulsionador de novas descobertas e aprendizagens, reconhecendo sempre a criança como um ser capaz, ativo, pensante e detentor de direitos (Lino, 2018).

Tendo sido esta uma das primeiras experiências educativas dinamizadas pela mestranda, optou-se por realizá-la no interior, num ambiente controlado. No entanto, a experiência suscitou uma nova reflexão: a possibilidade de adaptar a atividade para o exterior, proporcionando um contacto mais direto com a natureza e novos estímulos sensoriais. Após a experiência educativa, a estagiária contou com o feedback da educadora cooperante e do par pedagógico, sobre as dinâmicas observadas. A possibilidade de refletir sobre a experiência e analisar as diferentes respostas das crianças constituiu um processo formativo valioso, tendo-lhe permitido ajustar futuras intervenções e desenvolver uma abordagem mais sensível e adaptada às necessidades dos grupos.

Esta atividade representou um marco importante no percurso formativo da mestranda, pois permitiu-lhe consolidar competências na organização e condução de experiências pedagógicas baseadas na exploração sensorial e no brincar livre. Com o objetivo de analisar e interpretar a sua ação educativa, a mestranda recorreu à Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), a qual considera três aspetos fundamentais para avaliar a promoção de interações de qualidade: sensibilidade, estimulação e autonomia.

Relativamente à sensibilidade, a mestranda considera ter demonstrado um nível elevado, respeitando o tempo de cada criança, o espaço e as necessidades por elas expressas. No que concerne à estimulação, acredita ter adotado predominantemente atitudes de empenhamento, respondendo às capacidades e interesses das crianças, motivando-as a explorar os materiais e mostrando-se confiante e calma na interação com elas. Por fim, no que diz respeito à autonomia, numa fase inicial, a estagiária demonstrou às crianças diferentes formas de explorar os materiais. No entanto, rapidamente percebeu que esta abordagem poderia limitar a sua criatividade. Assim, ajustou a sua estratégia pedagógica, permitindo-lhes escolher livremente como explorar os materiais e incentivando a descoberta ativa e autónoma. Optou, então, por assumir um papel mais observador e facilitador, possibilitando que as crianças investigassem as propriedades dos materiais por si próprias.

Esta reflexão e adaptação pedagógica evidenciam uma evolução na forma como a mestranda compreende o papel do adulto na aprendizagem das crianças, sendo este responsável por criar um ambiente seguro, estimulante e intencional, baseado na escuta ativa e no princípio de que a criança é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, aproximando-se, assim, de uma abordagem mais ativa e centrada no desenvolvimento da sua autonomia (Marques et al., 2024).

## **EXPLORAÇÃO PLÁSTICA AO AR LIVRE: PINTURA DE CAIXAS COM TINTA COMESTÍVEL**

Dando continuidade à exploração da história *Não é uma caixa* de Antoinette Portis, dinamizada pelo par pedagógico, na qual as crianças tiveram um primeiro contacto livre com caixas de diferentes tamanhos dentro da sala, a mestranda propôs uma nova experiência de expressão plástica, incentivando uma nova abordagem sensorial e exploratória.

Considerando a tendência natural deste grupo de crianças para explorar os objetos através dos sentidos (tato, olfato, visão e, frequentemente, pela via oral), a mestranda preparou tinta comestível à base de água e maisena com as cores primárias, e cortou as esponjas com diferentes texturas em tamanhos adequados, de forma a garantir que pudessem ser manuseadas livremente sem risco de ingestão. Os materiais foram organizados e disponibilizados estrategicamente para garantir um ambiente seguro, onde as crianças

pudessem explorar livremente e sem restrições, promovendo a autonomia na experimentação.

Com esta atividade, a formanda pretendeu proporcionar momentos enriquecedores de descoberta sensorial e experimentação de diferentes objetos e texturas, promovendo simultaneamente o contacto com uma nova técnica de expressão plástica. Dessa forma, a atividade esteve alinhada com as experiências e aprendizagens propostas nas OPC.

Tendo em conta estes objetivos e a necessidade de liberdade de movimento, exploração autónoma e manipulação diversificada dos materiais e tintas, tornou-se essencial que a atividade decorresse num espaço amplo. Este ambiente permitiria que as crianças se movimentassem livremente e se sujassem sem restrições, potenciando a experimentação dos materiais e a descoberta das suas diferentes possibilidades. Posto isto, e considerando o interesse e a necessidade das crianças de passarem mais tempo ao ar livre, o jardim da instituição revelou-se o local ideal para a sua realização.

Tendo em conta as características do grupo, a diversidade de estímulos envolvidos e a importância da concentração no processo, a atividade foi inicialmente organizada em pequenos grupos, começando com um grupo de quatro crianças. No entanto, com o decorrer da atividade, a mestranda percebeu que o tempo necessário para a exploração variava de criança para criança, já que o nível de envolvimento e interesse não era uniforme, uma vez que, algumas crianças demonstravam maior curiosidade e empenho, enquanto outras dispersavam mais rapidamente. Assim, sempre que uma criança mostrava sinais de desinteresse ou uma diminuição significativa do envolvimento, era acompanhada de volta à sala com o apoio da educadora cooperante. Paralelamente, uma nova criança era integrada na atividade, garantindo um fluxo contínuo de participação.

A necessidade de ajustar a estrutura inicial revelou-se um momento significativo para o processo formativo da mestranda, permitindo-lhe desenvolver uma abordagem mais flexível e responsiva. Esta experiência reforçou a importância da observação atenta e da adaptação contínua da prática pedagógica, demonstrando uma evolução na capacidade de tomar decisões fundamentadas e ajustadas às necessidades das crianças.

Considerando esta reestruturação, a gestão do tempo e da dinâmica do grupo tornou-se mais flexível e adaptável, permitindo uma exploração individualizada e significativa, em que o tempo de cada criança foi respeitado e valorizado. Esta dinâmica que resultou muito bem e permitiu uma maior flexibilidade, só foi possível graças ao trabalho colaborativo de toda a equipa educativa.

Num primeiro momento, a exploração por parte das crianças seguia um padrão semelhante: começavam por pegar nas esponjas, amassá-las e atirá-las. Em seguida, ao repararem na tinta, mergulhavam as mãos nos recipientes disponíveis, observando com curiosidade o efeito da tinta a escorrer pelos dedos. No entanto, após esta fase inicial, a forma como cada criança explorava e experimentava os materiais variava significativamente.

Uma das primeiras crianças a experimentar e manipular os materiais foi M.L. Assim que vestiu o bibe, sentou-se junto aos recipientes de tinta e começou a brincar. Mergulhou as mãos na tinta, cheirou-a e tocou nas caixas com as mãos pintadas, explorando assim, através dos diferentes sentidos (ver figura 3). De seguida, pegou num dos recipientes, inclinou-o e entornou parte da tinta no tapete. Nesse momento, olhou para a estagiária, como que à procura de aprovação para continuar. Após um aceno afirmativo e a garantia de que estava tudo bem, M.L. soltou uma gargalhada e entornou o resto da tinta.

**Figura 3:** *M.L. a explorar a tinta com as mãos*



Perto do recipiente encontrava-se uma esponja amarela que, ao absorver a tinta derramada, adquiriu uma tonalidade rosada. Ao reparar nisso, M.L. pegou na esponja e pressionou-a sobre a restante tinta espalhada. Depois, apertou a esponja, espremendo a tinta acumulada. Entusiasmada com esta descoberta, repetiu o processo com os outros recipientes de tinta à sua volta, ação que impulsiona a aprendizagem e a formação de estruturas mentais,

favorecendo a acomodação do conhecimento e, conseqüentemente, a complexificação dos seus esquemas mentais (Dias, 2021; Post & Hohmann, 2011).

Ao ver a esponja de M.L. mudar de cor, D.C. decidiu experimentar. Mergulhou as esponjas nas tintas e começou a bater com elas no tapete, deixando marcas coloridas. Quando percebeu que o tapete ficava com a cor da esponja utilizada, repetiu o movimento, desta vez nas caixas. Surpreso com o efeito, riu-se e continuou a repetir o processo: mergulhar a esponja na tinta e bater na caixa (ver apêndice A3). Gradualmente, começou a deslizar a esponja pela superfície, criando rastros de cor. Após várias repetições, decidiu mergulhá-la em diferentes recipientes e até no próprio tapete, onde se tinham formado pequenas poças de tinta. Mais uma vez, repetiu o processo várias vezes, até decidir usar a esponja para pintar as caixas. Enquanto pintava, reparou que os seus pés estavam a ficar tingidos. Intrigado, mergulhou uma esponja na tinta e espremeu-a sobre o pé. Admirado com o resultado, repetiu o processo várias vezes, observando atentamente como a tinta secava e se fixava na pele.

Durante toda a experiência, D.C. manteve-se focado durante a sua exploração, atento às transformações que ocorriam. Demonstrou-se sempre confortável, calmo e intrigado com as suas descobertas, motivado e interessado para explorar novas potencialidades dos materiais oferecidos. Assim, considerando as suas expressões faciais e linguagem corporal, como alegria, confiança, satisfação e foco, pode-se dizer que D.C. apresentou elevados níveis de envolvimento (Laevers et al., 2005).

Já C. iniciou a sua exploração com os rolos e as tintas espalhadas pelo tapete. Começou por bater com um rolo no chão e, ao perceber que este absorvia a tinta derramada, mostrou-se surpreendida, tal como alguns dos seus colegas. Em seguida, rolou com o rolo nas caixas e, ao notar que deixava marcas, foi buscar mais recipientes com tinta e repetiu o processo várias vezes (ver figuras 4 e 5). Eventualmente, percebeu que o rolo rodava conforme o seu movimento e, a partir desse momento, usou-o para pintar a caixa que estava ao seu lado. À semelhança de D.C., também C. demonstrou satisfação, felicidade e motivação durante a exploração, tendo estado envolvida e concentrada durante o processo (Laevers et al., 2005).

**Figura 4 e Figura 5:** *C. a descobrir que o rolo absorve a tinta e deixa marcas quando passado na caixa*



No entanto, nem todas as crianças reagiram da mesma forma. Por exemplo, B., assim que se sentou e sentiu a tinta nos pés, olhou para a mestranda com expressão de desconforto. Perante essa reação, a mestranda sentou-se ao lado dela, deixando-se também pintar. Manipulou os objetos, mergulhou as esponjas na tinta e espremeu-as, demonstrando naturalidade no processo. Aos poucos, B. foi ganhando confiança e começou a explorar autonomamente. Já M. manteve-se sempre desconfortável, apesar das tentativas da mestranda de o envolver e incentivar. As suas expressões faciais e corporais demonstravam resistência à atividade, apresentando um nível de envolvimento muito baixo, caracterizado por ausência de interesse e envolvimento ativo (Laevers et al., 2005). Respeitando o seu ritmo e necessidades, a mestranda optou por não insistir, retirando-o da experiência e garantindo o seu bem-estar.

De um modo geral, as crianças manusearam diversos objetos, exploraram uma nova técnica de expressão plástica e descobriram diferentes formas de utilizar os materiais, atribuindo-lhes funções variadas. Além disso, ao longo da atividade, movimentaram-se livremente, comunicaram entre si, partilharam materiais, expressaram emoções e sentimentos e exploraram e aprenderam através do brincar (Sarmiento & Silva, 2017; Sousa, 2003). Foi ainda evidente o desenvolvimento da autoconfiança em algumas crianças, à medida que superaram os desafios com que se depararam.

Embora o contacto com a natureza seja amplamente reconhecido como um elemento promotor de bem-estar e desenvolvimento integral, funcionando como uma extensão da sala de atividades e proporcionando um ambiente propício à concentração e à exploração artística, essa não foi a intenção inicial na escolha do espaço. No entanto, a experiência revelou-se um processo enriquecedor, permitindo, através da reflexão na ação e para a ação, a construção

de conhecimento sobre a importância do meio envolvente no envolvimento das crianças (Schön, 2000). Inicialmente, existia a preocupação de que, por ser um ambiente pouco explorado, pudesse gerar dispersão e falta de envolvimento. Contudo, ao longo da atividade, tornou-se evidente que o espaço exterior, além de tranquilo e estimulante, favoreceu significativamente a concentração e a participação ativa das crianças na experimentação. Assim, este processo evidenciou o potencial educativo do ambiente natural e contribuiu para uma maior compreensão da sua relevância no contexto pedagógico.

Comparativamente às atividades plásticas realizadas na sala, esta revelou-se mais serena e flexível. As crianças demonstraram um maior nível de concentração e, mesmo com a alternância entre participantes, mantiveram-se sempre envolvidas sem perder o interesse nas suas descobertas. Além disso, exploraram o ambiente de forma autónoma, demonstrando capacidade para superar os desafios que surgiam.

Esta ação educativa, e todo o seu desenvolvimento, levou a mestranda a refletir sobre a importância de proporcionar experiências diversificadas e sobre o impacto do ambiente na aprendizagem e no bem-estar das crianças. A atividade evidenciou a importância de conceber o espaço educativo de forma intencional e estratégica, realçando o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esta abordagem permitiu à mestranda aprofundar e consolidar os seus conhecimentos teóricos, compreendendo como o meio envolvente pode influenciar e potenciar as experiências educativas. Assim, reforçou-se a necessidade de planear e organizar o ambiente de aprendizagem de modo reflexivo, intencional e estratégico, garantindo que este responde às necessidades e interesses das crianças, promovendo um desenvolvimento holístico e enriquecedor (Dewey, 1938; Edwards et al., 2016; Silva et al., 2016)

No decorrer da ação educativa, a mestranda assumiu um papel de observadora e facilitadora, adotando uma abordagem respeitadora da autonomia da criança. Com uma postura sensível, acompanhou as descobertas e aprendizagens que surgiram ao longo da atividade, sem intervir diretamente no processo, reconhecendo as crianças como competentes e capazes de conduzirem as suas próprias explorações (Bertram & Pascal, 2009).

Sempre que uma criança demonstrava sinais de insegurança, desconforto ou dificuldade na exploração, a mestranda aproximava-se, de forma cuidadosa e procurando compreender a situação, oferecendo apoio ajustado às necessidades de cada uma, seja incentivando à participação, apresentando novos materiais ou criando um ambiente acolhedor que favorecesse a confiança e a continuidade da experimentação. Esta atitude revela um empenhamento adequado ao nível da estimulação, uma vez que proporcionou desafios ajustados às capacidades das crianças, incentivando-as a participar ativamente, a explorar os materiais e a manterem-se envolvidas na atividade. Além disso, ao criar um ambiente acolhedor que favorecesse a confiança e a continuidade da experimentação, a mestranda contribuiu para um contexto educativo onde o bem-estar e a aprendizagem se interligam.

Por fim, a promoção da autonomia esteve presente ao longo de toda a atividade, uma vez que a mestranda evitou interferências desnecessárias e permitiu que as crianças tomassem decisões sobre as suas explorações, ajustando a sua abordagem pedagógica sempre que necessário. Este aspeto alinha-se com a terceira dimensão da escala – autonomia –, demonstrando que prática educativa da mestranda esteve focada na promoção da independência e participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem.

Esta experiência permitiu à mestranda desenvolver uma maior consciência sobre a importância do seu papel na mediação da aprendizagem, fortalecendo a sua capacidade de responder de forma respeitosa e ajustada às necessidades individuais das crianças. Ao longo deste processo formativo, o estudo de referenciais teóricos e a cooperação com a restante equipa educativa foram fundamentais para que pudesse consolidar conhecimentos e melhorar a qualidade das suas intervenções.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

À semelhança das experiências desenvolvidas em creche, no âmbito da PES em EPE, foram realizadas várias ações alinhadas com os interesses e necessidades das crianças. Através da observação direta, de momentos de diálogo com a equipa educativa e da análise do projeto curricular da sala, foi possível perceber que o espaço exterior despertava grande interesse nas

crianças. No entanto, apesar de ser utilizado com alguma frequência, era predominantemente visto como um local para a libertação de energia e para a brincadeira livre.

Paralelamente, verificou-se que as Artes Visuais também suscitavam curiosidade e envolvimento por parte das crianças. Contudo, estas experiências artísticas ocorriam, na sua maioria, em espaços interiores e estavam frequentemente limitadas a atividades de pintura, colagem e recorte. Posto isto, para além de serem interesses evidentes, identificou-se a necessidade de explorar o potencial do espaço exterior enquanto extensão da sala, permitindo a realização de atividades com intencionalidade pedagógica e promovendo novas técnicas de expressão plástica.

Adicionalmente, foi possível constatar que este grupo de crianças enfrentava desafios relacionados com o bem-estar emocional, manifestando dificuldades em manter a concentração por períodos prolongados, expressar emoções, retomar e manter a calma, bem como gerir conflitos interpessoais.

Neste contexto, as ações educativas que serão descritas tiveram como objetivo integrar as Artes Visuais no espaço exterior, de forma a potenciar os benefícios que tanto o contacto com a natureza como as práticas artísticas proporcionam individualmente, bem como explorar as vantagens resultantes da sua interligação. Para tal, foram propostas atividades que aliavam as Artes Visuais à Natureza, promovendo diferentes técnicas de expressão plástica e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

## **EXPLORAÇÃO DO CARVÃO E PASTEIS**

Considerando que a pintura despertava grande interesse no grupo, e com base nas observações da mestrandia, constatou-se que, na sua maioria, as crianças ficavam mais calmas e relaxadas durante esses momentos. No entanto, muitas delas só se relacionavam com estas técnicas quando era proposto o registo de uma história ou a criação de algo alusivo a uma celebração específica. Assim, a mestrandia decidiu propor uma atividade que integrasse desenho e pintura num ambiente amplo e tranquilo, sem imposições, utilizando materiais novos, de forma a estimular a criatividade, promover interações e desenvolver “capacidades expressivas e criativas através de experimentações” (Silva et al., 2016, p. 50).

A introdução de novos materiais, como carvão e pastéis, foi intencional, visando potencializar as capacidades criativas e expressivas através da experimentação plástica. Para além disso, procurou-se promover interações sociais significativas e proporcionar um contexto de desenvolvimento integral e bem-estar para o grupo. A escolha do carvão foi particularmente relevante por estar associada à celebração do São Martinho, aproveitando um contexto cultural para enriquecer a experiência de aprendizagem.

No seguimento da semana em que se celebra o São Martinho, foi proposta uma atividade de exploração do carvão, um elemento natural frequentemente associado a esta festividade. A mestranda iniciou a sessão na sala de atividades, apresentando o carvão ao grande grupo e questionando as crianças sobre os seus possíveis usos. Surgiram diversas respostas, como cozinhar e fazer fogo. Aproveitando esse momento de diálogo, explicou a origem do carvão e os diferentes fins que pode ter, incluindo a produção da grafite utilizada nos lápis. Em seguida, distribuiu pequenos pedaços de carvão para exploração livre, permitindo que as crianças os manuseassem e observassem as marcas que deixavam. Algumas mostraram-se intrigadas ao perceberem que o carvão sujava as mãos, outras esfregaram-no nos braços para observar o efeito, enquanto algumas hesitaram em tocá-lo, receando sujar-se.

Após essa exploração inicial, a mestranda questionou as crianças sobre o que poderiam fazer com o carvão. P.O. prontamente respondeu: “Pintar”. Partindo desta sugestão, a mestranda organizou o grupo para se deslocarem ao exterior, onde o ambiente havia sido preparado de forma a incentivar a expressão artística e a autonomia. Cartões de grande dimensão foram dispostos pelo espaço, alguns cobertos com papel cenário, outros deixados apenas como base, para que as crianças escolhessem a posição mais confortável para desenhar, fosse sentadas, ajoelhadas ou deitadas (ver apêndice B1). Para tornar a experiência mais envolvente e contribuir para um ambiente sereno e inspirador, a atividade foi acompanhada por música clássica. Foram, ainda, distribuídos pedaços de carvão pelo espaço.

Assim que chegaram ao local preparado, à exceção de três crianças que demonstraram resistência ao uso do carvão receando sujar-se, o restante grupo começou logo a explorar. Para as crianças que não quiseram participar, a mestranda sugeriu que observassem a

atividade e se juntassem quando se sentissem confortáveis, respeitando o ritmo e a vontade de cada uma.

Aos poucos, começaram a surgir as primeiras criações. Algumas crianças desenharam letras e escreveram os seus nomes, outras representaram casas e figuras humanas, enquanto algumas optaram por desenhar animais. A exploração do carvão revelou-se diversificada: algumas crianças experimentaram pedaços de diferentes tamanhos para comparar o traço e a intensidade, outras usaram apenas fragmentos mais finos, manuseando-os como lápis (ver apêndice B2). Houve ainda quem pintasse as mãos e as pressionasse contra o papel cenário, deixando as suas impressões.

Após os primeiros momentos de exploração individual, as crianças começaram a interagir e a criar em conjunto. Foi possível observar processos de negociação, partilha de ideias e cooperação. A.S. chamou M.R. e perguntou: "Não te queres juntar aqui?", ao que M.R. respondeu afirmativamente e se juntou ao mesmo cartão. P.A. e V.C. pintavam juntos, trocando impressões sobre as suas criações. Já M.G. e A.F. discutiam o que desenhariam, distribuindo tarefas e tomando decisões em conjunto.

Com base nos indicadores de envolvimento das crianças (Laevers et al., 2005), a mestranda considera que, de um modo geral, os níveis do grupo se situavam entre elevado e muito elevado. Esta avaliação teve como referência as expressões faciais das crianças, a sua postura, concentração, energia e a confiança demonstrada durante a exploração (Laevers et al., 2005)

V.C., que habitualmente não se mostrava muito interessado em atividades de desenho e pintura, revelou-se envolvido nesta experiência, partilhando impressões com P.A.; D.S., que normalmente preferia estar junto aos colegas, optou por um momento de criação individual, demonstrando grande concentração e autonomia (ver figura 6). I., que já havia manifestado gosto pelo desenho, mostrava-se satisfeito e tranquilo, enquanto J., que raramente participava por iniciativa própria em atividades propostas e de grupo, surpreendeu a equipa educativa ao experimentar os materiais e fazer alguns rabiscos.

**Figura 6:** D.S. envolvido na sua criação



À medida que a atividade avançava algumas crianças começaram a dispersar. Para reativar o interesse, a mestranda introduziu lápis de pastel de diferentes cores, o que trouxe uma nova dinâmica à exploração artística. As crianças voltaram a participar com entusiasmo, pintando sobre os desenhos feitos a carvão. Esta introdução de novas possibilidades potenciou a criatividade e inspirou novas interações e descobertas. As crianças que estavam menos envolvidas foram atraídas pela novidade e voltaram a participar, pintando os desenhos previamente feitos com carvão. Já as crianças que não quiseram experimentar o carvão, juntaram-se ao grupo para explorar o novo material e assim fazer parte da atividade.

P.O., ao ver os lápis de pastel, sorriu e escolheu algumas cores, reiniciando as suas criações com entusiasmo. T.M., que já demonstrava um gosto particular pelo desenho, partilhou com a mestranda: “Gosto muito de desenhar deitada, porque é muito giro e tenho mais espaço.” Estes comentários evidenciam como a autonomia na escolha do espaço e dos materiais contribuiu para uma experiência mais significativa para as crianças.

Depois de um longo período de exploração, algumas crianças, como A.S., I. e S.L., pediram para ir brincar no parque infantil. Como já tinham experimentado os dois materiais e não se mostravam envolvidos na atividade, a mestranda, em articulação com a restante equipa educativa, permitiu que seguissem para o parque. Neste momento, a expectativa era de que o restante grupo também dispersasse. No entanto, ao manter a música e respeitar o ritmo de cada criança, verificou-se que algumas permaneceram focadas e criativas, sem que os estímulos externos interferissem na sua concentração. M.G. e A.F. continuaram a sua colaboração artística, demonstrando cumplicidade, e alguns momentos depois, C. juntou-se e os três continuaram a criar (ver figura 7). Já P.O. e T.M. mantiveram-se empenhadas nas suas criações, chamando a mestranda para partilhar, orgulhosas, os seus trabalhos.

**Figura 7:** *M.G., A.F. e C. a criarem juntos e partilharem opiniões*



Aproximava-se a hora do almoço, pelo que era necessário terminar a atividade e levar as crianças para o interior da instituição. Restavam quatro crianças envolvidas na exploração, às quais a mestranda explicou que teriam de concluir as suas criações para que pudessem ir almoçar. Concordaram rapidamente, mencionando que apenas terminariam de pintar o último desenho antes de se juntarem ao grupo. Concluíram os seus trabalhos e expressaram o seu agrado pela atividade: T.M. afirmou que “a música fez-me sentir calma”, P.O. mencionou que “gosto muito de pintar cá fora, é mais calmo” e M.G. partilhou que “gostei muito de pintar com o carvão e depois com os lápis coloridos.”

No regresso à sala, as crianças continuaram a conversar sobre as suas produções, trocando ideias sobre o que tinham desenhado e com quem. Estes momentos de partilha espontânea evidenciam o potencial da expressão artística na EPE, não apenas como forma de experimentação e expressão, mas também como um meio privilegiado de comunicação e construção de significados, tanto individuais como coletivos (Bruner, 1996; Oliveira-Formosinho, 2013; Sousa, 2003).

A atividade proporcionou múltiplas oportunidades de interação social e cooperação. Ao desenharem em cartões de grande dimensão, as crianças tiveram de negociar espaço, partilhar materiais e coordenar ideias. Foi possível observar processos de negociação e resolução de conflitos de forma autónoma, promovendo competências sociais importantes como a empatia, a comunicação e a cooperação. Por exemplo, enquanto P.A. e V.C. pintavam juntos, V.C. mostrou curiosidade sobre as letras desenhadas por P.A., este nomeou-as enquanto Vítor as imitava, evidenciando um processo de aprendizagem colaborativa.

A forma como o espaço e, conseqüentemente, os materiais foram organizados permitiu que todas as crianças participassem e explorassem os materiais ao mesmo tempo, num ambiente

onde não havia imposições sobre o que desenhar, promovendo a criatividade e a livre expressão. Para além disso, a autonomia foi incentivada, bem como a liberdade de movimento, uma vez que esta organização permitiu-lhes experimentar diferentes posições para desenhar e colaborar umas com as outras. Tendo em conta os sorrisos observados, as conversas entre as crianças, a satisfação e a energia demonstradas ao longo da exploração, e com base na escala de bem-estar e envolvimento de Laevers et al. (2005), observou-se um elevado nível de envolvimento por parte da maioria das crianças, que se mostraram concentradas, confiantes e empenhadas na exploração dos materiais. Esta autonomia e confiança foram reforçadas pela liberdade na escolha de como e onde desenhar.

Apesar de o espaço exterior ser regularmente frequentado, não era utilizado para atividades planificadas, e por isso havia o risco de dispersão rápida das crianças. No entanto, isso não aconteceu. O exterior revelou-se o ambiente ideal, tranquilo e que associado à ausência de imposições sobre o que desenhar proporcionaram um contexto de segurança emocional, promovendo o bem-estar e a expressão autêntica. Além disso, a experiência artística permitiu o desenvolvimento de competências cognitivas como a criatividade, e a resolução de problemas, bem como competências relacionadas com a expressão e comunicação (Lei n.º 46/86, 1986). Assim, com a realização desta atividade no exterior foram promovidas ações que devem ser “consideradas como importantes estratégias de aprendizagem” (Bilton et al., 2017, p. 49).

No que diz respeito às crianças que não tiveram interesse em experimentar o carvão, segundo Goldschmied e Jackson (2023), o modo como as crianças exploram o mundo sensorial varia significativamente, influenciado por fatores como experiências anteriores, sensibilidades individuais e até mesmo o contexto cultural. Diante disso, é fundamental que o educador adote uma abordagem sensível, na qual respeite e reconheça a individualidade de cada criança. Em vez de forçar a participação, o que poderia gerar ansiedade ou desconforto. Neste caso, inicialmente, a mestrande ofereceu um papel às crianças para que estas pudessem segurar no carvão e participarem na atividade. No entanto, as crianças não aceitaram a proposta, pelo que a estagiária sugeriu que estas ficassem a observar até estarem interessados e prontos para participar. Esta estratégia mostrou-se eficaz, tendo respeitado o ritmo e a vontade de cada criança, oferecendo um sentido de segurança emocional.

Ao longo da sua formação, a mestranda aprofundou o conhecimento sobre diferentes referenciais teóricos que sustentam a prática educativa, permitindo-lhe adaptar, fundamentar e melhorar as suas decisões pedagógicas. A reflexão contínua sobre esses estudos teóricos e a sua aplicação prática proporcionaram-lhe um olhar mais crítico e intencional sobre o seu papel enquanto educadora. Também a análise de diferentes autores a ajudou a compreender a importância de criar contextos educativos que respeitam a individualidade, incentivam a autonomia e promovem aprendizagens significativas. Deste modo, esta experiência consolidou a sua capacidade de planear e intervir de forma mais consciente, promovendo um ambiente educativo sensível e ajustado às necessidades do grupo.

No decorrer da ação educativa, a mestranda adotou intencionalmente um papel de observadora, procurando valorizar a autonomia e a individualidade de cada criança. Em vez de dirigir ou controlar a atividade, optou por acompanhar de forma atenta e sensível as explorações realizadas pelas crianças, respeitando os seus ritmos, interesses e formas únicas de expressão (Bertram & Pascal, 2009). O principal objetivo era criar um ambiente onde as crianças se sentissem livres para experimentar, criar e interagir ao seu próprio ritmo, já que a mestranda as reconhece como seres autónomos e competentes, capazes de construir o seu próprio conhecimento através da exploração ativa do mundo que as rodeia (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, e ao respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, foram promovidas não só aprendizagens significativas, mas também o bem-estar emocional, ao reforçar a confiança e o prazer em aprender. Ao refletir sobre a sua prática, a mestranda reforçou a confiança na adoção de estratégias pedagógicas que promovem a livre expressão e o envolvimento das crianças, destacando o papel central da observação, da escuta e do respeito pelos ritmos individuais na construção do conhecimento.

Ao longo deste processo, a mestranda pôde comprovar a importância da escuta ativa e da observação atenta na prática educativa. A escuta ativa vai além da simples audição; trata-se de um “processo contínuo” no qual a criança tem voz, e o educador reconhece a sua capacidade de comunicação, demonstrando disponibilidade para a compreender e acolher, valorizando as suas expressões, ideias e emoções (Lino, 2018, p. 108). Neste sentido, a escuta ativa assume um papel fundamental numa prática pedagógica participativa, promovendo um

ambiente onde as crianças se sentem reconhecidas e envolvidas no seu próprio processo de aprendizagem.

Esta experiência promoveu, ainda, um momento de reflexão sobre a relevância de criar um ambiente que favoreça o envolvimento das crianças, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento integral, bem como aprendizagens significativas. Além disso, reforçou a sua confiança na adoção de estratégias pedagógicas assentes na autonomia e na livre expressão. Foi também um momento de crescimento profissional, pois exigiu capacidade de adaptação e tomada de decisões com base na resposta do grupo.

Esta experiência evidenciou a relevância de ambientes de aprendizagem diversificados e estimulantes, que respeitam o ritmo e os interesses das crianças, favorecendo a criatividade, a experimentação e a descoberta autónoma. Ao adotar práticas que promovem a autonomia e o envolvimento ativo, verificou-se não apenas um enriquecimento do desenvolvimento artístico e cognitivo, mas também o fortalecimento do bem-estar emocional e das competências sociais das crianças. Assim, esta experiência sublinha a importância de um processo educativo mais sensível, humano e transformador, onde a observação, a escuta ativa e o respeito pelos ritmos individuais desempenham um papel central na construção do conhecimento.

## **EXPLORAÇÃO DO BARRO**

O grupo, de um modo geral, tinha dificuldade em se concentrar e tornava-se muito agitado nos momentos que antecediam as transições. Ao longo de toda a PES, foram testadas várias estratégias para lidar com essa situação. Uma delas, que se revelou particularmente eficaz devido ao interesse das crianças, foi a audição de histórias.

Num desses momentos de maior agitação, a mestranda optou por ler um livro trazido por uma criança, intitulado *Para Onde Foi o Verão?* de Álvaro Magalhães. O grupo demonstrou grande interesse na história, revelando curiosidade face a elementos como as ilhas, a pipa utilizada pelas personagens e a referência a uma árvore e ao seu fruto – a tamareira e as tâmaras.

Partindo do interesse do grupo pela história e seus elementos, a mestranda propôs uma atividade no âmbito das artes plásticas, utilizando um material menos explorado pelas crianças: o barro, que possibilita uma experiência sensorial rica, tendo em conta o cheiro, a cor, as texturas variadas e as potencialidades de exploração, promovendo a expressão criativa e aprendizagens significativas (Edwards et al., 2016)

Para além disso, e tendo em consideração a importância de incluir elementos naturais nas atividades, como sugerido por Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), a mestranda optou por adicionar folhas, paus, cascas de árvores, pequenos ramos e flores, permitindo uma maior diversidade de materiais para exploração.

Alguns dias após a leitura da história, a atividade foi realizada. Para isso, o espaço foi previamente organizado, e os grupos foram constituídos em conjunto com as crianças. Inicialmente, a ideia era realizar a atividade no jardim no exterior da instituição, onde a mestranda já havia promovido outras experiências com o grupo. No entanto, após dialogar com a educadora cooperante, esta sugeriu que a atividade ocorresse no exterior, mas junto à sala, de modo a permitir uma melhor gestão dos grupos.

A mestranda preparou o ambiente colocando uma mesa e cinco cadeiras no exterior e organizou os materiais da seguinte forma: em três bandejas dispôs elementos da natureza e noutras duas, colocou água (ver apêndice B3). O barro, já dividido em partes iguais, foi distribuído apenas quando as crianças se sentavam à mesa, garantindo que cada uma recebia um pedaço do mesmo tamanho, como estratégia para evitar conflitos.

Quanto à organização do grupo, após o acolhimento, a mestranda explicou às crianças que iriam realizar uma atividade e que, para isso, teriam de ser formados cinco grupos. Para envolver o grande grupo no processo, a mestranda adotou uma estratégia participativa, dispondo cinco folhas brancas numeradas e permitindo que as crianças escolhessem, de forma ordeira, em que grupo queriam ficar. Esta estratégia já havia sido utilizada algumas vezes, pelo que o processo decorreu de forma tranquila e sem conflitos.

O primeiro grupo acompanhou a mestranda até ao local onde a atividade iria decorrer. As crianças que não estavam de bata vestiram t-shirts largas, trazidas pela mestranda, para evitar sujar a roupa e permitir uma exploração mais livre.

De seguida, sentaram-se e a mestranda fez ligação entre a história e a atividade, relembrando a narrativa e questionando-as sobre o que recordavam. A história retrata a viagem de dois irmãos que, com o objetivo de encontrar o verão, transformam uma pipa num barco e navegam pelo mar, passando por diferentes ilhas, na sua busca pelo verão.

A mestranda propôs que as crianças criassem algo relacionado com a história, podendo fazê-lo individualmente, a pares ou em pequenos grupos, dando-lhes liberdade de escolha. Após este momento, foram distribuídos os pedaços de barro, e as crianças iniciaram as suas criações.

As crianças deste primeiro grupo começaram por explorar individualmente: a M.A. e o B.A. construíram uma ilha cada um, utilizando ramos para representar as tamareiras presentes na história. Já a P.O., o P.A. e o M.G. criaram barcos e decoraram-nos com elementos naturais existentes no espaço. Durante a exploração as crianças manusearam o barro e os diferentes elementos, experimentando diferentes formas de mistura e modelagem. Algumas adicionaram mais água para testar a sua maleabilidade, enquanto outras incorporaram elementos naturais, descobrindo novas texturas.

Após algum tempo, M.A. terminou a sua criação e mostrou-se interessada em voltar para a sala. A mestranda ajudou-a a limpar o excesso de barro e acompanhou-a, permitindo que outra criança ocupasse o seu lugar e iniciasse a exploração.

Ao longo da atividade as crianças demonstraram grande autonomia na exploração, sugerindo novas possibilidades, como foi o caso de P.O, P.A., B.A. e M.G. que sugeriram construir uma ilha conjunta. Com a aprovação da mestranda, uniram os pedaços de barro individuais e planearam a construção da ilha, organizando-se de forma autónoma e distribuindo tarefas. Durante este processo, foram promovidos momentos de negociação, comunicação e colaboração, alinhados com as orientações das OCEPE, especificamente na Área de Formação Pessoal e Social.

Antes de iniciarem a construção da ilha, exploraram as propriedades do material. Espalharam o barro sobre a mesa, alisando-o com as mãos, e rapidamente perceberam que, ao exercerem diferentes níveis de pressão, conseguiam deixar marcas. Esta descoberta levou-as a experimentar novas formas de manipulação, criando desenhos através da força dos dedos e explorando as texturas resultantes (ver apêndice B4). Concluída esta fase de experimentação, planearam a construção da ilha, organizando-se autonomamente e distribuindo tarefas entre si. À medida que avançavam, discutiam ideias, negociavam decisões e ajustavam detalhes decorativos, demonstrando uma dinâmica colaborativa ativa. No final, chamaram a mestranda para apresentar o resultado do seu trabalho e explicar as suas decisões e escolhas: o ramo representava a tamareira, as folhas simbolizavam a relva e dois paus figuravam os irmãos da história.

Este processo revelou-se particularmente enriquecedor, indo além da exploração do barro e dos elementos da natureza que promoveram diversas aprendizagens e descobertas, bem como o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Para além do desenvolvimento sensorial e motor proporcionado pelo contacto com os elementos da natureza e o barro, as crianças desenvolveram competências de comunicação, cooperação e tomada de decisão, essenciais para o seu desenvolvimento integral (Niza, 2000; Silva et al., 2016; Sousa, 2003).

Apesar de, no momento da planificação da atividade, a mestranda ter previsto a sua realização em pequenos grupos, ao longo das PES e da concretização de diferentes atividades, percebeu que, sobretudo nas atividades que envolvem maior exploração, múltiplos estímulos visuais e sensoriais e diferentes níveis de envolvimento, os pequenos grupos acabam por ser apenas uma referência e não algo fixo ou rígido. Isto acontece, especialmente, quando a organização do tempo e a articulação com a restante equipa educativa assim o permitem. Dessa forma, as crianças mais envolvidas não são restringidas, permitindo-lhes manter o foco e aprofundar a sua exploração.

Tendo em conta que as restantes crianças deste primeiro grupo se mantinham altamente focadas e envolvidas, a mestranda decidiu integrar mais uma criança, dando-lhe a oportunidade de iniciar a sua exploração. Para isso, repetiu o processo de contextualização, explicando-lhe o que podia fazer e disponibilizou um pedaço de barro. Rapidamente, A.S.

começou a manusear o barro, espalhando-o sobre a mesa. Ao tentar raspá-lo para formar um monte, percebeu que conseguia criar desenhos com os dedos e decidiu explorar essa descoberta (ver figura 8). Fez diferentes traços e ondas e desenhou algumas figuras. Posteriormente, juntou o barro e construiu uma ilha, colocando um ramo para representar uma tamareira, à semelhança do que M.A. tinha feito. Depois de brincar com o barro e testar as suas propriedades, A.S. mostrou-se satisfeita com a sua exploração e verbalizou a sua vontade de regressar ao exterior.

**Figura 8:** *A.S. a manusear o barro e explorar a suas potencialidades*



A mestranda acompanhou A.S. até à sala e trouxe mais duas crianças para a mesa, permitindo-lhes iniciar a sua exploração do barro. O processo decorreu de forma semelhante aos anteriores.

Entretanto, as quatro crianças que tinham construído a "ilha gigante", como P.A. a intitulou, decidiram regressar à sala.

Dando continuidade à atividade, a mestranda trouxe mais duas crianças para participarem na exploração. Estas optaram por trabalhar juntas e decidiram construir uma ilha, juntando os seus pedaços de barro. Rapidamente iniciaram o processo de decoração, utilizando quase todos os elementos naturais disponíveis. Nesse momento, T.S. e D.S., que também estavam a construir uma ilha em conjunto, confrontaram-nas, expressando o seu desagrado por já não haver quase nenhum elemento disponível para decorarem a sua própria ilha. Perante a situação, C. olhou para a mestranda, que apenas sugeriu que conversassem e chegassem a um acordo. T.S., então, perguntou a C. se poderiam ceder-lhes dois paus, pois era o que faltava para concluírem a sua criação. C. aceitou, e rapidamente a situação foi resolvida, demonstrando a capacidade das crianças para gerir conflitos de forma autónoma através do diálogo.

A atividade continuou seguindo o mesmo modelo: as crianças que terminavam as suas criações eram acompanhadas até à sala, e novas crianças eram trazidas para a mesa, onde a mestranda as contextualizava e explicava o que podiam fazer, concedendo-lhes autonomia na exploração.

A organização inicial do espaço incluía cadeiras, mas, à medida que a atividade se desenvolveu, algumas crianças sentiram-se desconfortáveis. A mestranda percebeu a necessidade de adaptação e questionou-as sobre a sua preferência. Com exceção de uma criança, todas optaram por permanecer de pé, o que lhes proporcionou maior liberdade de movimento e uma exploração mais dinâmica.

Ao contrário de outras atividades propostas pela mestranda, esta foi planeada para ser realizada em pequenos grupos, pois exigia maior atenção e cuidado. Essa organização revelou-se a mais adequada, criando um ambiente mais tranquilo e propício à exploração, permitindo que a mestranda acompanhasse as crianças de forma mais próxima e ajustada às suas necessidades.

Além disso, ao reduzir o número de crianças a participar simultaneamente, foi possível criar um ambiente mais sereno e organizado, essencial para atividades que envolvem diversos estímulos sensoriais e exploratórios. Com menos distrações e maior liberdade de movimento, as crianças conseguiram concentrar-se melhor nas suas criações, experimentar diferentes materiais e partilhar as suas descobertas com os colegas de forma mais envolvente e consciente. Desta forma, esta abordagem não só permitiu uma gestão mais eficaz da atividade, como também proporcionou uma experiência enriquecedora, ao possibilitar que cada criança explorasse o barro de acordo com o seu próprio ritmo e interesse, encarando-a como o principal “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9).

No que diz respeito aos níveis de envolvimento, o grupo revelou duas dinâmicas distintas. Por um lado, P.O. P.A., B.A. e M.G. posicionaram-se no nível mais elevado, mantendo-se sempre concentrados e envolvidos, com energia, empenho e imaginação, sem se deixarem distrair pela presença de outras crianças. Por outro lado, o restante grupo situou-se entre os níveis moderado e elevado, uma vez que, apesar de demonstrarem concentração e envolvimento,

algumas crianças apresentaram uma postura mais neutra, enquanto outras tiveram momentos de interrupção conseguindo, contudo, retomar a atividade (Laevens et al., 2005).

Relativamente ao bem-estar (Laevens et al., 2005), o entusiasmo foi generalizado. O ambiente foi marcado por expressões de felicidade, gargalhadas e um discurso seguro e confiante. Além disso, as crianças demonstraram satisfação com a atividade, revelando envolvimento e prazer ao longo de toda a experiência.

Refletindo sobre a experiência, a mestranda identificou alguns aspetos a melhorar. Um deles foi o espaço onde a atividade decorreu. Embora tenha sido organizada ao ar livre, a mestranda considera que, se tivesse articulado com a equipa educativa com maior antecedência, poderia ter ocorrido no jardim, garantindo um ambiente ainda mais favorável à exploração. Para isso, seria essencial um planeamento mais detalhado da gestão de tempo e das transições de grupo. Incluiria, ainda, materiais adicionais para o manuseamento do barro, proporcionando novas possibilidades de experimentação.

A mestranda, mais uma vez, adotou um papel de observadora e facilitadora, promovendo um ambiente de exploração autónoma e respeitando o ritmo e as iniciativas das crianças. Esta abordagem reflete um elevado nível de empenhamento do adulto, tal como definido por Bertram e Pascal (2009), especialmente nas dimensões da sensibilidade e da autonomia. Ao proporcionar liberdade na exploração do barro, sem intervenções diretivas, permitiu que as crianças experimentassem diferentes formas de manipulação do material, descobrindo, de forma espontânea e significativa, as suas propriedades e possibilidades criativas. Além disso, ao intervir apenas quando necessário, ajustando o ambiente e oferecendo apoio conforme as necessidades individuais, a mestranda garantiu um equilíbrio entre a observação atenta e a criação de oportunidades ricas de aprendizagem.

Esta experiência evidenciou, mais uma vez, a importância de ver o espaço exterior como uma extensão do ambiente educativo (Edwards et al., 2016; Post & Hohmann, 2011). O exterior proporcionou um contexto mais amplo, com menos restrições e distrações, permitindo que as crianças explorassem os materiais com mais liberdade e concentração.

## REFLEXÃO FINAL

A realização deste RE marca a conclusão de mais uma etapa importante na vida pessoal e académica da mestranda, o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Com a realização deste documento, a mestranda teve a oportunidade de descrever, analisar e refletir criticamente sobre as suas práticas, bem como aprofundar o estudo da temática abordada, que se revelou de grande relevância tanto para os contextos educativos onde as atividades foram implementadas, como para o seu crescimento pessoal e aprendizagem profissional. Assim, torna-se essencial realizar uma reflexão final sobre todo o processo formativo, considerando os desafios e constrangimentos vividos, as aprendizagens adquiridas, as melhorias alcançadas e o impacto deste percurso na construção da sua identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

No decorrer das suas experiências em estágio, a mestranda consolidou a visão da criança como um ser ativo e capaz, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, enquanto o educador assume o papel de facilitador, criando oportunidades para o seu desenvolvimento e bem-estar. Esta abordagem exige do educador uma escuta ativa, observação atenta do meio envolvente e adequação das experiências educativas às necessidades e interesses das crianças, garantindo aprendizagens significativas. Foi com esta perspetiva que a mestranda realizou as suas práticas pedagógicas, sempre com a convicção de que a educação é um processo contínuo de aprendizagem e evolução. Durante as PES, esteve sempre disponível para melhorar e aprender com as educadoras cooperantes, a equipa educativa, os orientadores e, sobretudo, com as crianças, que são o centro deste processo.

A PES em creche representou um desafio especial, pois foi o primeiro contacto formal da mestranda com esta valência. Inicialmente sentia-se receosa, mas também entusiasmada. No entanto, desde o início, foi bem acolhida e incentivada a integrar os diferentes momentos da rotina, o que lhe permitiu ganhar confiança e sentir-se progressivamente mais segura no contexto. Um dos primeiros desafios foi o conhecimento aprofundado do currículo da EI e a sua articulação com a prática pedagógica. Também a reflexão para a ação e na ação foi um ponto a melhorar, uma vez que, a mestranda deveria melhorar o seu discurso, mobilizando de forma mais clara os referentes teóricos. Além disso, a organização e gestão do tempo

revelou-se um aspeto a melhorar, principalmente no que diz respeito à antecipação de imprevistos e adaptação das atividades. Com o decorrer do estágio, a mestranda procurou ser mais flexível, antecipando possíveis desafios e ajustando a sua prática conforme necessário.

Na PES em EPE, a mestranda sentiu-se mais confiante e motivada pela possibilidade de conhecer novas crianças e experimentar novas abordagens. Foi ao longo deste estágio que definiu a temática do presente RE, aprofundando-a com base na observação das crianças e na identificação das suas necessidades e interesses. A planificação das experiências tornou-se mais intencional, com objetivos claros e alinhados com o desenvolvimento das crianças. Para além disso, houve uma melhoria no conhecimento do currículo, tendo sido mais capaz de articular os referentes teóricos, fundamentando a observação e a prática. No entanto, a gestão do grupo foi um dos maiores desafios devido às suas características específicas. Esta dificuldade revelou-se, contudo, uma oportunidade para testar estratégias de retorno à calma e otimizar a gestão dos momentos de transição, melhorando assim a sua capacidade organizativa. Paralelamente, conseguiu promover uma maior participação ativa das crianças nas atividades, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.

Foi também neste contexto que a mestranda teve a oportunidade de explorar e propor atividades relacionadas com a temática do RE, verificando como a envolvimento da Natureza em práticas das Artes Visuais pode resultar em aprendizagens significativas e enriquecedoras. Observou, na prática, que, muitas vezes, materiais simples e acessíveis podem originar experiências ricas, estimulando a criatividade, o envolvimento e a expressão das crianças. Estas constatações reforçaram a sua vontade de continuar a aprofundar esta temática no futuro e de mobilizar os conhecimentos adquiridos em práticas pedagógicas futuras.

A reflexão foi um elemento central neste percurso formativo, tendo sido promovida através de diversas estratégias. As conversas informais e formais com as educadoras cooperantes permitiram momentos de partilha e análise crítica das práticas. O diário de bordo revelou-se uma ferramenta fundamental para a reflexão sistemática e contínua, ajudando a mestranda a organizar ideias e a tomar consciência dos seus progressos. Além disso, as narrativas reflexivas possibilitaram a investigação de temáticas relevantes e contribuíram para um maior

aprofundamento teórico. Os momentos de supervisão e as reuniões de avaliação das PES também desempenharam um papel crucial, proporcionando a partilha de experiências e *feedback* valioso da orientadora e das educadoras cooperantes, o que permitiu um processo contínuo de autoavaliação e aperfeiçoamento profissional, reforçando a importância da formação contínua e do trabalho colaborativo. Para além da reflexão, a observação revelou-se um processo igualmente imprescindível, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos contextos educativos, das dinâmicas de grupo e das necessidades individuais das crianças. Simultaneamente, este processo assumiu um papel duplo: por um lado, a observação sustentou a planificação das práticas; por outro, tornou essa mesma planificação mais flexível no decorrer da ação educativa, graças ao desenvolvimento contínuo da competência reflexiva da mestranda, que possibilitou o reajuste da sua intencionalidade pedagógica em função das realidades observadas.

A escolha da temática do RE surgiu da necessidade de repensar a forma como a Natureza e as Artes Visuais são exploradas no contexto educativo. A mestranda constatou que, frequentemente, os espaços exteriores são utilizados apenas para recreação, sem uma intencionalidade pedagógica clara, e que as atividades artísticas tendem a seguir modelos padronizados, limitando a criatividade e a expressão das crianças. Ao longo da investigação e das práticas implementadas, verificou que a envolvência da Natureza nas Artes Visuais proporciona experiências ricas e significativas, promovendo o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a mestranda pretende continuar a explorar esta temática e a aplicá-la em futuras práticas, de modo a enriquecer a experiência educativa das crianças e potenciar o seu desenvolvimento integral.

Por fim, este percurso formativo não só permitiu à mestranda evoluir profissionalmente, mas também crescer a nível pessoal. Através da prática e da reflexão, compreendeu a importância do papel do educador na criação de um ambiente educativo acolhedor, respeitador e promotor do desenvolvimento da criança. Reconheceu a relevância de dar voz às crianças, de respeitá-las enquanto seres competentes e de criar oportunidades para a sua aprendizagem ativa. Este ciclo, que agora se encerra com a realização deste RE, não representa um ponto final, mas sim a conclusão de uma etapa fundamental. A mestranda entende que a formação deve ser contínua e que a educação exige reflexão, adaptação e evolução permanente. Assim,

encara o futuro com entusiasmo e vontade de continuar a aprender, inovar e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e centradas na criança. Com isto, pretende continuar a aprofundar o seu conhecimento sobre metodologias que potenciem o desenvolvimento da criança de forma holística, apostando na observação, na experimentação e na inovação pedagógica. Consciente da importância do papel do educador na criação de ambientes ricos e estimulantes, a mestrande leva consigo a certeza de que a sua prática deve ser sustentada na escuta ativa, na valorização da criança enquanto agente do seu próprio percurso e na promoção de experiências significativas que contribuam para o seu crescimento e bem-estar.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S. B. (2013a). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. Em J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.139- 160). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2013b). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4).
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Castro, L. S. V. (2022). EL Legado de Lawrence Stenhouse en el Cuadragésimo Aniversario de Su Muerte. *Revista Estreia Diálogos*. 7(1), 3-20.

- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. M. (1988). *Arte Infantil: linguagem plástica*. Coleção Dimensões.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *Revista Estreia Diálogos*. 4(1), 14-26.
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII (2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dias, G. (2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 16-18.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003->
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Editora Penso.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª Ed.). Porto Editora.

- Gallahue, D. L., Goodway, J. D., & Ozmun, J. C. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor*. McGraw Hill.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de 3 anos: Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto Editora.
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. Em J.P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook* (pp. 42-49). Pergamon Press.
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. SAGE Publications.
- Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Elek London.
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M. V. (2005). *Sics (Ziko), Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings - manual*. Brussels/Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lino, D. (2013) O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. Em Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth* (8ª ed.). Macmillan.
- Luque, A., & Palacios, J. (1995). Inteligencia sensoriomotora. Em J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Direção-Geral de Educação.
- Martins, I. M. (2022). *Como ver coisas invisíveis*. Planeta Tangerina.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mitchell, R., & Popham, F. (2008) Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study. *The Lancet*, 372(9650), 1655-1660. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61689-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61689-X)
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2000). *Movimento da Escola Moderna: Práticas pedagógicas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (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, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. Em Araújo, S. B & Oliveira-Formosinho, J. (Eds.), *Educação em creche: Participação e Diversidade*. (pp. 11-27). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Peres, C.G., Serrano, J. J. & Cunha, A.C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e habilidades motoras: uma sistematização*. Vislis Editores.
- Plano Nacional das Artes dos Ministérios da Cultura e da Educação. (2019).
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças* (2.ª ed). Porto Editora.
- Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>

- Sani, J., & Rubio, J. (2014). A influência da arte no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. 5(1). [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Jeane.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Jeane.pdf)
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Livros Horizonte.
- Sarmiento, T. & Silva, M. C. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... . Em Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-49). Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2001). *Aprendizagem e Performance Motora: Uma abordagem da aprendizagem baseada na situação* (4.ª ed.). Artmed.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação-Direção Geral da Educação.
- Sobko, T., Liang, S., Cheng, W. H. G., & Tun, H. M. (2020). Impact of outdoor nature-related activities on gut microbiota, fecal serotonin, and perceived stress in preschool children: the Play&Grow randomized controlled trial. *Scientific Reports*, 10(21993). <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78642-2>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume: Música e Artes plásticas*. Instituto Piaget.
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2018) A Comparison of Preschoolers' Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15(11). Artigo 2463. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112463>

- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. Em *Outdoor provision in the early years*, (pp. 12-22). <https://doi.org/10.4135/9781446289099.n2>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA LP.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vaz-Velho, C., Fraústo, P., Aresta, F., & Torrado, P. (2021). Estudos sobre o bem-estar na perspetiva das crianças: implicações para a formação das/dos educadores/as. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 86–92.
- Veiga, G., Guerreiro, D., Santos, G., Folque, A., Pomar, C., Almeida, G., & Marmeleira, J. (2021). Programa OUT TO IN – A relação corpo-mente nos espaços exteriores. *Cadernos de Educação de Infância*, 122, 7–11.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## REFERÊNCIAS LEGAIS

- 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 542/79 do Ministério da Educação (1979). Diário da República n.º 300, Série I de 1979-12-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/542-1979-230889>

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>

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://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 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, Série I de 2011-08-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

#### **REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS**

Projeto Educativo da Instituição de Creche 2022/2025

Projeto Curricular de Sala 2023/2024

Projeto Curricular de Sala 2024/2025

Projeto Pedagógico da Instituição de Pré-Escolar 2024/2025

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
Em Educação Pré-Escolar

**A prática das Artes Visuais e a Natureza:  
interações promotoras de  
desenvolvimento e bem-estar**  
Rita Alexandra Almeida Lopes

