

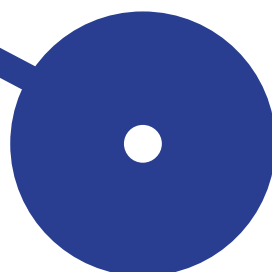
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A arte como forma de expressão na educação de infância

Mariana Antunes Oliveira da Cruz Nunes

04/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Antunes Oliveira da Cruz Nunes

A arte como forma de expressão na educação de infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, abril de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Antunes Oliveira da Cruz Nunes

A arte como forma de expressão na educação de infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, abril de 2026

AGRADECIMENTOS

A lista não teria fim se fosse agradecer a todas as pessoas que passaram pela minha vida. Sou hoje o que cada uma deixou em mim. “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. *Antoine de Saint-Exupéry*

À minha educadora Fátima, por, desde cedo, me ter mostrado o amor puro pela educação de infância. À educadora Cristiana, pelos ensinamentos e apoio. À educadora Ana, por tudo, especialmente pelo amparo incondicional. Obrigada por confiar em mim e por nunca me ter deixado cair.

Às crianças que encheram os meus dias de vivacidade ao longo de toda a prática educativa. Obrigada por me fazerem diariamente recordar do mais importante: estar presente, no aqui e no agora, com amor, sempre.

A todos os docentes que me acompanharam no percurso académico ao longo dos anos, com especial destaque aos docentes Poliksena Hardalova, Rui Bessa, Sara Araújo, Sónia Barbosa e Susana Lopes, pelo apoio incansável nesta jornada. Destaco um particular agradecimento à docente Cristina Alves, por todo o apoio no decorrer dos dois últimos anos.

Às minhas meninas, as amigas que a faculdade me presenteou, obrigada pelo suporte constante, por estarem sempre lá e por me fazerem rir. Sei que sem vocês não teria sido tão feliz.

Às Dras. Ana Duarte Carvalho e Sónia Cabral, por acreditarem sempre em mim.

À minha família, pelo amor sem fim, por serem abraço-casa, ombro amigo e ouvido atento, sempre. Sou eternamente grata por ter cada um de vocês na minha vida. Obrigada.

Por fim, mas não menos importante, aos meus pais, os meus pilares. A ti, pai, pela dedicação incondicional e apoio constante. A ti, mãe, por tudo, por me seres tanto, quem me conhece

como a palma da mão. Obrigada por seres a minha melhor amiga. Amo-vos muito. Não há palavras para vos agradecer. Sou eternamente grata por ser vossa filha.

A ti, Mariana, obrigada por acreditares em ti e por nunca teres desistido. Lembra-te sempre: “A vida é uma roda-gigante. Não estás sempre lá em cima, nem sempre lá em baixo, ela está sempre em movimento. Entre os altos e os baixos, aproveita a viagem”.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio diz respeito à conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento refere-se às práticas educativas supervisionadas realizadas pela mestranda, tanto na valência de educação em creche como na valência de educação pré-escolar.

A investigação teve como tema "A arte como forma de expressão na educação de infância", focalizando o seu estudo na articulação entre o enquadramento teórico e legal e o enquadramento prático em ambos os contextos. Procedeu-se à caracterização dos ambientes educativos, nomeadamente das instituições educativas, das salas de atividades, dos tempos pedagógicos, dos grupos de crianças, das interações, bem como das ações educativas e das metodologias utilizadas. Desta investigação reforça-se a importância das artes na educação, particularmente na educação de infância, assumindo estas um papel estruturante num processo de desenvolvimento integral da criança. Esta conceção é consolidada na reflexão final, onde se destacam as principais aprendizagens desenvolvidas ao longo do percurso educativo da mestranda, num sentido simultaneamente retrospectivo e prospetivo da sua prática profissional.

Infere-se, por fim, que a educação de infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento e que, como tal, deve ser valorizada nos contextos educativos, promovendo um ambiente que assegure o bem-estar, a segurança e a confiança da criança. Importa assim proporcionar experiências pedagógicas que a reconheçam como sujeito ativo, competente e consciente da sua aprendizagem, sendo a arte um motor para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Artes; Educação; Creche; Pré-Escolar; Investigação-Ação.

ABSTRACT

The present internship report concerns the completion of the Master's Degree in Preschool Education. This document refers to the supervised educational practices carried out by the student, both in the context of nursery education and preschool education.

The research focused on the theme *Arts as a form of expression in early childhood education*, grounding its study in the articulation between the theoretical and legal framework and the practical framework of both contexts. A characterization of the educational environments was carried out, namely the educational institutions, the activity rooms, the pedagogical routines, the groups of children, the interactions, as well as the educational actions and methodologies implemented. This investigation reinforces the importance of the arts in education, particularly in early childhood education, as they assume a structuring role in the child's holistic development. This understanding is consolidated in the final reflection, which highlights the main learning outcomes developed throughout the student's educational pathway, from both a retrospective and prospective perspective of her professional practice.

It is inferred, finally, that early childhood education constitutes a fundamental stage of development and, as such, should be valued within educational contexts, promoting an environment that ensures the child's well-being, safety, and confidence. It is therefore essential to provide pedagogical experiences that recognise the child as an active, competent, and aware agent in their own learning, with the arts serving as a driving force for their development.

Keywords: Arts; Education; Nursery; Preeschool; Action Research.

LISTA DE SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE - Agrupamento de Escolas

AEC - Área de Expressão e Comunicação

AMP - Área Metropolitana do Porto

AO - Assistente Operacional

ASE - Apoio Social Escolar

AT - Assistente Técnica

EA - Educação Artística

EE - Encarregados de Educação

EI - Educação de Infância

ELI - Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EOBEEC - Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança

EPE - Educação Pré-Escolar

FUC - Ficha da Unidade Curricular

GAM - Gabinete de Apoio Multidisciplinar

I-A - Investigação-Ação

IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MAIS - Medidas de Apoio e Intervenção Suplementar

MI-A - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PEP - Pedagogia-em-Participação

PES - Prática Educativa Supervisionada

PESC - Prática Educativa Supervisionada em Creche

PESEP - Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PNA - Plano Nacional das Artes

RGB - *Red, Green and Blue*

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC - Unidade Curricular

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - Figuras das Práticas Educativas Supervisionadas

Apêndice B - Experiências Pedagógicas realizadas na valência de educação em creche

B1 - Tempo pedagógico de educação em creche

B2 - Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora de infância

Apêndice C - Experiências Pedagógicas realizadas na valência de educação pré-escolar

C1 - Tempo pedagógico de educação pré-escolar

C2 - Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora de infância

Apêndice D - Planificações semanais

D1 - Planificações semanais de educação em creche

D1.1 - Planificação semanal de 7 de abril a 11 de abril 2025

D1.2 - Planificação semanal de 22 de abril a 24 de abril 2025

D1.3 - Planificação semanal de 28 de abril a 2 de maio 2025

D1.4 - Planificação semanal de 5 de maio a 8 maio de 2025

D1.5 - Planificação semanal de 12 de maio a 16 maio de 2025

D1.6 - Planificação semanal de 19 de maio a 23 maio de 2025

D1.7 - Planificação semanal de 26 de maio a 30 maio de 2025

D2 - Planificações semanais de educação pré-escolar

D2.1 - Planificação semanal de 27 de outubro a 31 de outubro de 2025

D2.2 - Planificação semanal de 3 de novembro a 7 de novembro de 2025

D2.3 - Planificação semanal de 10 de novembro a 14 de novembro de 2025

D2.4 - Planificação semanal de 17 de novembro a 21 de novembro de 2025

D2.5 - Planificação semanal de 24 de novembro a 28 de novembro de 2025

D2.6 - Planificação semanal de 1 de dezembro a 5 de dezembro de 2025

D2.7 - Planificação semanal de 8 de dezembro a 12 de dezembro de 2025

D2.8 - Planificação semanal de 5 de janeiro a 9 de janeiro de 2026

D2.9 - Planificação semanal de 12 de janeiro a 16 de janeiro de 2026

Apêndice E - Grelhas de avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional nas Práticas Educativas Supervisionadas

E1 - Grelha de avaliação da valência de educação em creche

E2 - Grelha de avaliação da valência de educação pré-escolar

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vista geral da sala azul

Figura 2 - Vista geral da sala de atividades

Figura 3 - Exploração do painel sensorial de animais

Figura 4 - Experiência educativa do Brincar Heurístico

Figura 5 - Exploração livre das quatro artes

Figura 6 - Exploração livre com tintas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A ARTE À LUZ DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGAIS.....	3
1.2. A RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	6
1.2.1. AS ARTES VISUAIS	12
1.2.2. JOGO DRAMÁTICO/TEATRO	16
1.2.3. MÚSICA.....	19
1.2.4. DANÇA	22
1.3. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	25
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE.....	28
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	28
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	30
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO.....	31
2.1.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	33
2.1.5. CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES.....	34
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	37
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	39
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO.....	42
2.2.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	43
2.2.5. CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES.....	46
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	47
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	52
3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE	52
3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	61

3.2.1.	METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	71
3.2.2.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	76
	REFLEXÃO FINAL	80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	APÊNDICES.....	90

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP), incluída no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi elaborado o presente Relatório de Estágio. Este documento visa apresentar, de forma sistematizada e reflexiva, o percurso de formação integrada nos contextos de prática educativa supervisionada (PES).

Este relatório configura-se como um instrumento de desenvolvimento profissional, que permitiu integrar teoria e prática, sistematizar aprendizagens e refletir criticamente sobre o percurso formativo da mestranda. Ao longo do processo, esta procurou articular os referenciais teóricos mobilizados na formação académica com as experiências vivenciadas em contextos de educação em creche e EPE, promovendo práticas educativas intencionais, fundamentadas e sensíveis às necessidades e interesses das crianças.

Importar notar que, ao longo do relatório, são utilizadas as terminologias *arte* e *artes* em contextos distintos, alicerçadas nas designações dos autores estudados. Arte é empregue numa perspetiva generalista do conceito, arte como forma de expressão, enquanto as artes surgem associadas aos quatro subdomínios da Educação Artística (EA) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança.

Na presente investigação, com base no conhecimento desenvolvido, compreendeu-se que existe uma certa desvalorização da arte na educação. Definiu-se, como questão de investigação: “De que forma as artes podem ser experienciadas ao serviço do desenvolvimento integral da criança na educação de infância?”. Como objetivos da investigação definiu-se: compreender como as artes contribuem para o desenvolvimento do currículo na educação de infância; fortalecer a ação educativa no domínio das artes, promovendo práticas pedagógicas intencionais que respondam às necessidades e aos interesses das crianças; analisar o impacto das experiências artísticas no desenvolvimento

holístico das crianças; e promover oportunidades de expressão e comunicação através de linguagens artísticas.

A estrutura deste relatório organiza-se em três secções fundamentais: Enquadramento teórico e legal, Caracterização dos contextos de estágio e Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. A Reflexão Final surge como uma análise retrospectiva e prospetiva sobre todo o percurso educativo da PES. Cada uma destas secções representa uma dimensão essencial da prática educativa, permitindo evidenciar o desenvolvimento de competências profissionais, pedagógicas e investigativas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem como objetivo fazer o enquadramento teórico e legal que sustenta a prática educativa em contexto de educação de infância (EI), com particular enfoque na arte enquanto componente central do desenvolvimento infantil. Serão abordados os contributos da arte para a expressão, criatividade, socialização e construção da identidade das crianças, explorando as diferentes linguagens artísticas, as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança, bem como a sua integração em práticas pedagógicas significativas, nomeadamente através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

1.1. A ARTE À LUZ DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGAIS

A arte está presente nos diferentes documentos normativos e legislativos portugueses enquadrados na EI. Neste segmento textual são apresentados e analisados estes instrumentos: o enquadramento legal com os objetivos relativos à formação estética; os documentos curriculares centrais da EI em Portugal; os princípios transversais e fundamentais, na dimensão cultural e artística, aplicáveis desde a infância; e os despachos, os diplomas legais e as orientações complementares da Direção-Geral da Educação (DGE).

Relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), com as atualizações que se sucederam ao longo dos anos, esta define que a educação deve promover a formação estética, a sensibilidade artística e o acesso à cultura e às artes (Lei n.º 76/1986, 1986; Lei n.º 85/2009, 2009). Nas OCEPE, as artes surgem como elemento fundamental na área de Expressão e Comunicação (EC), que incluem o domínio da EA, através das Artes Visuais, do Jogo dramático/Teatro, da Música e da Dança:

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar

sentido e representar o mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016, p.43).

Estas “linguagens artísticas (...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 47), assumindo-se como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral na infância e como principal objeto de estudo do presente relatório. A EA constitui um meio universal de comunicação, bem como de desenvolvimento humano. Desde cedo, as crianças exploram e interpretam o mundo através de múltiplas linguagens expressivas, entre as quais a arte assume particular destaque. No âmbito da EI, as diferentes linguagens artísticas não apenas favorecem o desenvolvimento integral da criança, como também constituem um meio privilegiado para a construção de significados, da identidade e da autonomia. Estas constituem-se como linguagens simbólicas e expressivas, através das quais as crianças comunicam (Lopes da Silva *et al.*, 2016). As OCEPE defendem que as expressões artísticas são essenciais ao desenvolvimento global, à criatividade, à comunicação e à construção de significados (Lopes da Silva *et al.*, 2016). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) influencia indiretamente a EI por coerência curricular, valorizando a sensibilidade estética, a criatividade e a expressão artística ao longo da escolaridade obrigatória. Como se comprova no PASEO: "o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) que reconheça a importância e o desafio oferecidos (...) pelas Artes (...) para a sustentabilidade social, cultural (...) de Portugal e do mundo" (Martins *et al.*, 2017, p.15). O Plano Nacional das Artes (PNA), enquanto programa em continuidade ao longo dos anos, embora apresente um desenho muito abrangente, não sendo exclusivo da EI, tem um impacto direto nas práticas educativas, pois promove o acesso das crianças às artes, incentiva parcerias entre escolas, artistas e instituições culturais e reforça a arte como um direito e como uma dimensão da cidadania cultural (Plano Nacional das Artes, 2019-2024; Plano Nacional das Artes, 2019-2029). No que respeita às Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques *et al.*, 2024), a arte é entendida como uma dimensão pedagógica associada à cultura e integrada, de forma articulada, com as restantes literacias. A criança desenvolve gradualmente a sua identidade pessoal, social e cultural, construindo um sentido de pertença à comunidade de referência e aprendendo a respeitar-se a si própria e aos outros, valorizando a diversidade de pontos de vista e de culturas (Marques *et al.*, 2024). Neste processo, a criança explora o mundo e interage com os outros através de múltiplos

modos de comunicação, como o tato, o olhar, o cheiro, os sons, a fala, o movimento e o brincar. A arte está presente de forma inerente, ainda que nem sempre de modo explícito. Ao partilhar objetos, interesses, emoções, sentimentos e pequenas narrativas, a criança participa progressivamente em diversas práticas culturais, envolvendo-se nas respetivas linguagens simbólicas e desenvolvendo competências de expressão, interação e compreensão social (Marques *et al.*, 2024). Na área de Identidade Pessoal, Social e Cultural, as OPC reforçam a importância de a criança demonstrar interesse “pela diversidade cultural manifestada, por exemplo, através da (...) música, artes plásticas, teatro, dança” (Marques *et al.*, 2024, p.80). Na área de Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais sublinha-se a importância de proporcionar “um enriquecimento dos patrimónios linguísticos ao alcance das crianças, oferecendo-lhes assim oportunidades de ampliar reportórios artísticos, culturais e conceptuais” (Marques *et al.*, 2024, p. 73). Desta forma reforça-se o papel das artes como dimensão estruturante das experiências educativas desde os primeiros anos de vida. Destaca-se ainda, o papel do(a) educador(a) ao criar essas oportunidades, permitindo que as crianças contactem com as diversas “dimensões da vida humana e terrena” (Marques *et al.*, 2024, p.85). “Ao ouvir, contar ou ler uma história a criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida” (Marques *et al.*, 2024, p.85). É assim evidente a relevância da presença da arte na educação em creche. Existe uma convergência entre a literatura pedagógica e os referenciais nacionais da EI, as OPC e as OCEPE, na valorização da arte, ao recomendarem a sua integração desde cedo, de forma lúdica, articulada e respeitadora dos ritmos individuais das crianças. Deste modo, evidencia-se um reconhecimento progressivo da arte na educação em creche, não apenas enquanto atividade recreativa, mas como componente educativa estruturante (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2024).

Os diplomas legais que regem a prática do(a) educador(a) de infância são instrumentos fundamentais, pois orientam e definem a ação pedagógica do profissional de educação. Por conseguinte, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) aprova o perfil geral de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância, definindo princípios e competências transversais que sustentam uma prática ética, reflexiva e fundamentada, assegurando uma intervenção educativa de qualidade. O Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) estabelece os perfis específicos de

desempenho profissional do(a) educador(a) de infância, estabelecendo as competências essenciais para uma prática intencional, adequada ao desenvolvimento das crianças e orientada para a criação de contextos educativos de qualidade. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014) estabelece o regime de habilitação profissional para a docência e define os requisitos de formação inicial para a EPE, reforçando a importância da preparação pedagógica e da prática supervisionada necessária ao exercício qualificado da profissão.

É assim fundamental que a prática profissional do(a) educador(a) de infância se norteie por estes diplomas legais e normativos, que, de forma articulada, constituem os alicerces onde se desenvolveu a investigação em estudo, uma vez que só é possível desenvolver uma ação pedagógica de qualidade quando existe, na sua base, um enquadramento teórico e legal sólido. Paralelamente, salienta-se o documento que define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de EI, quanto à escolha das instalações e do equipamento (Despacho Conjunto n.º 258/1997, 1997).

1.2. A RELEVÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O tópico pedagógico de estudo “A arte como forma de expressão na educação de infância”, selecionado pela mestranda como tema de análise referencial, surgiu por ser uma temática que emerge da confluência de dois interesses centrais no seu percurso formativo: a infância e a arte. Tal opção encontra sustentação em Rilke (2007, citado por Barbieri, 2012):

Arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização (p. 17).

Evidenciando a natureza intrinsecamente expressiva da criança este tema assume particular relevância no âmbito da EI, tanto em contexto de educação em creche como de EPE. Nesta linha de pensamento, Barbieri (2012) sustenta que “há afinidade entre as crianças e a arte - espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida” (p. 26). Segundo Novalis (s.d., como citado por Rodari, 2017), “se houvesse uma Fantástica, tal como há uma Lógica, já teria sido descoberta a arte de inventar” (p. 9). Nesta afirmação pode ler-se

que, se a imaginação tivesse o mesmo estatuto e valor que a lógica, a capacidade de criar e inventar seria há muito reconhecida como uma forma legítima e essencial de conhecimento.

Godinho e Brito (2010), defendem que as artes constituem uma dimensão essencial para o desenvolvimento integral da criança, ideia difundida também nas OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016). As artes desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo, sensorial e imaginativo, promovendo formas mais complexas e elaboradas de pensamento (Eisner, 2002). As propostas artísticas assumem-se como experiências enriquecedoras que ampliam a percepção, estimulam a criatividade e favorecem processos de raciocínio cada vez mais sofisticados. Deste modo, pode afirmar-se que "as artes são, no fim, uma forma especial de experiência" (Eisner, 2008, p. 15). A EI constitui um espaço privilegiado para aprendizagens integradas e articuladas, oferecendo ao sistema educativo um conjunto de práticas de referência. Neste contexto, o currículo é desenvolvido de forma flexível, com espaços organizados de modo a promover a participação ativa das crianças na planificação das suas próprias aprendizagens. Através da exploração de diversos materiais, técnicas e linguagens expressivas, a criança não se limita a criar objetos ou formas, mas organiza o seu mundo interno, estabelecendo os fundamentos para uma aprendizagem integrada e harmoniosa (Eisner, 2002; Lopes da Silva *et al.*, 2016). Na AEC, Godinho e Brito (2010) destacam que a arte constitui uma linguagem não verbal primordial, que precede e complementa a literacia verbal. As experiências artísticas permitem à criança traduzir interpretações subjetivas da realidade que a linguagem escrita ou oral ainda não alcança, assumindo um papel determinante na construção do autoconhecimento e na mediação da sua relação com o mundo. Esta dimensão comunicativa oferece aos(as) educadores(as) instrumentos de apoio do desenvolvimento da criança, promovendo simultaneamente a interação social e a expressão estética (Godinho & Brito, 2010). "A Arte é a criação de formas capazes de simbolizarem os sentimentos humanos" (Langers, 1953, citado por Beja, 1991, p. 57). É então possível afirmar que a arte ocupa um papel central também na EI, ao oferecer oportunidades privilegiadas de expressão e criatividade, essenciais para o desenvolvimento do pensamento, da sensibilidade e da construção da identidade da criança. Deste modo, promove-se o desenvolvimento da autonomia criadora e estabelecem-se vínculos afetivos significativos com os outros (Davis & Gardner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1977; Stern, 1974). Em consonância com estes autores,

Read (2013) relembra a definição de Froebel (s.d.) em que “a própria arte é natureza”: A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar (...) seja lá como a definimos, está presente em tudo o que fazemos (Read, 2013, p. 16). Na arte, a criatividade manifesta-se na capacidade da criança para experimentar, atribuir significados próprios e produzir respostas singulares, tornando a arte um espaço de descoberta e de expressão autêntica da individualidade. Paralelamente, a EA configura-se como uma necessidade humana de comunicar pensamentos e emoções, assumindo uma dimensão profundamente relacional. Ao envolver-se em processos criativos, a criança estabelece diálogos, conecta-se com os outros e constrói relações de confiança baseadas na escuta, na partilha e no reconhecimento mútuo (Davis & Gardner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1977; Stern, 1974). A imaginação assume um carácter valorativo na EI, cumprindo a função essencial de permitir que percebamos a realidade e as suas possibilidades ocultas, aquelas que não se revelam através da percepção sensorial (Dewey, 1980). A sensibilidade é essencial na criação. Segundo Ostrower (1977), enquanto processos intuitivos, os atos de criação encontram-se profundamente ligados ao nosso ser sensível, mesmo em domínios conceptuais ou intelectuais, a criação articula-se predominantemente através da sensibilidade.

Munari (1997) considera quatro conceitos interligados: fantasia, invenção, criatividade e imaginação. Segundo o autor, “a fantasia é a faculdade mais livre de todas” (Munari, 1997, p. 23). A leitura geral da sua obra permite compreender que o termo “todas” refere-se precisamente aos quatro conceitos acima mencionados. Para os compreender, é necessária uma análise atenta e cuidada. A fantasia “tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível” (Munari, 1997, p. 23). Já a “invenção usa a mesma técnica que a fantasia, isto é, a relação entre o que se conhece, mas com o objetivo de uma utilização prática” (Munari, 1997, p. 23). Por sua vez, a “criatividade é uma utilização, com um dado objetivo, da fantasia, ou melhor, da fantasia e da invenção, em conjunto” (Munari, 1997, p. 24). Por fim, a “imaginação é o meio para visualizar, para tornar visível aquilo que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade” (Munari, 1997, p. 24). Mais recentemente Blanco e Cidrás (2024) definem criatividade, enquanto fenómeno complexo: “A criatividade, portanto, é ativa, disruptiva, quebra esquemas e vislumbra novos problemas onde algumas

peças temem indagar” (p. 19). Estes autores, apoiando-se nas ideias de Vygotsky, sublinham que “a criatividade não é exclusiva da educação artística, dado que deve estar presente em todas as áreas de conhecimento. (...) A criatividade opõe-se à convenção. Enquanto a primeira é flexível e surge da reflexão, a segunda é rígida e provém do costume” (Blanco & Cidrás, 2024, p. 19). Martins e Matoso (2021) abordam, na sua obra, uma perspetiva reflexiva sobre observações, experiências e perguntas de diferentes pessoas imaginativas, centrando-se na visualização de coisas invisíveis:

A imaginação permite-nos sonhar acordados, ver o passado, construir cenários negros e cor de rosa ou ligar coisas aparentemente distantes. Quando se junta à criatividade, é capaz ainda de outras proezas, como fazer-nos voar como as aves ou dar-nos a ver coisas microscópicas ou outras que estão a milhares de quilómetros (p. 9).

Martins e Matoso (2021) depois de considerarem insuficiente a informação do dicionário, apresentaram uma outra compreensão de imaginação, “I-MA-GI-NA-ÇÃO (...) Passeio, desvio, distração. Interrupção momentânea do aqui e do agora. Ventania que desarruma tudo. Quando, do nada, olhamos pela janela; quando do nada, nos aterra uma borboleta na orelha” (pp. 43-44). E, ainda, que a imaginação permite antecipar cenários, gerar hipóteses, encontrar soluções, comparar o real com o possível e projetar novas formas de agir, tornando-se um recurso essencial para o conhecimento para o planeamento e para ser-se criativo (Martins & Matoso, 2021). Para os autores a imaginação e criatividade não são o mesmo:

Embora estejam relacionadas, imaginação e criatividade são coisas diferentes. (...) A criatividade trabalha com os pés no mundo real e tem uma intenção ou um propósito; a imaginação trabalha com a cabeça no ar e é frequente aparecer dentro de nós sem uma intenção concreta (p. 51).

A mestrandia considera que estas ideias são essenciais para uma abordagem holística da EI e, em particular, para a temática em estudo, “A arte como forma de expressão na educação de infância”, uma vez que, Lopes da Silva *et al.* (2016) também valorizam estes conceitos nas OCEPE. Esta valorização manifesta-se na importância atribuída a “desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (p. 66); na promoção de explorações em que “as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na

(re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação” (p. 52); e no brincar, momento em que “a criança (...) desenvolve curiosidade e criatividade” (p. 11). Também se evidencia no “prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar,” desenvolvendo “a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49), bem como na compreensão do brincar como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p.105). Considera-se ainda relevante referir que a livre expressão surge quando “a criança começa a se expressar desde o nascimento” (Read, 2013, p. 119). Para avançar neste estudo, a mestranda considera ainda ser crucial distinguir os conceitos de livre expressão e brincadeira: “A livre expressão cobre uma ampla variedade de atividades físicas e processos mentais”, enquanto “a brincadeira é a forma mais óbvia da livre expressão nas crianças” (Read, 2013, p. 120). Segundo Read (2013), Froebel defendia que a “brincadeira é a mais elevada expressão do que está na alma da criança. É o produto mais puro e mais espiritual da criança” (p. 120). Lowenfeld acrescenta que “nas crianças, a brincadeira é a expressão de sua relação com toda a vida” (Read, 2013, p. 121). Da análise das ideias destes autores, surge clara a correlação entre a livre expressão e o brincar:

Sob a influência da psicanálise, os educadores foram compelidos a atribuir um papel muito maior à função lúdica no desenvolvimento da criança. «Brincar não é apenas o meio pelo qual a criança descobre o mundo; é a suprema atividade que lhe traz equilíbrio psicológico nos primeiros anos» (Isaacs, citado por Read, 2013, p. 175).

Desta análise teórica a mestranda entende que, na EI, o(a) educador(a) deve atuar como um mediador(a) que valida o brincar como a linguagem natural da criança, utilizando a arte para dar forma ao pensamento e à socialização, para construir o conhecimento, garantindo que o desenvolvimento seja um percurso de descoberta partilhado e criativo (Edwards *et al.*, 1993; Lopes da Silva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2024).

A educação em creche, enquanto primeiro contexto de socialização fora do núcleo familiar, apresenta características específicas que influenciam a forma como a arte é integrada na prática educativa. Historicamente, este contexto centrou-se sobretudo na satisfação das

necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e segurança, assim como no desenvolvimento motor e sensorial. Contudo, nas últimas décadas, a pedagogia da primeira infância tem vindo a valorizar progressivamente as experiências expressivas e criativas desde os primeiros meses de vida. A arte assume, assim um papel central na educação em creche, constituindo uma das primeiras formas de expressão não verbal, que ultrapassa as limitações inerentes ao desenvolvimento ainda incipiente da linguagem oral. É através das artes plásticas, do movimento, do som e do jogo simbólico, que se promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, bem como a construção da identidade e a compreensão do mundo. Acresce que as práticas artísticas em contexto de educação em creche favorecem o contacto com materiais diversificados, estimulando a curiosidade, a criatividade, a exploração sensorial e a multiplicidade de formas de expressão, elementos fundamentais para a construção do conhecimento. A interação com a cor, a textura, a forma e o ritmo possibilita à criança estabelecer relações entre o corpo, a mente e o ambiente, num processo determinante para o seu desenvolvimento global (Marques *et al.*, 2024).

Já no contexto da EPE, conforme defendem Lopes da Silva, *et al.* (2016), a importância da arte assume novas dimensões, tornando-se ainda mais evidente e multifacetada. Segundo o ponto de vista da mestranda, alicerçado nos estudos que tem realizado, nesta fase educativa as crianças revelam competências linguísticas e cognitivas mais desenvolvidas, o que lhes permite explorar de forma mais intencional e diversificada as diferentes linguagens artísticas. Deste modo, a EPE configura-se como um espaço privilegiado para o aprofundamento das experiências artísticas, possibilitando a expressão de emoções, ideias e valores através da pintura, da música, da dança, do teatro e de outras formas de linguagem artística. Integrar as artes neste contexto assume, portanto, um elevado potencial não só para o desenvolvimento de competências criativas, mas também para a promoção do pensamento crítico, da autonomia, da empatia e da resolução de problemas. As artes oferecem oportunidades únicas para explorar múltiplas perspetivas, estimular a imaginação e fortalecer a criatividade, constituindo-se como um meio privilegiado para a expressão de emoções e ideias. Além disso, permitem à criança desenvolver a compreensão da diversidade cultural e social, promovendo o respeito pelas diferenças e a valorização das singularidades individuais. Estes aspetos revelam-se essenciais numa sociedade plural e em constante transformação, contribuindo

para a construção da identidade pessoal e para a consolidação de relações afetivas e sociais significativas. Valorizar as artes encontra-se, assim, em consonância com as OCEPE, ao sublinharem a importância de um desenvolvimento integral ao nível cognitivo, afetivo, social e cultural (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Numa perspetiva complementar, Leite e Victorino (2006) afirmam que “a relevância das artes na ação educativa centra-se no desenvolvimento de uma formação integrada do ser humano ao nível das dimensões cognitiva, afetiva e comunicativa” (p. 34). Destaca-se, assim, o papel das artes enquanto facilitadoras da inclusão, da participação ativa e do envolvimento emocional das crianças no seu processo educativo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Blanco e Cidrás (2024) acrescentam:

Abordar as artes como docente implica renunciar a respostas e produtos pré-desenhados para se focar em processos pessoais baseados na experiência. (...) As artes podem ajudar-nos a repensar o mundo e, ao mesmo tempo, proporcionar-nos estratégias para o transformarmos através de infinitas formas de expressão, processos técnicos e materiais. Para nós, a arte, e assim entendemos também a educação, é uma atitude de vida. (...) A arte torna-nos humanos (p. 31).

No que à promoção das artes diz respeito, a articulação entre a educação em creche e a EPE, revela-se essencial para garantir continuidade pedagógica e coerência no percurso educativo das crianças. Esta continuidade permite que as experiências expressivas iniciadas na educação em creche sejam progressivamente aprofundadas na EPE, atendendo aos ritmos individuais e contextos socioafetivos de cada criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2024).

Os subcapítulos seguintes foram organizados pela mestranda de forma a centrar o seu estudo nas componentes artísticas integradas nas OCEPE: as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. Estes subdomínios, embora tenham por base perspetivas e estratégias comuns, integram diferentes linguagens artísticas (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

1.2.1. AS ARTES VISUAIS

As Artes Visuais, segundo Lopes da Silva *et al.* (2016), "são formas de expressão artística que

incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos" (p. 49). Esta forma de arte surge em diferentes contextos e permite à criança integrar-se na cultura do seu quotidiano através da exploração de múltiplos materiais e instrumentos (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Segundo Hernández (2000), "as artes visuais, ainda que costumem ser consideradas como um fim em si mesmas, agregam referências e problemas sobre questões como a universalidade ou a variedade na experiência humana" (p. 42). O autor afirma que a arte não existe isolada, ela reflete e questiona a experiência humana, mostrando tanto o que temos em comum como o que nos diferencia. Sendo a criança um sujeito inserido na sociedade e, segundo a EI, reconhecida como um agente ativo no seu processo de aprendizagem, esta afirmação diz-lhe igualmente respeito (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Considera-se relevante refletir sobre a forma como a arte é explorada e valorizada na educação. Nesse sentido, fundamentou-se a análise na obra de Blanco e Cidrás (2024), na qual os autores refletem sobre educar através da arte e destacam a sua importância. A arte transforma o modo de ver o mundo porque apresenta novas maneiras de agir e interpretar a realidade. Arte e educação partilham o mesmo compromisso: ajudar a formar a identidade das pessoas de forma autónoma, livre e consciente, sempre em relação com o contexto sociocultural. Na educação artística (artes visuais, teatro, dança ou música) a teoria e a prática convergem no mesmo processo criativo (Blanco & Cidrás, 2024). Estes autores propõem ainda uma transição da EA reprodutiva para uma EA criativa propondo dois modelos:

Reprodutiva é a metodologia baseada no resultado (...). O modelo reprodutivo apresenta atividades fechadas e estáticas (...). O modelo criativo, pelo contrário, baseia-se na experiência das crianças, de tal forma que o processo é o eixo principal da aprendizagem. (...) Na nossa forma de entender a expressão plástica, o processo é aberto, isto é, entende-se como um meio e não como um fim. (...) as crianças constroem formas significativas para si e não para as pessoas adultas (p. 33-35).

Podemos, ainda corroborar as ideias de Abreu (1960), a educação artística é uma educação pela arte, não um ensino técnico do desenho. Por isso, é fundamental partir das necessidades

das crianças: a arte não se transmite, desperta-se, não entra na criança, nasce dela. O desenho, a mímica, a modelação, os gestos e a ação são formas de linguagem da infância. O que a criança cria resulta da sua própria descoberta e do que compreende do mundo, e a sua expressão gráfica é marcada pelo simbolismo. Estas ideias evidenciam que a expressão gráfica constitui, para a criança, uma via privilegiada de comunicação e construção de significado, na qual o desenho, enquanto registo gráfico, assume um papel simbólico fundamental no seu desenvolvimento (Abreu, 1960).

Para ser possível interpretar os diferentes conteúdos da arte na educação, é necessário compreender que o desenvolvimento do pensamento da arte, segundo Hernández (2000), integra, entre outros aspetos, a linguagem visual e verbal, bem como a interpretação. Tendo por base Lopes da Silva *et al.* (2016), que isto significa que a compreensão artística não se limita ao contacto com imagens ou objetos visuais, mas envolve processos cognitivos, simbólicos e comunicacionais que permitem à criança atribuir sentido ao que observa e ao que produz. Assim, interpretar arte implica mobilizar diferentes formas de linguagem, relacionar experiências pessoais com referências culturais e desenvolver a capacidade de observar e compreender criticamente o mundo visual que a rodeia. Neste sentido, a EA deve promover oportunidades para que a criança explore, questione e construa significados, reconhecendo que o pensamento artístico é um processo complexo, profundamente ligado ao seu desenvolvimento (Lopes da Silva *et al.*, 2016). No que se refere às capacidades artísticas, Abreu, (1960) defende que o “educador não precisa de ser artista, embora seja este quem melhor pode compreender os trabalhos artísticos da criança” (p. 82). O mesmo autor valoriza que o(a) educador(a) assume uma atitude discreta, mas simultaneamente encorajadora e ativa. Neste sentido, compete ao(à) educador(a) proporcionar intencionalmente, de forma progressiva e sistemática, experiências educativas de observação e apreciação das artes visuais. De acordo com as OCEPE, as aprendizagens a promover neste subdomínio incluem:

Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.

Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

No PASEO, as competências da área de linguagens e textos, referem-se à utilização eficaz dos códigos que possibilitam a expressão e a representação do conhecimento em distintas áreas do saber, conduzindo a produtos artísticos (Martins *et al.*, 2017, p. 21). Para tal, é necessário que os jovens sejam capazes de: demonstrar domínio de diferentes linguagens e sistemas simbólicos associados às artes; utilizar essas linguagens de forma adequada em variados contextos comunicativos; e evidenciar competências fundamentais de compreensão e expressão nas modalidades visual e multimodal. Já na área de sensibilidade estética e artística, as competências combinam “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social” (p. 28). Esta compreende ainda, o domínio de processos técnicos e performativos permitindo o desenvolvimento de critérios estéticos que sustentam o juízo crítico e o gosto, promovendo uma experiência cultural fundamentada e consciente na criação artística. Deste modo, espera-se o desenvolvimento de capacidades como: reconhecer as características e intenções das diferentes manifestações culturais; experimentar formas variadas de criação artística; apreciar e interpretar criticamente produções artísticas; e valorizar o contributo das diversas expressões artísticas para a vida das pessoas e das comunidades (Martins *et al.*, 2017). Os autores Blanco e Cidrás (2024) defendem a importância da criação artística como ferramenta fundamental para a educação: “A criação artística é uma construção de liberdade” (p. 25). Com base na análise destes autores, emergem diversas conclusões acerca das conceções próprias da criação artística:

A principal característica das atividades artísticas não está nos produtos ou nos resultados que se possam obter, mas nos processos pessoais (...) A criação artística surge através da ação, não da teoria (...) manifesta-se por intermédio de numerosas formas de expressão (pp. 28-30).

Brenifier (2008) apresenta uma obra com uma perspetiva que a mestranda considera particularmente interessante, uma vez que a sua abordagem parte de perguntas tipo

“porquê?” que as crianças formulam sobre a temáticas como o belo, a beleza, a arte e o artista. Da análise deste livro compreende-se que existem diferentes pontos de vista sobre os mesmos temas e, neste sentido, relativamente ao belo, o autor afirma: “A palavra «belo» pode ter sentidos de tal modo diferentes que, por vezes, acabamos por nos perguntar se na verdade este conceito significa alguma coisa” (p. 15). “Nem tudo é belo! Para que algo mereça esta designação, (...) deve corresponder a certos critérios e a determinadas características. (...) Talvez a beleza seja simplesmente difícil de definir...” (p. 31). A beleza, por sua vez, é descrita como algo que “para muitas pessoas, (...) vê-se, ouve-se, sente-se... mas não se explica. É uma vivência que nos fala ao coração” (p. 45).

Em suma, as Artes Visuais constituem um subdomínio essencial na EI, pois permitem à criança explorar materiais, comunicar simbolicamente e construir significados pessoais e culturais. A literatura destaca que a arte é sobretudo um processo aberto, criativo e experiencial, que valoriza a imaginação, a expressão individual e a interpretação do mundo visual. Compete ao(à) educador(a) criar contextos intencionais de experimentação, apreciação e fruição estética, promovendo capacidades expressivas, comunicacionais e críticas (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Os documentos normativos apresentados, OCEPE e PASEO, reforçam esta visão, sublinhando a importância de desenvolver competências de leitura de imagens, produção visual e sensibilidade estética. Desta forma, conclui-se que as Artes Visuais assumem-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a participação cultural.

1.2.2. JOGO DRAMÁTICO/TEATRO

O jogo dramático, enquanto processo espontâneo e estruturante da aprendizagem na infância, sustenta teoricamente as práticas pedagógicas centradas no faz de conta, na dramatização e na representação simbólica, dimensões claramente valorizadas nas OCEPE, e, como tal, apresentam relevância pedagógica (Lopes da Silva *et al.*, 2016). O teatro, por sua vez, assume-se como "uma ação de representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação" (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 52),

incorporando uma perspectiva organizada e estruturada. Como tal, é possível compreender Leenhardt (1997) quando afirma que "o jogo dramático não é teatro" (p. 23).

A imitação é considerada uma característica inata do ser humano desde a infância, distinguindo-o de outros animais pela sua elevada capacidade de aprender por meio da reprodução de comportamentos, conforme discutido por Aristóteles (citado por Courtney, 1980). No que diz respeito ao jogo dramático, Ryngaert (1981) destaca que ele não depende de elementos tradicionais como cenários, figurinos ou adereços, sendo construído a partir do próprio espaço escolar e do uso criativo do mobiliário disponível. O corpo como elemento artístico é também um recurso, pois nada mais é necessário para que o ser humano se expresse e a arte aconteça. Tanto no teatro como no movimento livre ou até numa posição estática, encontramos a mesma base, o corpo. O corpo é o recurso mais utilizado em contexto de EI, por ser o primeiro elemento com o qual as crianças lidam, uma vez que é inerente à sua existência. A exploração do corpo para a produção artística é muitas vezes a base de trabalho nesta faixa etária. "Tentar pensar as artes do corpo e simultaneamente o corpo como arte obriga-nos a perguntarmo-nos, antes de mais, que corpo é esse de que tais artes são artes e que corpo é esse que se afirma e exprime como arte" (André, 2002, p. 8). Martins *et al.* (2017), por sua vez, apresentam as competências, na área de consciência e domínio do corpo, como a capacidade de compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma adequada em diferentes contextos que implicam "realizar atividades (...) integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço" (p. 30).

Guimarães e Costa (1986) estendem a abordagem ao jogo dramático, direcionando o foco para a definição de outros conceitos basilares para uma compreensão integral: "Acto é todo o movimento da personalidade quer seja pensamento, linguagem ou acção no sentido restrito do termo" (p. 15). Courtney (1980) argumenta que o jogo dramático, longe de se reduzir a um mero passatempo, constitui uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, representando uma manifestação intrínseca da natureza humana. Neste contexto, o jogo dramático/teatro afasta-se da perspectiva tradicional de ensaiar para o palco, cujo foco se centra no resultado e não no processo. Pelo contrário, a abordagem ao jogo dramático é inteiramente orientada para a criança e para o seu processo de

desenvolvimento, resumindo-se de forma clara e reveladora na definição de Courtney (1980): “Em essência, a Educação Dramática é a criança jogando dramaticamente” (p. XIX). O jogo dramático é uma prática que parte da criança para a criança, utilizando os seus impulsos naturais como motor de aprendizagem. Para compreender a profundidade pedagógica desta prática, é necessário reconhecê-la não como um passatempo suplementar, mas como uma manifestação fundamental da cognição humana. Como Courtney (1980) afirma: “A característica essencial do homem é sua imaginação criativa” (p. 1). É esta capacidade que permite à criança transcender limitações materiais, conceber realidades alternativas, resolver problemas e inovar. A imaginação operada no jogo dramático não é puramente abstrata, encontra-se profundamente enraizada na ação e na personificação. Nesse sentido, Courtney (1980) refere ainda que: “A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza.” (p. 1). O ato de fingir ser outra pessoa, de se colocar no lugar do outro para compreender o seu ponto de vista, constitui uma ferramenta cognitiva fundamental, que permite explorar possibilidades, testar hipóteses sociais e construir compreensão do mundo. Este processo é particularmente evidente na infância, período em que o jogo dramático se converte no principal método de assimilação da realidade. Courtney (1980) exemplifica: “A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo.” (p. 4). Ao assumir vários papéis como médico, professor ou animal, a criança não se limita à diversão: constrói modelos mentais, desenvolve empatia e internaliza conceitos complexos (Courtney, 1980). Jenger (citado por Guimarães & Costa, 1986), acrescentam que no jogo dramático “«representando-se», a criança «representa-se» pela outra e para a outra” (p. 20). Esta compreensão articula-se com a visão de Lopes da Silva *et al.* (2016), “partindo da capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea na criança, este subdomínio da EA incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças” (p. 51). A relevância da dimensão simbólica no teatro é igualmente reforçada por Leenhardt (1997), ao afirmar que o “teatro é uma arte em que o aspecto visual é tão significativo como a linguagem” (p. 23). Beja (1991) declara que, “como ponto de partida para procurar caracterizar o processo de aprendizagem em Expressão Dramática”, considera-se essencial iniciar pela análise das “relações entre o «Drama» e o jogo de «Faz-de-Conta». O «Faz-de-Conta» é uma forma específica do jogo na infância, designada por Piaget como «Jogo Simbólico»” (p. 49). “Brincar ao faz de conta é

experimentalizar-se, pôr-se à prova na acção" (Jenger, citado por Guimarães & Costa, 1986, p. 19).

Em suma, o jogo dramático e o teatro são componentes indispensáveis da EI, não devendo ser encarados como uma atividade complementar ou secundária, mas como um elemento central e estruturante da prática pedagógica. Ao permitir que a criança ensaie papéis, explore emoções e compreenda perspectivas diversas, o jogo dramático atua como motor insubstituível do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Enquanto o teatro assume-se como uma ação de representação intencional, na qual as crianças revelam envolvimento e satisfação, colaborando entre si na procura e criação de soluções que abram caminho a novas formas de representar. Deste modo, o jogo dramático e o teatro consolidam-se como uma prática essencial para a construção de aprendizagens integradas e harmoniosas, conforme preconizam as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

1.2.3. MÚSICA

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música (...) dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança (Lopes da Silva *et. al.*, 2016, p. 54).

Quando falamos de música, segundo Webster (2008), o estudo do pensamento criativo nesta arte envolve uma articulação complexa de variáveis cognitivas e afetivas, frequentemente mobilizadas nos níveis mais elevados do pensamento e da experiência emocional humana. As transformações nos contextos educativos e o papel crescente da música na aprendizagem tornam imprescindível a abordagem do pensamento criativo de forma sistemática e fundamentada. Neste sentido, é crucial uma perspectiva claramente orientada para a aprendizagem e para o pensamento criativo na música, pois é amplamente reconhecido que o pensamento criativo infantil manifesta-se em múltiplas experiências musicais, como ouvir, tocar, dirigir e improvisar (Webster, 2008). Na perspectiva de Swanwick (2014), a educação musical ultrapassa claramente a conceção de um simples passatempo ou de uma atividade

acessória, afirmando-se como um contributo essencial para o desenvolvimento global da criança. A música, enquanto forma intencional e estruturada, assume um papel determinante na construção da cognição, da sensibilidade estética e da imaginação, desde os primeiros anos de vida. Esta conceção encontra consonância com os pressupostos dos documentos curriculares para a EI, as OPC e as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2024).

As OPC defendem que o(a) educador(a) deve integrar "referências culturais diversas e significativas para as crianças e famílias na organização do espaço e dos materiais e de práticas culturais", como a música (Marques *et al.*, 2024, p.81). Na fundamentação teórica da música, que integra os reportórios artísticos, culturais e conceituais das OPC, defende-se o contacto com a linguagem musical: "A criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento, integra a dimensão narrativa da vida e pode ainda apreender modos (...) de representar o mundo" (Marques *et al.*, 2024, p. 85). Enquanto nas OCEPE, é defendida "uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais" (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 55). Reconhece-se ainda, que também na educação musical o jogo é uma estratégia central, funcionando como principal contexto de aprendizagem e valorizando experiências expressivas que promovem a exploração, a criatividade e a participação ativa da criança (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Compreender o potencial educativo da música implica, assim, analisar as suas raízes psicológicas na atividade lúdica, entendida pelas OCEPE como uma dimensão estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem em EI (Lopes da Silva *et al.*, 2016). É neste enquadramento que Swanwick (2014), a partir do modelo de desenvolvimento de Piaget, identifica três impulsos fundamentais presentes na experiência musical: o domínio, a imitação e o jogo imaginativo. Estes impulsos correspondem a processos centrais do desenvolvimento infantil, na medida em que a imitação associa-se à acomodação, isto é, à adaptação progressiva da criança às características do mundo exterior, enquanto o jogo imaginativo relaciona-se com a assimilação, o que permite à criança transformar a realidade de acordo com as suas próprias ideias e significações. Longe de se constituírem como etapas sequenciais ou compartimentadas configuram-se como dimensões interdependentes que se articulam de forma dinâmica ao longo da ação musical (Swanwick, 2014). Tal entendimento reforça a

pertinência da música no contexto de EI, uma vez que promove aprendizagens integradas, alinhadas com as OCEPE, favorecendo o desenvolvimento da expressão, da comunicação, da criatividade e da construção de sentidos através do envolvimento da criança em experiências musicais significativas (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Na área de linguagens e textos do PASEO, acrescentam-se ainda as competências que remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem expressar e representar conhecimento nos domínios do saber, conduzindo à produção de criações musicais. As competências associadas a esta área implicam a capacidade de utilizar, de forma proficiente, diferentes linguagens e símbolos próprios da música, aplicando-os adequadamente a diversos contextos de comunicação, bem como de mobilizar capacidades nucleares de compreensão e de expressão (Martins *et al.*, 2017).

Para que a música alcance o seu potencial educativo máximo, é essencial que o(a) educador(a) adote uma perspetiva que coloque a criança no centro do processo de aprendizagem. Henriques (2024) enfatiza que uma educação musical transformadora deve ser construída com e a partir das crianças, exigindo do(a) educador(a) uma prática de escuta sensível, capaz de reconhecer e valorizar o potencial criativo e expressivo de cada criança. Esta abordagem reforça a conceção da criança como sujeito ativo e competente, que constrói conhecimento de forma participativa, enquanto desenvolve a sua identidade, autonomia e sensibilidade estética. Lopes da Silva *et al.* (2016) acrescentam ainda, que, o(a) educador(a) é responsável por promover, com intencionalidade, ambientes que estimulem de forma gradual e sistemática, oportunidades de exploração, criação e apreciação musical:

Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais. Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos). Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais). Valorizar a música como fator de identidade social e cultural (p. 56).

Em síntese, pode-se concluir que a música na EI funciona como um instrumento lúdico, educativo e transformador, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Contudo, o seu verdadeiro poder emerge quando o(a) educador(a) se assume como coconstrutor e não como mero transmissor de conhecimento. Este deve atuar como facilitador da emergência do mundo sonoro interno e único de cada criança. Ao adotar esta postura, a música torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa, alinhada com os documentos curriculares, capaz de preparar os mais novos para enfrentar desafios futuros com criatividade, sensibilidade, equilíbrio e autonomia (Silva, 2024).

1.2.4. DANÇA

A dança, enquanto forma de expressão baseada no movimento e no ritmo do corpo, articula-se estreitamente com o teatro e com a música. Através da dança, as crianças expressam a forma como sentem a música, exploram, criam possibilidades de movimento e aprendem a movimentar-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos, como sons, imagens, palavras ou palmas. Esta linguagem artística contribui para o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como para a capacidade de trabalho em grupo com uma finalidade comum (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Santana (2022) explica que a dança “contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da expressividade, da imaginação, da criatividade, do conhecimento sensitivo-motor, da consciência do e pelo movimento, da comunicação, da cognição, das capacidades apreciativas e críticas, da inteligência emocional, da sociabilidade, dentre outros componentes educativos” (pp. 16-17). Stokoe e Harf (2015) afirmam ainda que “a dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano” (p. 17). Para estes autores, a dança não é apenas cópia ou imitação de criações de outros, mas atribuem o nome de dança à criação pessoal, que não está distante das possibilidades de nenhum indivíduo uma vez que se baseia naquilo que todos temos, “nosso corpo e seus movimentos funcionais, mas com uma categoria a mais: a criatividade” (Stokoe e Harf, 2015, p. 17). Quanto à dança na EI, Menezes *et al.* (2024) acrescentam que na infância, as crianças ampliam o seu repertório de movimentos, e a dança ajuda nesse processo ao estimular a coordenação, a percepção do corpo e do espaço, além de lhes permitir explorar o que conseguem fazer com o próprio corpo. Marques (2011) defende também que a dança contribui de forma significativa para o

desenvolvimento integral das crianças, ao proporcionar-lhes “outras formas de perceber e atuar no mundo e, conseqüentemente, poderão participar de forma consciente das construções sociais” (p. 38). Assim, a dança constitui-se como uma linguagem expressiva com potencial para promover a construção de uma sociedade mais humana, assente no respeito e na valorização do outro, das suas diferenças e das suas particularidades (Marques, 2011).

No que respeita à valorização da dança, tanto nas OPC como nas OCEPE, existe um foco inerente à exploração do corpo em movimento e, conseqüentemente, da dança. Como tal, nas OPC considera-se que também a dança deve ser abrangida em "referências culturais diversas e significativas para as crianças e famílias na organização do espaço e dos materiais e de práticas culturais" (Marques *et al.*, 2024, p. 81). Conseqüentemente, os mesmos autores consideram fundamental compreender as práticas culturais, que "referem-se a todas as atividades desenvolvidas ao longo do tempo pelos seres humanos nas respetivas culturas, com motivos diversos e incorporando modos próprios de fazer, linguagens específicas e instrumentos próprios. Por exemplo: (...) a dança" (p. 127). Como tal, a educação em creche, enquanto valência pedagógica da primeira infância, valoriza a dança, pois considera que é importante integrar objetos, atividades e linguagens de diferentes culturas, reconhecendo que todas as rotinas de educação em creche são práticas culturais construídas ao longo do tempo. Neste contexto, a criança comunica e expressa-se através do corpo, do movimento e de outras formas de representação, como a dança. Espera-se também que participe com prazer em danças iniciadas por adultos ou outras crianças e, progressivamente, crie as suas próprias, usando gestos e movimentos com ritmos variados (Marques *et al.*, 2024). Segundo as OPC, o(a) educador(a) deve disponibilizar "diversas fontes sonoras e musicais incentivando a fruição, a dança e o movimento livre" (Marques *et al.*, 2024, p.90). As OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016), por sua vez, evidenciam a relevância da dança como linguagem expressiva, valorizando o "contacto e observação de diferentes manifestações coreográficas" (p. 57). Consideram, assim, que a exploração de movimentos dançados, a partir de temas reais ou imaginados, individualmente ou em grupo, promove o desenvolvimento da criatividade e de aprendizagens de natureza social, como: a cooperação, a partilha, o respeito pelo outro e a construção de um sentido de pertença ao grupo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Paralelamente, o contacto com diferentes manifestações coreográficas favorece a fruição estética e a

compreensão da linguagem específica da dança, permitindo à criança descrever e comentar movimentos associados às suas experiências quotidianas, bem como compreender e aceitar regras, tanto no papel de intérprete como no de observador (Lopes da Silva *et al.*, 2016). No que respeita à área de competência consciência e domínio do corpo no PASEO, associam-se competências relativas às artes. A dança e a música, apresentam pontos comuns, como tal, espera-se que se desenvolvam capacidades de: "realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; e dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal)" (Martins *et al.*, 2017, p. 30).

Nestes contextos, cabe ao(à) educador(a) proporcionar, de forma intencional, progressiva e sistemática, experiências de prática, observação e apreciação da dança. De acordo com as OCEPE, as aprendizagens a promover neste subdomínio incluem: "Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. Expressar, através da dança, sentimentos e emoções. Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa. Apreciar diferentes manifestações coreográficas, usando linguagem específica e adequada" (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 59).

Em síntese, a dança assume um papel central na EI, sendo reconhecida nos documentos apresentados como uma linguagem artística fundamental para o desenvolvimento global da criança. Através da exploração do corpo em movimento, a dança promove a expressão emocional, a consciência corporal, a relação com o espaço e com os outros, bem como a criatividade e a apreciação estética. Os autores referidos defendem a valorização de práticas culturais diversificadas, acreditando que o(a) educador(a) deve proporcionar experiências intencionais, progressivas e sistemáticas, que integrem a dança como forma de expressão, comunicação e participação ativa. Assim, a dança revela-se não apenas uma manifestação artística, mas também um meio privilegiado de aprendizagem, interação social e construção de identidade cultural na infância (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2024).

1.3. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A MTP tem por base características intrínsecas e inatas da criança: potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de se maravilhar e vontade de se relacionar com outras pessoas e de comunicar (Edwards *et al.*, 1993, p. 102). Almeida *et al.*, (2023) afirmam que a curiosidade, embora não pertença apenas ao universo infantil, constitui um traço que marca profundamente a infância. As crianças movem-se no mundo com uma vitalidade quase poética, tal como Bruner (1999) descreve, impulsionadas por um desejo constante de explorar, compreender e atribuir significado às experiências que vivem consigo próprias, com os outros e com o ambiente material e subjetivo que as envolve. Reconhecer estas disposições naturais implica que o(a) educador(a) adote uma postura aberta ao questionamento, à experiência e ao inesperado, recusando modelos pedagógicos fechados, que antecipam respostas e prescrevem caminhos únicos (Bruner, 1999).

A abordagem desenvolvida ao longo do trabalho de projeto (TP), realizado no contexto de EPE da mestranda, articula-se com as OCEPE através da integração nos projetos de aprendizagem, em que a criança é colocada no centro do processo educativo, valorizando-se a sua participação ativa, os seus interesses e as suas experiências (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Estes

têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos (p. 107).

Assim, a MTP constitui-se como uma metodologia pedagógica integradora de diferentes áreas de conteúdo, entre as quais as artes, inseridas no domínio da EA (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Como se comprova quando ao analisar as OCEPE:

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, (...) em que as crianças são chamadas a participar ativamente na

planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente (p. 4).

Deste modo, no contexto da PESEPE, a MTP revelou-se uma metodologia particularmente pertinente para a exploração e investigação de um tema de interesse das crianças. Sendo o TP uma metodologia que promove aprendizagens significativas, construídas de forma progressiva e colaborativa, integrando diferentes áreas de conteúdo e respeitando os ritmos individuais das crianças, reconhece-se uma clara correlação entre ambos: os projetos de aprendizagem e a MTP (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Vasconcelos, 2011). Esta organiza-se em diferentes fases e, para fundamentação do estudo deste segmento, em particular, tomou-se como referência Vasconcelos (2011), uma vez que o autor foca a abordagem da MTP na EI.

Na fase um, definição do problema, formulam-se as questões de investigação, identificam-se as dificuldades e o tema a explorar, partilham-se os conhecimentos prévios, conversa-se em grupo e as crianças representam graficamente as suas ideias com apoio do adulto. A segunda fase corresponde à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, iniciando-se pela planificação. É fundamental compreender que "a raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear" (Vasconcelos, 2011, p. 15). Para planificar, é necessário começar por realizar um diagnóstico, sustentado na observação do contexto educativo. Uma possibilidade de foco é partir de uma necessidade ou um interesse do grupo de crianças. Este diagnóstico "não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas" (Vasconcelos, 2011, p. 15). Nesta fase procede-se ainda à antecipação de possíveis desenvolvimentos do projeto e à delimitação de objetivos específicos. Na fase três, execução, o autor afirma que

as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais (p. 16).

Paralelamente, realizam-se pontos de situação que permitem avaliar os processos em curso. Estes momentos são fundamentais para planificar os passos seguintes, recorrendo, novamente, aos diferentes registos gráficos, que devem ser afixados nas paredes da sala de atividades. Esta forma de organizar a ação pedagógica promove uma análise crítica e criteriosa dos espaços, do equipamento e dos materiais, transformando a sala num espaço de experimentação e reflexão, que funciona em estreita articulação. Na fase quatro, divulgação e avaliação, correspondente ao momento final da MTP e destinada à partilha do projeto desenvolvido com a restante comunidade educativa, o trabalho realizado é apresentado de forma visual nos átrios e corredores e são criados álbuns e portefólios para divulgar o processo, reconhecendo simbolicamente aquilo que o grupo construiu e aprendeu ao longo do projeto (Vasconcelos, 2011). Neste momento, procede-se novamente à avaliação de todo o processo: o projeto em si, o desempenho das crianças, as competências desenvolvidas, a cooperação estabelecida, bem como a qualidade da pesquisa, da informação recolhida e das criações. É também nesta fase que "formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados" (Vasconcelos, 2011, p.17). A documentação assume aqui um papel central, pois através dos registos conseguem-se "recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças" (Vasconcelos, 2011, p. 17). É importante referir, por fim, que ao longo de todo o projeto, cabe ao(à) educador(a) avaliar reflexivamente o seu desempenho, bem como a documentação que vai emergindo das criações das crianças (Vasconcelos, 2011).

Em síntese, considera-se que a MTP constitui um suporte pedagógico que confere coerência e intencionalidade ao conjunto de experiências vividas pelas crianças, permitindo integrar as expressões artísticas como linguagens de aprendizagem, comunicação e construção de sentido. Ao articular a criação artística e a participação ativa da criança, esta metodologia revela-se particularmente adequada à EI, contribuindo para uma prática educativa reflexiva e promotora do desenvolvimento integral da criança, em consonância com os princípios orientadores das OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Vasconcelos, 2011).

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

Este capítulo organiza-se em dois segmentos, o primeiro aborda a caracterização dos contextos das práticas educativas supervisionadas, de creche e de EPE, que integram as dimensões espaço e materiais, tempo, grupo e interações, e um segundo relativo à metodologia de investigação-ação (MI-A) aplicada em EPE.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A prática educativa supervisionada em creche (PESC) realizou-se na área metropolitana do Porto (AMP), numa instituição privada de solidariedade social (IPSS), contexto que pretendeu dar resposta às necessidades da população local desde 1966, tendo em 1968 surgido a valência de jardim de infância. A instituição dispunha de diversos serviços, nomeadamente a creche. A missão da IPSS assentava na visão de se afirmar como uma instituição de referência na prestação de serviços de excelência, orientada por valores como a “solidariedade, a qualidade, a ética, a competência, o profissionalismo, o trabalho em equipa, a justiça, a educação e o espírito de serviço” (Nunes, 2024–2025; Site institucional creche, 2019).

Nesta instituição, a creche constituiu uma resposta socioeducativa dirigida ao apoio a famílias e crianças até aos três anos de idade. Este serviço era regulado e fiscalizado pela Segurança Social, garantindo o cumprimento das orientações legais e pedagógicas. Neste setor socioeducativo existiam quatro salas de atividades, organizadas por cores de acordo com as faixas etárias: a sala rosa (berçário), a sala amarela (desde a aquisição da marcha até aos 24 meses), a sala azul (desde a aquisição da marcha até aos 36 meses) e a sala laranja (dos 24 aos 36 meses). As salas tinham capacidade para acolher entre 10 e 15 crianças cada (Site institucional creche, 2019). A creche ainda dispunha de dois refeitórios destinados aos momentos de lanche e almoço. O primeiro localizava-se num espaço contíguo à sala azul, separado por uma arcada, sendo utilizado pelas crianças da sala amarela. O segundo refeitório, de maiores dimensões, era utilizado pelas crianças das salas azul e laranja, e de EPE.

No caso específico da sala azul, as crianças almoçavam em duas mesas com cadeiras de cor azul, com dimensões ajustadas à sua estatura. O refeitório dispunha igualmente de um armário de madeira para arrumação, um cesto para colocação dos babetes utilizados, um lavatório e um carro de inox de apoio (Site institucional creche, 2019). Ainda neste setor existia uma casa de banho destinada às crianças da creche, adaptada às suas necessidades e características de desenvolvimento. Este espaço estava equipado com sanitas, dispensadores de papel higiénico e lavatórios, bem como dois muda-fraldas com móveis de arrumação e caixotes do lixo com sistema de isolamento de odores. O espaço de recreio situava-se no exterior, num jardim ao ar livre, encontrando-se dividido em duas áreas pelo edifício de madeira do Centro de Dia. A primeira área, localizada do lado direito, incluía uma ampla plataforma quadrangular de borracha, equipada com um escorrega, dois túneis e dois balancés. A segunda área, situada do lado esquerdo, era constituída por um jardim relvado, zonas em terra, árvores, um escorrega e balancés (Nunes, 2024–2025).

Relativamente ao Projeto Educativo (PE), intitulado "*Era uma vez...*", fundamentado na análise da realidade interna e externa da instituição, este considerava as características das crianças, bem como as suas necessidades, interesses e as potencialidades do meio envolvente. O projeto visava fomentar a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças, através da promoção de contextos ricos de aprendizagem e descoberta. O PE tinha uma duração trienal, encontrando-se, à data da prática, no ano letivo de 2024/2025, no seu primeiro ano de implementação. Neste período, o foco foi a exploração do meio exterior à creche, através de um passeio pela cidade. No segundo ano (2025/2026), a atenção incidiu sobre a exploração da arte, enquanto no terceiro ano (2026/2027) o foco recairia sobre a exploração do ser humano (Nunes, 2024–2025; Projeto Educativo creche, 2024–2027).

Importa destacar, a fim de compreender de forma integral o contexto, que esta instituição aderiu a um projeto relacionado com a Pedagogia-em-Participação (PEP), o qual consistiu na adequação pedagógica do ambiente educativo a esta perspetiva, promovendo uma prática participativa e inclusiva. Esta perspetiva visa a centralidade da criança no seu processo de aprendizagem, enquanto coconstrutora do saber, considerando-a um sujeito ativo e competente, numa abordagem democrática (Nunes, 2024–2025; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007; Projeto Educativo creche, 2024–2027).

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades do grupo-alvo, sala azul, constituiu o contexto educativo onde decorreu a aprendizagem profissional descrita neste segmento, sendo, por esse motivo, objeto de uma caracterização mais detalhada. Tratava-se de uma sala ampla, de formato retangular, com abundante luz natural proveniente de uma grande porta de vidro duplo. Esta abertura permitia o acesso a um pequeno pátio exterior e dispunha ainda de persianas que possibilitavam o escurecimento do espaço durante o tempo de descanso. A organização da sala azul estruturava-se em sete áreas distintas: expressões artísticas, construções, faz-de-conta, animais, acolhimento, biblioteca e jogos, como se observa na Figura 1, abaixo. De acordo com os princípios da PEP, adotada pela instituição, estas áreas distribuía-se em dois níveis de movimentação. As áreas de maior movimentação incluíam o faz-de-conta, os jogos, as construções e as expressões artísticas, enquanto as áreas de menor movimentação, biblioteca e acolhimento, privilegiavam a tranquilidade, a privacidade e o descanso das crianças, conforme defendido por Sousa e Machado (2018) (Nunes, 2024–2025).

Figura 1

Vista geral da sala azul



Na área das expressões artísticas encontrava-se uma mesa e cadeiras adequadas à faixa etária, para a realização de produções plásticas. Os materiais necessários estavam armazenados num armário situado na área dos jogos. Junto a esta área existia um móvel de madeira com lavatório e um armário destinado à arrumação dos pertences pessoais das crianças. A área das construções integrava caixas com blocos de montar, utilizados para a criação de diferentes estruturas e um cesto com diversos meios de transporte e uma torre de empilhar com argolas de plástico. Na área do faz-de-conta encontravam-se objetos representativos do quotidiano infantil, incluindo pequenos armários de madeira de cozinha, com utensílios. Este espaço dispunha ainda de um toucador, um carrinho de bebé, bonecos de plástico, um armário com

roupas e uma mesa central rodeada por bancos de plástico. A área dos animais era constituída por uma casa de bonecas de madeira que albergava vários animais de peluche, tais como a abelha, o coelho, o ouriço-cacheiro, a vaca, o cão, o burro, a girafa e o pássaro. Neste espaço encontravam-se ainda uma casota de madeira, cães de peluche e plástico de diferentes dimensões e um gato de peluche. Na área do acolhimento, situada na zona central da sala, encontravam-se dois quadros de gestão do quotidiano, o quadro de presenças e o quadro do tempo, fixados na porta do armário, destinado à arrumação de materiais de desgaste e materiais para o tempo de descanso (catres, capas de edredão e mantas). A área da biblioteca continha um armário de madeira onde se dispunham livros relacionados com diferentes temáticas: animais, meios de transporte e princesas. Este espaço incluía ainda várias almofadas, promovendo um ambiente de calma e conforto. Na área dos jogos, situada no outro verso do mesmo armário, encontravam-se, ao nível da criança, jogos de encaixe, puzzles de animais, alimentos e objetos do quotidiano, bem como diferentes jogos aramados. Neste local eram também armazenados os materiais de desgaste utilizados na área das expressões artísticas: folhas brancas, lápis de cera e marcadores. A sala de atividades dispunha de diversos instrumentos de gestão do quotidiano das crianças, afixados nas paredes: três quadros destinados à exposição dos registos gráficos; um quadro dos aniversários; e ainda um quadro com informações relevantes da sala (nomes das crianças, regras de higiene e segurança, tabela de higiene e desinfeção do espaço, esquema de disposição das catres e plano anual de atividades). No exterior da sala azul, junto à porta de entrada, existia um armário destinado ao armazenamento dos objetos pessoais das crianças (Nunes, 2024–2025).

2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

A rotina diária da valência de creche alicerçava-se na PEP e era organizada de modo a proporcionar às crianças segurança, conforto e bem-estar, sendo composta pelos respetivos tempos pedagógicos (ver Apêndice B1) (Nunes, 2025; Projeto Educativo creche, 2024-2027). Sousa e Machado (2018) sublinham que

A organização dos ritmos temporais no dia na creche incorpora uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os

diferentes propósitos das crianças e dos adultos; as múltiplas experiências; a cognição e a emoção; as linguagens plurais e as diferentes culturas (p. 63).

Os autores acrescentam ainda que, na PEP, cabe à equipa educativa refletir sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e compreender como organizá-los para responder às necessidades, interesses e motivações das crianças, garantindo que vivenciam o prazer de aprender (Sousa & Machado, 2018). As OPC realçam a necessidade de organizar os ambientes educativos pensando no tempo diário e semanal de um modo flexível, mas garantindo uma rotina estável (Marques *et al.* 2024). Os mesmos autores acrescentam que

A rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal sobre os acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia. Com a compreensão da sequência desses acontecimentos, o quotidiano passa a ser algo previsível para a criança, tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia (p. 108).

Também as transições constituem momentos educativos de passagem suave entre os diferentes tempos pedagógicos, sendo cruciais para promover na criança um sentimento de segurança e continuidade ao longo do dia. Neste sentido, Marques *et al.* (2024) afirmam que “estas transições envolvem ativamente as crianças e são gradualmente enriquecidas com hábitos, ritmos, emoções, autonomia e aprendizagem de cada uma e do grupo” (p. 108). Para que isso aconteça, é importante que os diferentes momentos da rotina estejam organizados de forma harmoniosa, evitando que se tornem fragmentados e permitindo que a passagem entre experiências e espaços aconteça de forma natural e contínua (Marques *et al.*, 2024).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) reforçam a ideia basilar de que os tempos “são organizados de acordo com a rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p. 43). Na PESC, foi possível observar como estes princípios se materializaram no quotidiano do grupo, através de uma rotina estável, flexível e sensível, bem como do respeito pelos ritmos individuais das crianças. A organização dos tempos pedagógicos revelou sempre intencionalidade, permitindo que cada criança participasse ativamente nos diferentes

momentos do dia, antecipasse a sequência das ações e vivenciasse transições suaves. As práticas observadas evidenciaram a importância atribuída ao bem-estar, à autonomia e ao envolvimento, confirmando a relevância de uma rotina que se ajustou continuamente às necessidades e aos interesses do grupo.

2.1.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Da observação realizada ao longo do percurso de aprendizagem profissional em creche, a mestranda redigiu o seguinte segmento, que inclui a caracterização dos interesses, necessidades e evidências de aprendizagem do grupo.

O grupo da sala azul era composto por 10 crianças, duas do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades das crianças estavam compreendidas entre um e dois anos, sendo que três crianças tinham um ano e as restantes sete tinham dois anos. Destacavam-se os seguintes interesses demonstrados pelo grupo: cantar e ouvir canções, participar em momentos de leitura expressiva, realizar contagens e brincar no exterior, onde exploravam a natureza, corriam e brincavam às escondidas. As crianças demonstravam, ainda, particular interesse pela área das construções, mostrando preferência específica por veículos, como os carros e os comboios, assim como pelos legos, com os quais realizavam diferentes construções. Verificava-se também grande interesse pelas áreas do faz-de-conta, da biblioteca e dos animais. Quanto às necessidades de aprendizagem, evidenciadas por várias crianças da sala azul e identificadas na fase de observação inicial desta experiência educativa, destacavam-se as seguintes: articulação do vocabulário; participação em pequenas conversas; à vontade e confiança na comunicação; interação com o outro; partilha de objetos com os pares; tomada de vez na interação; autonomia na exploração de diferentes texturas e materiais; respeito pelo espaço do outro no brincar livre; autonomia na alimentação; autonomia na higiene; e autonomia no sono. Numa fase final da experiência educativa foi possível afirmar que o número de crianças que apresentavam determinadas necessidades diminuiu, passando a integrar as aprendizagens evidenciadas. O grupo de crianças era simpático e alegre, tinha muito interesse por histórias, cartões alusivos e dança. O assunto foco do PCG, *Explorar e brincar com o som dos animais e as cores das flores*, surgiu para dar resposta ao interesse particular do grupo, através do qual pretendeu-se explorar os sons dos animais, o seu tipo de

alimentação, locomoção, os seus revestimentos e diferentes texturas e ainda a exploração das cores e texturas das flores. A partir deste tema fomentou-se a aquisição de vocabulário e a articulação fonatória, através de diversas estratégias, como a exploração de imagens e a vivência de diversas experiências sensoriais (Nunes, 2025; Projeto Curricular de Grupo creche, 2024-2025). Importa destacar a relevância da entrevista semiestruturada realizada pelas mestrandas à orientadora cooperante, a qual constituiu um instrumento essencial para uma compreensão mais aprofundada do ambiente educativo, sobretudo na fase inicial da prática (ver Apêndice C2).

Enquanto parceiras deste projeto e elementos potenciadores de envolvimento com a comunidade, a instituição contava com o apoio de entidades externas, uma clínica veterinária e uma florista locais. Cada uma destas realizou atividades distintas, de contacto direto com grupo de crianças da sala azul, sobre os animais e sobre as flores, respetivamente. Como estratégias de intervenção recorreu-se, ainda, à partilha de fotografias e vídeos, produções artísticas, canções, histórias e diálogos. Para complementar estas parcerias, também algumas famílias demonstraram abertura para trazer os animais de estimação à sala de atividades, comprovando-se a importância do trabalho colaborativo de todos os envolvidos na comunidade educativa (Nunes, 2025; Projeto Curricular de Grupo creche, 2024-2025).

2.1.5. CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES

Ao longo de toda a sua trajetória em PESC, a mestranda observou e participou nas diferentes interações entre os vários intervenientes. Neste segmento, apresenta uma análise teórico-prática que inclui a caracterização das interações, com especial enfoque nas relações estabelecidas entre as crianças do grupo-alvo.

Segundo Bronfenbrenner *et al.* (2005), “para se desenvolver intelectualmente, emocional, social e moralmente o bebé necessita (...) efetuar interações contingentes recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas mais velhas com quem a criança desenvolva uma ligação emocional forte” (p. 79). As interações constituem um sistema relacional de tal relevância que integram um subtítulo interno do capítulo um das OPC,

Centralidade das relações e interações, onde se defende que, “nos primeiros anos de vida, a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural” (Marques *et al.*, 2024, p. 24). Como tal, “tratando-se de uma fase de rápida e importante aprendizagem e desenvolvimento, é central que as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução” (p. 24). As interações que a criança estabelece com os outros nos diferentes contextos que vivencia, tornam-se oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento (Marques *et al.*, 2024).

Foi possível vivenciar e compreender, na PESC, a relevância das interações no quotidiano do grupo-alvo. A forma como as crianças se expressavam com o outro revelou-se um aspeto particularmente notório no seu dia a dia, funcionando como motor de interações de qualidade com pares e adultos. Marques *et al.* (2024) acrescentam, corroborando a ideia presente nas OCEPE: “Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p. 17). A construção da consciência de si desenvolve-se, também, através das interações. É nas explorações, no brincar e nas relações com pessoas significativas e com o mundo que as crianças constroem a perceção de si e dos outros, desenvolvendo a sua identidade nos planos físico, social, emocional e cognitivo. Os autores sublinham que as relações e as interações são a base desta construção: a identidade forma-se pelas experiências quotidianas e pelos vínculos que a criança estabelece com as pessoas, os espaços, os objetos e as ações. Também noutras áreas do desenvolvimento, como a linguagem e a comunicação, as interações são fundamentais, pois é na presença de adultos e crianças com quem se estabelecem relações recíprocas, positivas e cada vez mais complexas que o desenvolvimento acontece. Do mesmo modo, o alargamento dos repertórios artísticos, culturais e conceptuais nasce das interações e das experiências e práticas culturais partilhadas com bebés e crianças (Marques *et al.*, 2024).

As observações e reflexões da mestrandia durante a experiência pedagógica evidenciaram que a confiança é essencial para que a identidade da criança se desenvolva no seu máximo potencial. Como tal, o(a) educador(a) é o adulto responsável por facilitar interações positivas

e de qualidade entre as crianças, “marcadas pelo prazer e pela convivência positiva e promovendo, progressivamente, atitudes de cuidado mútuo” (Marques *et al.*, 2024, p. 77). Segundo os autores, a mediação destas relações pelo(a) educador(a), procura ajudar a criança a reconhecer melhor as suas preferências, motivações e emoções, bem como as das outras crianças e a resolver de forma cada vez mais autónoma os problemas que surgem nas interações diárias. É também da sua responsabilidade fomentar “aprendizagem e desenvolvimento, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de EI possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Marques *et al.*, 2024, p. 17). Quanto à postura da mestranda em PESC, esta manteve sempre um constante apoio às crianças proporcionando propostas, enriquecedoras e positivas, promovendo interações de qualidade através da escuta atenta, da mediação de conflitos, do incentivo à colaboração e da criação de oportunidades para que partilhassem materiais e participassem em experiências conjuntas.

Uma vez que a perspetiva educativa desta instituição pedagógica assentava na PEP, enquadrada no âmbito dos modelos participativos, considera-se pertinente focalizar também o papel das interações neste tipo de abordagem pedagógica, de modo a compreender que: “Os modelos participativos conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 20).

A mestranda observou que as crianças gostavam de interagir com pares e adultos, embora revelassem alguma dificuldade, expectável nesta faixa etária, sobretudo entre pares, onde a partilha de brinquedos se mostrava mais desafiante. Necessitavam, ainda, da presença atenta do adulto nos vários tempos pedagógicos do dia, conforme é esperado nesta fase de desenvolvimento. As interações criança-adulto alicerçavam-se na confiança e no à vontade, sendo os momentos de exploração e experimentação, durante as ações pedagógicas, de elevada qualidade. Também nos momentos de rotina que asseguravam o seu bem-estar, como a higiene, a alimentação e o descanso, viviam-se momentos de grande proximidade e de respeito pela criança, fortalecendo os laços de confiança (Nunes, 2025).

Em última análise, as interações revelam-se como um sistema relacional crucial, pois organizam, estruturam e dão sentido e vida ao ambiente educativo, funcionando de forma interdependente com as diferentes dimensões e evidenciando a sua indispensabilidade no percurso de cada criança, como foi possível experienciar no contexto de PESC (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013b; Nunes, 2025).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A PESEP decorreu numa escola básica (EB) de natureza pública, integrada num agrupamento de escolas (AE) da AMP, que assegurava dois níveis de ensino: EPE e primeiro ciclo do ensino básico. O referido agrupamento integrava o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), caracterizando-se por acolher um número significativo de crianças em risco de exclusão social e escolar, conforme expresso no Projeto Educativo (PE) em vigor. A integração no programa TEIP traduziu-se num alargamento e numa adaptação dos recursos disponíveis, destacando-se a contratação de recursos humanos adicionais, a implementação de ações de melhoria, o acompanhamento pedagógico das crianças, a mediação educativa e o acompanhamento psicológico e social (Projeto Curricular de Grupo pré-escolar, 2021–2025).

O tema orientador do PE do agrupamento, *A diferença é um valor... Educar para incluir*, sustentava uma visão de escola pública, plural e de referência no Porto, reconhecida pela qualidade do serviço educativo e social prestado à comunidade. A missão do AE centrava-se na capacitação das crianças para o exercício de uma cidadania responsável, sustentada nos valores consagrados no PASEO. No que respeita à valência da EPE, o agrupamento integrava 147 crianças, distribuídas por sete salas, sendo que cerca de 45% beneficiavam dos escalões A ou B do Apoio Social Escolar (ASE), evidenciando um contexto socioeconómico diversificado e marcado por situações de vulnerabilidade. O agrupamento participava em diversos projetos educativos, dos quais a EPE beneficiava diretamente, destacando-se o PASSEzinho, Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar. Considera-se igualmente relevante salientar a existência de um trabalho colaborativo consistente entre a equipa educativa e outros

profissionais e estruturas de apoio, nomeadamente as terapeutas da fala e comportamentais, a docente de educação especial, o Gabinete de Apoio Multidisciplinar (GAM), a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e as Equipas Locais de Intervenção Precoce na Infância (ELI), com vista à resposta adequada às necessidades das crianças (Projeto Curricular de Grupo pré-escolar, 2021–2025).

A EB apresentava uma estrutura física composta por três andares e 12 salas, dispondo de duas escadarias de acesso, sendo que uma delas integrava um elevador adaptado a pessoas com acessibilidade condicionada. No rés-do-chão, a fachada principal contemplava dois portões, um para cada valência educativa, que davam acesso a *halls* de entrada com salas de apoio aos assistentes técnicos (AT) e assistentes operacionais (AO), equipadas com materiais de primeiros socorros, assim como um amplo espaço aberto exterior e coberto. Na fachada posterior existia também um espaço exterior coberto e outro a céu aberto, cimentado e com árvores de grande porte, assim como um muro e gradeamento que asseguravam a segurança das crianças e permitiam a brincadeira livre no tempo de recreio. Dentro do edifício, ainda neste piso, encontravam-se as zonas comuns aos dois níveis de ensino: a cantina, a cozinha e o ginásio com balneário. No ginásio eram armazenados vários materiais de desporto como arcos, cordas e bolas e ainda triciclos, trotinetes e bicicletas (Site institucional educação pré-escolar, 2025; Projeto Curricular de Grupo pré-escolar, 2025).

O primeiro andar destinava-se à EPE, encontrava-se em funcionamento desde 2000, e dispunha de: uma casa de banho para as crianças; uma sala de Medidas de Apoio e Intervenção Suplementar (MAIS) de usufruto das crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, acompanhadas pelas docentes de educação especial e terapeutas da fala e comportamental; uma biblioteca escolar, que dispunha de diferentes livros organizados por temáticas; duas salas de componente letiva; duas salas de prolongamento ou componente não letiva de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); e uma última sala destinada aos AT e AO da instituição educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). No segundo andar localizavam-se as salas do primeiro ciclo, a sala de professores e uma sala dos AT e dos AO (Site institucional educação pré-escolar, 2025; Projeto Curricular de Grupo pré-escolar, 2025).

A mestranda considera importante descrever a sala de AAAF, também denominada sala de prolongamento, uma vez que esta era utilizada diariamente pelo grupo-alvo. Tratava-se de um espaço amplo e funcional, favorecendo a brincadeira livre e o movimento. Dispunha de mesas e cadeiras, sofás de espuma, armários de armazenamento de materiais, secretária com computador, quadro branco magnético e projetor. No canto oposto à porta de entrada desta sala existia a área da calma, espaço criado pelas mestrandas como resposta às necessidades do grupo, identificadas através da MI-A (ver Figura A1, no Apêndice A). Esta área dispunha de um dossel suspenso no teto, que abrangia todo o espaço, bem como espanta-espíritos, uma caixa com elementos naturais, uma mesa e um móvel de apoio e armazenamento de materiais sensoriais, tais como: luvas e garrafas sensoriais, um peluche, *pop its*, elementos naturais, livros dedicados às expressões faciais e às emoções e um painel sensorial. Sobre a mesa encontrava-se uma caixa de areia, uma roleta das emoções e um espelho que a apoiava, bem como um recurso visual de apoio à respiração consciente, acompanhado por uma flor e um cata-vento, todos estes recursos pedagógicos de apoio à autorregulação emocional. Esta mesa estava ainda equipada com uma instalação luminosa construída pela mestranda, no âmbito do TP desenvolvido com o grupo. No quadro de cortiça, instalado na parede, encontrava-se a palavra "calma", acompanhada de nuvens em esponja. Na janela que ilumina esta zona estavam dispostos os vitrais criados pelas crianças, resultantes de uma ação pedagógica também integrada no TP. No chão, foi colocado um tapete plástico e almofadas decoradas pelas crianças, de modo a tornar o ambiente mais acolhedor e promotor de tranquilidade. Alguns dos materiais (roleta das emoções e recurso visual, acompanhados pelo espelho, flor e cata-vento e instalação luminosa) foram concebidos pela mestranda e integrados em experiências pedagógicas.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala de atividades do grupo-alvo situava-se no primeiro andar do edifício e encontrava-se organizada em diferentes áreas de interesse, nomeadamente: expressões artísticas, mesa de atividades, transportes, faz-de-conta, jogos e construções, reunião de grande grupo e biblioteca. Esta organização estava em consonância com a perspetiva de Hohmann e Weikart (2007), segundo a qual o espaço da sala deve ser “dividido em áreas de interesse distintas, de

modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p. 164). Cada área dispunha de materiais pedagógicos diversificados e acessíveis às crianças, como se observa na Figura 2, abaixo.

Figura 2

Vista geral da sala de atividades



Na área das expressões artísticas existia um grande cavalete, onde estavam disponibilizados frascos, pincéis e folhas brancas. Na parte inferior deste existiam dois compartimentos: um com instrumentos musicais (pandeireta, *ovos shaker*, sinos e cubos musicais) e outro com um espelho e lupas de cores, construídas pela mestranda (ver Figura A2, no Apêndice A). Esta área sofreu alterações ao longo da prática educativa, na sua maioria da responsabilidade da mestranda, de modo a aprimorar o espaço e responder ao projeto de I-A, valorizando a EA. Existia ainda um móvel de armazenamento de materiais de desperdício, que servia de apoio a esta área, como: porta-lápis de secretária com lápis de cor e de grafite; resmas de folhas brancas A4 e A3; um organizador de mesa para guardar os registos gráficos das crianças; e uma caixa com material de modelagem (plasticina). Encontravam-se ainda quatro armários de armazenamento de materiais de desgaste e uma secretária com um computador e uma cadeira, que serviam de apoio para o desenvolvimento de pesquisas e ainda para a visualização de vídeos e imagens. A área das expressões artísticas funcionava em simbiose com a área de mesa de atividades, uma zona central da sala com quatro mesas retangulares e uma semicircular e ainda cadeiras pequenas de plástico. A área dos transportes era delimitada por um tapete plástico com um padrão de estradas e continha um pequeno edifício de madeira com carros e um armário de armazenamento de legos, carros e figuras de encaixe. Na área do faz-de-conta, existia mobiliário em madeira de cozinha e quarto, objetos do quotidiano (bonecas, alimentos e louças de plástico) e ainda uma pequena mesa quadrangular e uma cadeira. Na área dos jogos e construções existia um armário de armazenamento de jogos e peças de construção como: puzzles; conjunto de construção magnética com formas geométricas; blocos de montar; objetos de encaixe como blocos e figuras. Quando as crianças

usufruíam da área dos jogos e construções utilizavam as mesas (área da mesa de atividades) ou o tapete (área de reunião de grande grupo) para a exploração dos diversos materiais. Na área de reunião de grande grupo encontrava-se um grande tapete plástico que abrangia todo o espaço e nas paredes que o circundavam estavam dispostos: o quadro de presenças, o calendário e a árvore das emoções, instrumentos de gestão do quotidiano. Estavam ainda afixados registos gráficos efetuados pelas crianças e substituídos periodicamente. Para aquecer a sala havia um aquecedor, afixado na parede e ainda, afixado nesta, um quadro branco magnético, que servia de apoio para o registo em diferentes ações pedagógicas. A área da biblioteca dispunha de dois pequenos sofás de espuma e uma estante que de um lado continha diversos livros e no verso dispunha os arquivos das produções das crianças, identificados com a sua fotografia. Na parede da área da biblioteca existia um painel da floresta das histórias tradicionais criado pelas crianças, que continha árvores, construídas com elementos naturais, e ainda as casas dos três porquinhos, feitas com materiais de desperdício. Junto a este estavam dispostas duas caixas com fantoches pré-fabricados em tecido e construídos pelas crianças, referentes a histórias tradicionais (porquinhos, capuchinho vermelho, mãe, avozinha, caçador e lobo). Estes foram o resultado de um projeto semanal: construção do painel das histórias tradicionais e respetivas personagens, que partiu do interesse particular do grupo por estas histórias.

As paredes da sala de atividades assumem um papel comunicativo e pedagógico relevante na EPE conforme defendem Lopes da Silva *et al.* (2016) “não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis” (p. 26). Deste modo, é importante referir que a sala dispunha de duas paredes preenchidas na parte superior por quadros expositores de cortiça, onde eram dispostos os registos realizados pelas crianças, que sofreram alterações conforme as ações pedagógicas desenvolvidas. Estes registos responderam aos interesses e necessidades do grupo, promovendo a valorização das suas produções e da sua participação ativa no ambiente educativo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). A sala continha, ainda, uma terceira parede preenchida com grandes janelas, que permitiam a entrada de bastante luz no espaço, e uma quarta parede com um quadro de cortiça onde eram afixadas informações relevantes do grupo de crianças: lista dos nomes e contactos de

emergência dos encarregados de educação (EE) (Projeto Curricular de Grupo pré-escolar, 2025-2026). No exterior da sala encontrava-se uma comprida prateleira, com uma caixa e um cabide, para cada criança, identificados com o seu nome e a sua fotografia, promovendo a autonomia na gestão dos seus pertences. Em frente à sala existia um grande quadro de cortiça onde se organizavam as evidências das atividades realizadas pelas crianças. Este era um local privilegiado de comunicação do quotidiano da sala com a comunidade educativa, na forma de dois painéis referentes à MI-A e à MTP, inframencionada neste documento (ver Figura A3, no Apêndice A). Reforça-se a intencionalidade na organização espacial, que segundo Lopes da Silva *et al.* (2016) “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

A rotina diária do grupo de EPE estava organizada de modo a proporcionar às crianças segurança, conforto e bem-estar, sendo composta pelos respetivos tempos pedagógicos (ver Apêndice C1). É crucial compreender que a organização temporal na EPE deve integrar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas”, como tal o tempo pedagógico deve ser “simultaneamente estruturado e flexível”, de modo a responder de forma adequada tanto às necessidades, como aos interesses das crianças (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 27). A rotina do grupo-alvo incluiu momentos de explorações e brincadeiras, que favoreceram a experimentação, a invenção e a criação, bem como de resposta às necessidades da criança, nomeadamente a alimentação e a higiene. A organização dos tempos pedagógicos do grupo respeitou o seu ritmo de desenvolvimento, tanto individual como coletivo, enquanto grupo e comunidade educativa. Como atividades específicas destacaram-se as sessões de Ginástica, realizadas às quartas-feiras em contexto letivo e coadjuvadas pelas orientadora cooperante e mestrandas. Em atividade não letiva, no âmbito das AAAF, tiveram lugar as sessões de Música, às segundas-feiras e de Judo, às sextas-feiras. Todas estas atividades contribuirão para o desenvolvimento global das crianças, estando integradas nas áreas de conteúdo das OCEPE.

Considera-se, ainda, importante referir que neste contexto de EPE, o tempo educativo apresentou uma organização flexível, apesar de integrar momentos que se repetiam com determinada regularidade. A existência de uma rotina intencionalmente planificada, com o seu ritmo próprio, permitiu que as crianças antecipassem a sua sequência e, conseqüentemente experienciassem maior estabilidade e segurança no ambiente educativo. Ainda assim, a alteração da rotina em determinados dias, para responder às necessidades e interesses do grupo, foi ponderada em equipa, de forma intencional e realizada sempre que se mostrou pertinente. A possibilidade de fugir à rotina habitual foi sempre encarada com naturalidade e como uma oportunidade de enriquecimento, até porque esta não possui um carácter rígido. O tempo educativo foi organizado pela equipa educativa em articulação com o grupo, considerando fundamental que os momentos pedagógicos fizessem sentido para a criança. A consciência temporal de dia, semana, mês, ano, bem como as noções de passado, presente, futuro, foram progressivamente desenvolvidas pelas crianças através das experiências que vivenciaram. As referências temporais ofereceram-lhes segurança e constituíram a base para o desenvolvimento da compreensão do tempo, envolvendo-as num processo importante para o seu desenvolvimento integral (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

2.2.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Ao longo do percurso de aprendizagem profissional em EPE, com base na observação realizada, a mestranda elaborou o seguinte subcapítulo, que inclui a caracterização dos interesses, necessidades e evidências de aprendizagem do grupo. É fundamental reconhecer que cada contexto educativo é singular e que a sua contextualização constitui um elemento crucial para uma análise rigorosa da intervenção realizada.

A sala OA era constituída por um grupo misto de 20 crianças inscritas, sendo que duas nunca compareceram e delas não existia qualquer informação. Das 18 que participaram ativamente, nove eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Estas tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos. Até 31 de dezembro de 2025, três crianças tinham três anos, sete tinham quatro anos, sete tinham cinco anos e uma tinha seis anos. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo,

proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 24). O grupo integrava crianças provenientes de várias nacionalidades: portuguesa, paquistanesa e bangladeshiana. Deste modo, o grupo era considerado heterogéneo, desde logo pela individualidade de cada uma das crianças, mas também pelas características etárias, linguísticas e culturais (Projeto Curricular de Grupo educação pré-escolar, 2025-2026). Até à data da escrita deste relatório, foram sinalizadas duas crianças com NAS, que apresentavam condições de perturbação no desenvolvimento, ambas com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Uma destas crianças possuía Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) (Projeto Curricular de Grupo educação pré-escolar, 2025-2026). Esta era uma criança verbal, e embora apresentasse ecolalia, condição que limitava a comunicação verbal, tinha capacidade de estar com o restante grupo nos diversos tempos pedagógicos, apesar de apresentar maior agitação da parte da tarde. A outra criança era predominantemente não verbal, emitindo muito raramente produções verbais específicas: cantava o abecedário em inglês. Apresentava grande dificuldade de estar com o restante grupo, manifestando comportamentos de evitamento, principalmente em espaços com maior ruído. A equipa pedagógica teve sempre em atenção as especificidades destas crianças e adaptou o seu modo de ação, tanto nas planificações, como durante as experiências, projetos e no quotidiano da sala, de forma a proporcionar a sua inclusão e o seu direito à participação, respeitando o princípio orientador da educação inclusiva presente no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018. Este define a inclusão como “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2920). Ainda neste Decreto-Lei, no artigo 5.º, no ponto três, pode ler-se que “as linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2921). Estas medidas, de acordo com o artigo 6.º “têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (p. 2921).

A observação realizada pela díade, permitiu identificar os interesses evidenciados e destes sobressaiam: a exploração do espaço exterior, as artes visuais, os momentos de leitura e as

atividades experimentais. Estas informações foram corroboradas pela análise do PCG (Projeto Curricular de Grupo educação pré-escolar, 2025-2026). Relativamente às principais necessidades de aprendizagem das crianças destacam-se: a autorregulação emocional, a autonomia na gestão de conflitos, o respeito pelo outro e pelas regras de vida em grupo, sendo de referir ainda que, existiam crianças que apresentavam níveis de desenvolvimento da linguagem díspares, salientando-se a dificuldade de articulação de vocabulário, sobretudo em algumas crianças com cinco anos. Desde o início da PESEP, a observação sistemática do grupo permitiu à díade identificar, de forma consistente, a ocorrência de situações de desregulação emocional em algumas crianças. Estas manifestaram-se, sobretudo, através de comportamentos, como choro intenso, gritos, autoagressão e agressividade dirigida aos pares, sendo particularmente evidentes em momentos de transição, em situações de frustração durante atividades de grupo e em contextos de brincadeira livre. A recorrência destes comportamentos, ao longo de diferentes situações do quotidiano educativo, levou à sua valorização e problematização por parte de toda a equipa educativa, reconhecendo-se a sua relevância para o bem-estar das crianças e para a dinâmica do grupo.

Importa salientar que, enquanto futura profissional de educação, a intervenção da mestranda orientou-se pelo recurso a estratégias pedagógicas adequadas ao contexto educativo, integrando-se numa equipa educativa coesa e colaborativa. Esta atuação foi desenvolvida com consciência da sensibilidade inerente a esta problemática e do impacto que a desregulação emocional pode assumir no desenvolvimento global de cada criança, o que exigiu uma abordagem intencional, cuidadosa, atenta e eticamente sustentada. Neste sentido, a mestranda investiu progressivamente na sua formação e informação sobre esta temática, procurando aprofundar a compreensão dos comportamentos observados e identificar estratégias pedagógicas ajustadas para a gestão destas situações. O seu foco centrou-se, na necessidade de acolher cada criança com especial atenção às suas necessidades emocionais, garantindo simultaneamente o equilíbrio da intervenção educativa e o apoio às restantes crianças do grupo. A educadora estagiária considerou fundamental, conforme defendem Bertram e Pascal (2009), assegurar o bem-estar, proporcionando "a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva" (p. 46).

2.2.5. CARACTERIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES

No seu trajeto acadêmico-profissional na PESEP, a mestranda observou as diversas interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes. Neste subcapítulo, apresenta a análise teórico-prática realizada, integrando a caracterização das interações, focando-a nas relações estabelecidas entre as crianças do grupo-alvo.

As OCEPE, tal como as OPC, defendem a importância das relações e interações da criança com o meio enquanto motor do desenvolvimento: “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p 8). Tal como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013a) defendem, acompanhar a criança no seu processo de crescimento constitui uma experiência profundamente enriquecedora. Observar o desenvolvimento da criança enquanto se descobre a si, ao mundo que a rodeia, ao lugar que ocupa nesse mundo, bem como o interesse que demonstra em comunicar e estabelecer relações e interações com pares e adultos, revela a riqueza deste processo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013a). Para além de realizarem estas interações, as crianças revelam competência nas mesmas: “Desde o nascimento, as crianças são (...) competentes nas relações e interações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Estas interações assumem um papel crucial na formação pessoal e social da criança:

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

A mestranda considera relevante mencionar que, através da experiência em PESEP, pôde compreender melhor a riqueza do acompanhamento das crianças ao longo do seu desenvolvimento e a importância de proporcionar oportunidades de experimentação que

promovam interações positivas entre pares, favorecendo formas de estar e ser mais confiantes e confortáveis na vida em comunidade (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Constitui-se, ainda, crucial o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem da criança, pois tal envolvimento amplia as interações e enriquece o processo educativo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Assim, na PESEP, e considerando o ambiente educativo do contexto, as mestrandas optaram por criar um recurso numa ferramenta digital que funcionou como ponte entre o grupo, as experiências de EPE e as famílias. Esta iniciativa revelou-se bem-sucedida, ao possibilitar a partilha das vivências em sala e fora dela, ampliando a comunicação, a relação e a interação entre os vários elementos da comunidade educativa.

As principais necessidades de aprendizagem identificadas nas crianças do grupo, em contexto de PESEP, relacionavam-se, maioritariamente, com aspetos inerentes às interações: a gestão emocional, as interações por vezes conflituosas com os pares, bem como a dificuldade em respeitar os mesmos e as regras de vida em grupo. A mestranda considera que os conflitos entre pares decorreram sobretudo da dificuldade na partilha de materiais, de pontos de vista distintos e das diferentes formas de estar no grupo. Estas dificuldades constituíram um desafio que toda a equipa educativa procurou ultrapassar de forma colaborativa. No que respeita às mestrandas, foram propostas várias estratégias de autorregulação emocional, apresentadas no capítulo três, partindo da convicção de que, ao compreender e autorregular as suas emoções, a criança torna-se mais capaz de compreender as emoções dos outros, contribuindo para um ambiente de maior equilíbrio no grupo.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A opção metodológica pela I-A, em contexto da PESEP, justifica-se pela sua adequação à compreensão e transformação da prática educativa, através de ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão (Amado, 2017; Coutinho *et al.*, 2009; Elliott, 2000). Como afirma Latorre (2003), a MI-A pode ser ponderada como um termo genérico que faz referência a um vasto conjunto de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social. Assim, a I-A compreende um processo de investigação em espiral, interativo e

concentrado num problema, consistindo numa prática colaborativa desenvolvida por docentes, com a finalidade de melhorar a sua ação educativa através de ciclos contínuos de ação e reflexão (Latorre, 2003). Clavero (1986) reforça esta perspetiva ao caracterizar a I-A como um processo reflexivo que articula investigação, ação e formação, realizado por profissionais das ciências sociais sobre a sua própria prática. A I-A assume um caráter participativo, colaborativo e transformador, envolvendo os investigadores e os atores educativos na identificação de problemas, na implementação de soluções e na avaliação contínua das mudanças produzidas (Elliott, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988, como citado em Matos *et al.*, 2004). Este tipo de investigação tem uma essência autoavaliativa, pois as ações são continuamente avaliadas, permitindo a produção de novos conhecimentos e a promoção de mudanças na prática. Envolve a participação ativa dos agentes em todas as etapas do processo: planificação, execução e reformulação. Trata-se de um processo cíclico, recíproco e contínuo, entre a investigação e a ação (Latorre, 2003).

A presente investigação inscreveu-se numa abordagem de I-A, emergindo diretamente da prática educativa desenvolvida em contexto de EPE. O contexto e os participantes corresponderam ao grupo-alvo de EPE, anteriormente descrito, à restante comunidade escolar, que integrou igualmente a equipa educativa, nomeadamente a orientadora cooperante e as mestrandas, que assumiram o duplo papel de educadoras estagiárias e investigadoras. Desde o início, a observação sistemática do grupo permitiu identificar, de forma consistente, como supramencionado, dificuldades ao nível da autorregulação emocional, manifestadas sobretudo através de comportamentos como choro, gritos, autoagressão e agressividade dirigida aos pares. A recorrência destas manifestações de desregulação emocional, em diferentes momentos, evidenciou a necessidade de compreender o fenómeno de forma aprofundada e de intervir pedagogicamente de modo intencional, sustentado e reflexivo, orientando a definição da problemática de investigação. Com base na problemática identificada, formulou-se a seguinte questão de investigação: *De que forma as artes e o contacto com a natureza podem apoiar a autorregulação emocional das crianças?* A partir desta questão central, definiram-se os objetivos de investigação: analisar as principais dificuldades de autorregulação emocional evidenciadas pelas crianças do grupo, considerando os contextos e situações em que estas se manifestam; definir,

implementar e avaliar estratégias pedagógicas, intencionalmente planeadas, que promovam a identificação, expressão e gestão das emoções pelas crianças; compreender de que forma a rotina e a organização temporal influenciam a autorregulação emocional das crianças; e refletir de forma crítica e fundamentada sobre o papel do/a educador/a de infância enquanto mediador/a e promotor/a da autorregulação emocional, no âmbito da prática pedagógica. A recolha de dados, que sustentou a I-A, assentou numa abordagem qualitativa e recorreu a técnicas e instrumentos como: a observação direta, o diário de bordo, as notas de campo, os incidentes críticos, a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (EOBEEC) (Laevers *et al.*, 2005), os momentos informais de reflexão colaborativa entre a equipa educativa, a entrevista semiestruturada à orientadora cooperante (ver Apêndice B2) e ainda os métodos visuais.

Segue-se uma breve descrição, devidamente fundamentada, das técnicas e instrumentos utilizados pela díade na I-A. A observação direta e sistemática (Parente, 2002), foi a primeira estratégia utilizada em contexto, pois permitiu obter informações significativas sobre o desenvolvimento e o comportamento das crianças. Para Parente (2002), a observação: “É um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (p. 180). A observação direta fornece informação precisa e útil aos educadores, porque ocorre no contexto real onde os acontecimentos se desenrolam (Parente, 2002). O diário de bordo (DB) foi um instrumento utilizado e mostrou-se essencial por consistir no registo contínuo das observações, reflexões, interpretações e hipóteses vivenciadas numa investigação (Amado, 2017; Latorre, 2003). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o DB é uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (p. 278). Ao longo da PESEP foram efetuadas notas de campo, entendidas como registos descritivos e reflexivos do que as mestrandas investigadoras observaram, experienciaram e interpretaram. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Latorre (2003) afirma que as notas de campo são registos que contêm informação recolhida em situação pelo investigador e que integram descrições e reflexões percebidas no contexto

natural. O objetivo desta técnica consiste em dispor das narrativas produzidas no contexto da forma mais exata e completa possível, bem como das ações e interações das pessoas. No contexto pedagógico, as notas de campo foram um instrumento bastante importante para a mestranda, uma vez que, devido ao seu caráter descritivo e reflexivo, promoveram uma prática mais consciente e crítica. Outra técnica utilizada pelo par pedagógico foram os incidentes críticos que permitiram analisar acontecimentos particularmente significativos ou problemáticos ocorridos no contexto educativo (Parente, 2002). Estes “apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, 2002, p. 181). Em diáde foram interpretados os registos, de modo a compreender a singularidade de cada criança, a refletir em conjunto, e, conseqüentemente, a traçar as estratégias de intervenção adequadas ao contexto educativo. A EOBEEC (Laevers *et al.*, 2005) é um dos instrumentos mais importantes na prática de EPE, e, portanto, também na MI-A, pois apoiou as educadoras investigadoras, na observação e reflexão críticas sobre a forma como cada criança se encontrava em cada momento pedagógico da investigação, tanto ao nível do bem-estar como do envolvimento. Os momentos de reflexão colaborativa com a orientadora cooperante, assim como a entrevista semiestruturada à mesma, enquanto conversa intencional orientada, permitiram a compreensão das práticas educativas e dos sentidos atribuídos pelos atores envolvidos (Latorre, 2003; Bogdan & Biklen, 1994). Latorre (2003), entende a entrevista como uma conversa entre duas ou mais pessoas, em que uma delas, o entrevistador, procura obter informação ou manifestações de opiniões ou crenças da outra. Amado (2017) destaca que a “entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 209). Assim, estes autores foram considerados na construção da entrevista realizada nesta investigação. A entrevista revelou-se um instrumento fundamental para a diáde, sobretudo na fase inicial de observação, por se constituir como um dispositivo de recolha de dados sustentado no registo gráfico, de forma sistemática e rigorosa, das informações partilhadas ao longo do diálogo. Os métodos visuais, incluindo fotografias, vídeos e gravações áudio, constituíram documentos e evidências da ação educativa que permitiram uma análise detalhada das interações e comportamentos das crianças (Heydon *et al.*, 2016). Rose (2014) afirma que os métodos visuais podem ser definidos como a utilização de materiais visuais de algum tipo como parte

do processo de produção de evidência, com o objetivo de explorar questões de investigação.

Esta investigação respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação com crianças, como os apresentados por Graham *et al.* (2013): respeito, benefício e justiça. Assumiu-se uma perspetiva que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, competentes e merecedoras de reconhecimento, como defende Bertram *et al.* (2025). Quanto à participação das crianças, privilegiou-se o conceito de assentimento, entendido como um processo contínuo e sensível às expressões verbais e não verbais das crianças, particularmente relevante em contextos de EPE (Pedro, 2023; Bertram *et al.*, 2025). Foi igualmente garantido o respeito pela vontade da criança, reconhecendo a sua dignidade e direito à participação informada (Caetano, 2019). Foram, ainda, obtidas as devidas autorizações parentais, incluindo o consentimento informado para a utilização de imagens e gravações de voz, assegurando sempre a confidencialidade, o anonimato e a proteção dos dados das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

No âmbito da intervenção pedagógica, e de forma articulada com os objetivos definidos, foram traçadas algumas estratégias, entendidas como dispositivos reguladores do bem-estar emocional do grupo: a criação da área da calma, da responsabilidade da díade, em conjunto com as crianças; a dinamização dos momentos de transição, incluindo exercícios de respiração em grande grupo, integrados nos momentos de relaxamento, e quando necessário, ao longo da rotina; e o recurso aos jogos simbólicos de imitação de emoções e de ações, que favoreceram o reconhecimento das mesmas. Estas estratégias constituíram simultaneamente ações pedagógicas e objetos de análise reflexiva no decurso da I-A.

Tal como, na investigação das mestrandas, Lóio (2018) explora a articulação entre emoções, artes e natureza, com o “principal objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia e do bem-estar emocional em atividades de rotina, natureza e arte em crianças” (p. 6). Quanto à autorregulação emocional, esta é concetualizada como um conjunto de competências associadas à capacidade de identificar, compreender e gerir adequadamente as próprias emoções e de autocontrolar impulsos e comportamentos (Barateiro *et al.*, 2021). O conceito de bem-estar é abordado por Laevers *et al.* (2005), que o definem como o estado emocional da criança e a forma como o ambiente educativo responde às suas necessidades básicas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo corresponde à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos de acordo com os enquadramentos metodológicos da prática realizada nos dois contextos de PES: educação em creche e EPE. Neste último subcapítulo, direcionado à EPE, apresenta-se ainda a integração da MTP e da MI-A na prática educativa.

3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO EM CRECHE

A arte e a estética são entendidas como componentes centrais da forma como as crianças percebem e representam o mundo que as rodeia. A arte não é concebida como uma área separada do currículo, mas antes como uma dimensão integrante de todo o processo de aprendizagem cognitiva e simbólica da criança em desenvolvimento (Edwards *et al.*, 1993).

Na ação pedagógica, em contexto de educação em creche, integrada na UC de PESC, a mestranda concebeu diversos materiais pedagógicos, destacando-se, de seguida, dois que foram intencionalmente integrados na prática educativa do grupo-alvo em questão: o painel sensorial de animais e o livro *As cores das flores* e ainda a experiência de Brincar Heurístico. Destacam-se estas experiências por terem sido particularmente significativas no seu processo de PESC, pois integraram momentos de exploração ricos em aprendizagens, caracterizados por elevados níveis de satisfação e envolvimento por parte das crianças (Nunes, 2025).

O momento intercultural, na PEP, constitui um tempo importante nesta abordagem pedagógica. Oliveira-Formosinho (2018) afirma que este surge como um “tempo destinado a atividades culturais, à fruição de representações e objetos culturais, reunindo as crianças e os adultos no interior ou no exterior dos espaços educativos da creche: escutar música de (...) diversos géneros musicais (...), assim como ouvir histórias”, experiências que habitualmente

ocorrem nesse período (p. 66). As experiências educativas apresentadas neste subcapítulo, correspondentes à PESC, foram efetuadas nesse tempo pedagógico.

O painel sensorial de animais, concebido enquanto recurso pedagógico, surgiu da identificação do interesse manifestado pelo grupo por temáticas relacionadas com os animais e procurou enriquecer uma área existente na sala de atividades (área dos animais), através da introdução de um material diferenciado. A exploração que enquadrou este recurso pedagógico teve como principais objetivos estimular o desenvolvimento da curiosidade por animais, potenciar o progressivo respeito pelo meio ambiente e promover a perceção sensorial através de diferentes texturas. A criação e disponibilização deste material visou responder às orientações do Projeto Curricular de Grupo (PCG) denominado *Explorar e brincar com o som dos animais e as cores das flores*, com enfoque no conteúdo específico dos animais, nas suas características físicas, em particular nos seus revestimentos corporais (Nunes, 2025; Projeto Curricular de Grupo da Creche, 2024 -2025).

A introdução deste recurso ao grupo foi integrada na planificação semanal, articulando-se com o que a equipa tinha observado serem os interesses e as necessidades do grupo. Nesse dia, durante o período da manhã, realizou-se, no momento intercultural, a leitura musicada da obra *Quem faz...?*, de Elsa Mroziewicz, mediada pela mestrandia. A leitura foi acompanhada pela canção associada à história, que integra diversos animais, nomeadamente cão, gato, cobra, porco, vaca, galo/galinha, peru, lobo, pavão, ovelha e borboleta, favorecendo uma abordagem expressiva e musical da temática (Nunes, 2025). Marques *et al.* (2024) explicam os aspetos que são desenvolvidos através das histórias e da música, valorizando-as na educação em creche: “Ao ouvir, contar ou ler uma história a criança tem contacto com a linguagem verbal, plástica, musical, do corpo e do movimento” (p. 85). No período da tarde, durante o tempo de trabalho em pequenos grupos, as crianças foram organizadas em dois grupos de cinco que, de forma alternada, participaram na exploração do painel sensorial de animais, sob a responsabilidade da mestrandia. Na área do acolhimento, o painel foi colocado no chão e ao seu redor, distribuíram-se peluches representativos dos animais presentes no painel: cão, gato, cobra, ouriço-cacheiro, sapo, peixe, pássaro e abelha (ver Figura A4, no Apêndice A). Esta opção teve por base a intenção de enriquecer a exploração sensorial,

estabelecendo uma ligação com os conhecimentos prévios do grupo e facilitar o reconhecimento dos animais representados no painel. Seguiu-se um momento de exploração livre, no qual se procurou criar condições para que cada criança pudesse tocar, sentir e interagir com o material de acordo com os seus interesses, respeitando a sua iniciativa e o seu ritmo. A mestranda caracteriza a sua postura na ação como predominantemente observadora, pois, após organizar o espaço e os materiais, mostrou-se, durante a experiência educativa, disponível para as interações das crianças, sempre que estas tomavam a iniciativa, sem interferir na sua livre exploração (Nunes, 2025).

O primeiro grupo a participar na experiência revelou curiosidade imediata ao entrar na sala de atividades, aproximando-se espontaneamente do material. Uma criança verbalizou a questão “Que é isto?” ao observar o painel, evidenciando interesse pelo recurso apresentado. Algumas crianças iniciaram, de imediato, a exploração tátil do material, sendo gradualmente acompanhadas pelas restantes. Durante este momento, a mestranda assumiu uma postura predominantemente observadora, atenta e recetiva, intervindo de forma significativa sempre que necessário. Destaca-se, neste contexto, a participação de outra criança, que habitualmente manifestava dificuldades na exploração de materiais com diferentes texturas e que, nesta proposta, revelou iniciativa ao explorar dois dos animais do painel, o cão e o gato, demonstrando progressos ao nível do seu envolvimento sensorial. Posteriormente, realizou-se um momento de conversa em pequeno grupo, orientado para a coconstrução de significados, centrado na identificação e reflexão sobre as características dos animais representados, com particular incidência nas texturas dos seus revestimentos. O diálogo que a mestranda desenvolveu com o grupo foi ajustado à sua faixa etária, colocou algumas perguntas de modo a incentivar as crianças a reconhecerem as características dos animais e utilizou sempre um discurso com rigor científico quando se referia à biologia animal, promovendo a identificação correta dos seus revestimentos. Ao longo deste processo, mostrou-se disponível e valorizou as intervenções das crianças. No final, a mestranda informou o grupo de que o material pedagógico permaneceria disponível na área dos animais da sala de atividades, possibilitando a sua exploração autónoma em momentos posteriores. De forma espontânea, a criança, que habitualmente manifestava dificuldades na exploração de materiais com diferentes texturas, tomou a iniciativa de arrumar o painel nesse espaço.

Esta organização do tempo e do espaço alinhou-se com a logística habitualmente adotada pela instituição para a dinamização de atividades em pequenos grupos, segundo a perspectiva educativa vigente, a PEP. Após este momento, procedeu-se à troca de grupos, repetindo-se o mesmo processo, que anteriormente. O segundo grupo participou num processo de exploração semelhante ao anteriormente descrito e, à semelhança do primeiro grupo, as crianças demonstraram curiosidade aquando da entrada na sala, aproximando-se do painel e demonstrando muito interesse, como se observa na Figura 3, abaixo. Durante a exploração livre, a mestranda manteve a postura sensível e recetiva. Registaram-se diversas verbalizações espontâneas das crianças, como “Está aqui!”, ao associar corretamente o peluche da cobra à imagem correspondente no painel, sobrepondo-os. A mesma criança, realizou ainda uma contagem oral, “Um, dois, três”, referindo-se ao número de patas visíveis do sapo. Já outra criança expressou “É meu!”, expressão que utilizava habitualmente para manifestar preferência, neste caso, relativamente ao peixe presente no painel, após um período prolongado de manipulação do mesmo (Nunes, 2025).

Figura 3

Exploração do painel sensorial de animais



Realizou-se depois uma conversa de coconstrução de significados sobre as texturas e características dos animais presentes no painel e foi reforçado que o material permaneceria acessível na sala de atividades, incentivando a sua futura exploração autónoma (Nunes, 2025).

Para a análise da experiência educativa vivenciada pelas crianças, torna-se essencial considerar dois conceitos centrais na EI: o bem-estar e o envolvimento (Laevers *et al.*, 2005). No âmbito desta ação educativa, foi possível observar, de forma geral, níveis muito elevados de bem-estar e envolvimento por parte das crianças ao longo de toda a experiência. Desde o momento de entrada na sala, os grupos evidenciaram curiosidade espontânea face ao material pedagógico, expressa através de olhares atentos, aproximação rápida ao painel,

expressões corporais de interesse e comentários verbais que denotavam surpresa e entusiasmo. É particularmente relevante destacar o envolvimento da criança com maior sensibilidade às texturas, cuja participação se revelou significativa, tendo em conta a resistência que habitualmente manifestava na exploração de materiais com diferentes texturas. Nesta ação educativa, esta criança demonstrou iniciativa e disponibilidade para a manipulação sensorial do painel, interagindo com o material proposto. A sua atitude cooperante no momento final, ao arrumar espontaneamente o painel na área dos animais, evidenciou não apenas um aumento do envolvimento, mas também o desenvolvimento de um sentido de pertença e de responsabilidade relativamente ao contexto educativo. Importa ainda salientar o envolvimento das crianças, evidenciado pela diversidade de estratégias de exploração utilizadas, revelando curiosidade, iniciativa e intenção exploratória. A participação da outra criança que afirmou ser seu o peixe, merece igualmente destaque, uma vez que demonstrou um forte envolvimento emocional e sensorial com o material, manifestando uma preferência clara por esse animal. Os níveis de bem-estar e envolvimento do grupo foram muito elevados, evidenciando os indicadores observados pela mestranda ao longo da ação, que revelaram sinais claros de conforto e satisfação, tanto a nível individual como coletivo. As crianças mostraram-se felizes e bem-dispostas; sorriram; agiram de forma espontânea; foram autênticas e expressivas; falaram para si próprias; brincaram com sons; murmuraram; permaneceram relaxadas, sem apresentarem sinais de stress; demonstraram abertura ao ambiente; revelaram vivacidade e reagiram com energia; além de evidenciarem autoconfiança e segurança pessoal (Laevers *et al.*, 2005; Nunes, 2025).

Relativamente ao desempenho da mestranda enquanto educadora estagiária, considera-se que esta ação educativa contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais relevantes. Destaca-se, em particular, o investimento realizado na conceção e construção do material pedagógico que foi apoiado por pesquisas e cuidados, associados à qualidade dos materiais, como defende o Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto (Despacho Conjunto n.º 258/1997, 1997). Importa ainda salientar a seleção criteriosa e a organização intencional dos materiais no espaço. A disponibilização dos peluches, em articulação com o painel sensorial, constituiu uma opção pedagógica consciente, funcionando como um complemento tridimensional aos animais representados, por serem materiais concretos e

manipuláveis. Assinala-se, igualmente, a postura profissional adotada ao longo de todo o processo, pautada por uma atitude atenta, observadora e disponível para acompanhar a exploração ativa das crianças. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defendem, o(a) educador(a) de infância, em contexto de creche, deve assumir um papel ativo, sustentado numa escuta sensível e numa relação colaborativa com as crianças. Por fim, salienta-se o cuidado na adequação do discurso à faixa etária, procurando garantir clareza comunicativa sem comprometer o rigor científico necessário à construção de conhecimento significativo (Marques, *et al.*, 2024; Nunes, 2025; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

No que respeita ao recurso pedagógico, livro *As cores das flores*, este foi igualmente concebido enquanto material que partiu do interesse demonstrado pelo grupo pelas flores, com o objetivo de enriquecer a área da biblioteca da sala de atividades, através de um material especificamente orientado para o assunto foco das flores e das cores. As ações desenvolvidas associadas a este recurso tiveram como objetivos: estimular o desenvolvimento da curiosidade pelas flores; promover o gosto por momentos de leitura; potenciar o progressivo respeito pelo meio ambiente; e estimular a capacidade de identificar e reconhecer cores, contribuindo para o conhecimento do mundo físico. A criação deste livro procurou, assim, dar resposta ao PCG, *Explorar e brincar com o som dos animais e as cores das flores*, com enfoque nas cores das flores, colmatando simultaneamente a escassez de livros sobre esta temática na área da biblioteca da sala (Nunes, 2025; Projeto Curricular de Grupo da Creche, 2024 -2025).

Durante o período da manhã, no momento intercultural, foi realizada a leitura expressiva e exploração do livro em grande grupo. O livro criado apresentava diferentes flores, cada uma associada a uma cor distinta, sendo a leitura mediada por uma narrativa construída em torno de uma família de flores: o Girassol Amarelo, a Rosa Vermelha, o Malmequer Branco, o Jarro Verde, a Tulipa Azul, a Gerbera Laranja e a Camélia Rosa. Para apoiar a leitura e a análise, foram dispostas no chão flores naturais correspondentes a cada espécie apresentada. Inicialmente, procedeu-se à leitura expressiva do livro e, numa segunda leitura, promoveu-se uma conversa com as crianças, colocando questões relacionadas com as cores das flores apresentadas, incentivando a participação das crianças e mostrando interesse pelas suas verbalizações. O momento concluiu-se com a exploração livre das flores naturais, permitindo

uma aproximação sensorial ao conteúdo abordado. Considera-se que a manipulação das flores naturais trouxe benefícios importantes para a experiência educativa do grupo, permitindo a exploração dos sentidos, como o cheiro, a textura e a cor (Nunes, 2025).

De um modo geral, as crianças do grupo evidenciaram níveis de bem-estar e envolvimento moderados, elevados e muito elevados, apresentando sinais de satisfação ao longo da exploração do livro *As cores das flores*. Estes indicadores oscilaram entre posturas ativas e atentas e manifestações de prazer e conforto, evidenciadas por sorrisos, postura relaxada, vivacidade, autoconfiança e segurança, bem como por sinais de motivação, concentração, envolvimento, entusiasmo e atenção ao detalhe (Laevers *et al.*, 2005; Nunes, 2025; Projeto Curricular de Grupo da Creche, 2024-2025). As histórias e a música, são uma importante recurso na educação em creche, conforme defendem Marques *et al.* (2024) que o “entendimento do potencial de aprendizagem e desenvolvimento deve resultar na consciência acerca do papel do/a adulto/a nos vários processos que envolvem a criança (...) numa atividade disponibilizada pelo/a adulto/a [histórias, canções, (...)]” (p. 59).

A experiência educativa seguinte, inserida no Brincar Heurístico, fundamentada na abordagem de Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 2023), realizou-se organizando as crianças em dois pequenos grupos de cinco, cada um sob a responsabilidade de uma estagiária. Decorreu no momento intercultural do tempo pedagógico integrado no dia a dia da criança, tendo quinze minutos por grupo: dez minutos de exploração e cinco minutos de arrumação. A mestranda estagiária preparou previamente o espaço da sala de atividades, na área do acolhimento, dispondo um tapete retangular branco e os materiais por categorias. As categorias dos sacos foram inspiradas no cesto dos tesouros de Goldschmied, sendo as seguintes: objetos de madeira, cartão e cortiça; objetos de metal e plástico; têxteis e derivados; recipientes e contentores; e objetos naturais. Cada saco foi confeccionado seguindo as medidas recomendadas (40cmx50cm) e identificado com uma fotografia dos objetos, plastificada e recortada com pontas arredondadas, de modo a garantir a segurança das crianças. Os materiais distribuídos no tapete foram: 18 pompons das cores primárias; seis caixas e cinco sacos pequenos e diversos; sete cilindros de cartão variados; 12 laços de diferentes tipos de tecidos; 22 pedaços de madeira com diversas dimensões e formas; três

conjuntos de chaves; oito tampas de metal; 15 conchas; cinco nozes; cinco rolhas de cortiça; três pinhas de diferentes tamanhos; três bugalhos; três cabaças secas; quatro pedaços de cortiça; três grandes sementes secas; quatro cascas secas de frutos tropicais; duas latas e cinco recipientes diversos; 32 argolas de metal e quatro de madeira, todas diferentes; seis molas da roupa de madeira; 12 rolos de cabelo; quatro bolas de pingue-pongue; e três pedaços de corrente diversificados. Os materiais foram higienizados e os pedaços de madeira e conchas lixados para garantir a segurança das crianças (Nunes, 2025).

No momento de realização da experiência, ao entrarem na sala, as crianças iniciaram espontaneamente a exploração dos materiais. Alternaram entre categorias, misturaram objetos e realizaram diversas ações, demonstrando elevado envolvimento (Laevers *et al.*, 2005). Seguem-se alguns exemplos das suas interações com os materiais que o confirmam: uma criança afirmou, admirada, “Bolinhas! É minha!”, guardando os pompons e as bolas de pingue-pongue numa caixa e encaixando os recipientes uns dentro dos outros; outra exclamou “Olha! Caiu! Outra vez...” ao tentar equilibrar uma bola de pingue-pongue sobre um tubo de cartão, espreitou por um tubo, empilhou pedaços de madeira e bateu com dois tubos entre si; uma terceira criança fez passar uma bola de pingue-pongue por um tubo de cartão e empilhou pedaços de madeira; uma quarta criança guardou as tampas de garrafa num recipiente e manipulou diversos materiais (pedaços de madeira, molas de madeira, rolos de cabelo, cabaças e bolas de pingue-pongue) analisando as suas formas; e uma quinta criança colocou uma argola de metal no braço, guardou diversos objetos num recipiente e explorou diferentes caixas, abrindo-as como se observa na Figura 4, abaixo.

Figura 4

Experiência educativa do Brincar Heurístico



Durante a arrumação, a estagiária segurou os sacos e apontou para as fotografias, orientando as crianças, quando necessário, para colocarem os materiais nos sacos corretos. Quando

alguma criança se enganava a arrumar o material no saco, era questionada, pela estagiária, sobre a correspondência entre o objeto e a imagem, acabando por corrigir autonomamente a sua ação. Deste modo, a mestranda afirma que o grupo por si acompanhado, demonstrou grande interesse e envolvimento nesta exploração, observando e manipulando os objetos com muita atenção e prazer, manifestando sentimentos de agrado através de expressões faciais e comentários, de satisfação, supramencionados (Laevers *et al.*, 2005; Nunes, 2025).

Esta experiência educativa contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da mestranda, tendo constituído para si um momento de grande surpresa ao observar a forma extremamente criativa e intencional como as crianças exploraram os objetos e interagiram com o espaço, revelando a imensidão de potencialidades do Brincar Heurístico na promoção da aprendizagem ativa e significativa (Nunes, 2025).

No que respeita aos efeitos da ação pedagógica no bem-estar e envolvimento, assim como nas aprendizagens das crianças, as propostas desenvolvidas evidenciaram impactos positivos, observáveis através do elevado envolvimento, da curiosidade manifestada, da iniciativa na exploração dos materiais e da progressiva autonomia demonstrada. As experiências educativas planificadas, intencionalmente estruturadas e sensíveis aos interesses e necessidades das crianças, promoveram aprendizagens significativas nos diferentes domínios do desenvolvimento, nomeadamente nas áreas de Identidade Pessoal, Social e Cultural e de Comunicação, linguagens e práticas culturais, áreas de experiência e aprendizagem das OPC, contribuindo para o bem-estar emocional, a participação ativa e a construção de conhecimentos do grupo, e de cada criança em particular (Marques *et al.*, 2024).

Em suma, ao longo do percurso da PESC, verificou-se uma evolução progressiva da mestranda ao nível das aprendizagens profissionais, sustentada por um processo formativo contínuo, reflexivo e articulado com a experiência em contexto educativo. Esta evolução manifestou-se, nomeadamente, na observação sistemática das crianças, na planificação intencional das ações pedagógicas (ver Apêndice D1), na conceção e adaptação de materiais educativos, assim como na análise crítica da sua própria prática. Contribuíram para este desenvolvimento profissional os momentos de supervisão pedagógica, a reflexão escrita e partilhada em equipa educativa,

a análise de referenciais teóricos e legais, bem como a articulação entre teoria e prática proporcionada pelas experiências vivenciadas em contexto de educação em creche.

Importa ainda salientar, que as ações pedagógicas propostas foram concebidas e implementadas tendo como referenciais teóricos e legais essenciais as OPC e os Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, os quais foram devidamente analisados ao longo do processo pedagógico (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Estes documentos sustentaram a prática educativa por definirem o perfil geral e específico de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância, bem como os princípios que norteiam uma prática pedagógica ética, reflexiva e centrada na criança. Adicionalmente, os objetivos, os conteúdos programáticos, bem como os referenciais relevantes, presentes na ficha da unidade curricular (FUC), foram considerados ao longo de todo o percurso formativo, bem como, a grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da PESC (ver Apêndice E1). Estes documentos constituíram-se elementos orientadores fundamentais, ao permitirem enquadrar as diferentes dimensões da profissionalidade docente e apoiar a construção de uma identidade profissional consciente, crítica e fundamentada.

3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As criações das crianças não são produzidas de forma casual, resultam de uma exploração orientada de temas e acontecimentos relevantes para a sua vida e para a comunidade em que se inserem (Edwards *et al.*, 1993).

Ao longo da UC de PESEP, foram desenvolvidas diversas ações pedagógicas, das quais destacam-se: a construção do painel das histórias tradicionais e personagens, acompanhada da dramatização do *Capuchinho Vermelho*; a criação de esculturas com materiais de desperdício, inspiradas em Bordalo II; a exploração da música e criação da coreografia para a canção do "Dia do Pijama" de Inês Graça; a construção e a exploração de maracas; e a exploração livre das quatro artes. A mestranda criou e acompanhou a construção dos diferentes materiais pedagógicos pelas crianças, integrados de forma intencional nas

experiências educativas com o grupo-alvo e foi considerado, no momento da sua planificação, como esperado, o PCG (Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-Escolar, 2025 -2026).

Relativamente à ação educativa, construção do painel das histórias tradicionais e personagens acompanhada da dramatização do *Capuchinho Vermelho*, esta teve início no período da manhã. Como instrumento pedagógico introdutório da proposta, a mestranda realizou a leitura expressiva da obra *O Capuchinho Vermelho no século XXI*, de Luísa Ducla Soares, seguida de uma breve exploração do seu conteúdo, através de diálogo com as crianças. Neste momento, foi possível identificar elementos diferenciadores em relação à obra tradicional, alcançados através de conversa em grande grupo, em que as crianças referiram: os meios digitais atuais, como a televisão e o telemóvel; o supermercado para a compra de alimentos, como as bolachas para a avó Maria; a mãe que trabalhava fora de casa, num escritório; os incêndios e a desflorestação; o trânsito e a circulação de veículos nas vias; a utilização da campainha em vez de bater à porta, na casa da avó; e os jardins zoológicos como espaços de enclausura dos animais. Foram ainda tema de conversa a relevância dos espaços de proteção da biodiversidade, como as reservas do lobo-ibérico, assim como a valorização do lobo como espécie a proteger e o ato de apadrinhar um animal.

A proposta educativa de construção do painel das histórias tradicionais e das personagens, deu resposta a um interesse manifestado pelas crianças. Esta construção decorreu durante a tarde, organizada em quatro pequenos grupos, seguida pela dramatização do *Capuchinho Vermelho*, dinamizada pela mestranda. Os materiais pedagógicos utilizados incluíram os livros *O Capuchinho Vermelho no século XXI*, de Luísa Ducla Soares, e *Era uma vez O Capuchinho Vermelho*, de Ana Oom, bem como diferentes elementos naturais (pinhas, bolotas e bugalhos) e não naturais, enquadrados como materiais não estruturados (retalhos de tecidos, botões, fitas, cápsulas de café, paus de gelado/espátulas de madeira, cilindros pequenos de madeira, rolhas de cortiça e colheres de plástico) (ver Figura A5, no Apêndice A). Foram ainda utilizadas cola universal e cola quente, sendo esta última manipulada exclusivamente pelos adultos. Cada um dos quatro grupos ficou responsável pela construção de uma das personagens da narrativa: capuchinho vermelho, lobo, avozinha, mãe e caçador. De seguida, as personagens construídas foram mobilizadas para a dramatização e recriação da narrativa. As crianças

interpretaram as diferentes personagens, com o apoio da educadora estagiária sempre que necessário, recorrendo pontualmente à leitura da obra original como suporte à sequência da narrativa. Todo o grupo participou ativamente na exploração, tendo havido o cuidado de promover a rotatividade na atribuição das personagens, recriando diversas vezes a história, garantindo, assim, a inclusão de todas as crianças (ver Figura A6, no Apêndice A). Posteriormente, as personagens foram colocadas num recipiente plástico, junto ao painel de feltro, alusivo às histórias tradicionais, na parede da biblioteca, para possibilitar a sua manipulação, pelas crianças, nos momentos de brincadeira livre.

Durante esta ação educativa, que integrou a construção das personagens, a elaboração do painel e a dramatização, as crianças evidenciaram níveis elevados e muito elevados de bem-estar e envolvimento. Manifestaram sinais de satisfação, de prazer, de conforto e de felicidade, expressos através de sorrisos, comentários espontâneos e posturas corporais dinâmicas. Observou-se, ainda, abertura à exploração, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança na participação, assim como concentração, entusiasmo, imaginação, motivação e apreciação da proposta pedagógica (Laevers *et al.*, 2005). Destaca-se, em particular, o interesse manifestado por uma criança nesta experiência educativa, tendo o seu envolvimento e motivação sido particularmente evidentes na dramatização da narrativa.

Esta ação educativa integrou-se na área de conteúdo de EC, no domínio da EA, nos subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro, das OCEPE. No enquadramento desta ação nas OCEPE, foram consideradas, na fase de planificação, os objetivos: utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático e situações imaginárias, com outros; e inventar e representar personagens e situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Estes autores defendem a importância do

jogo dramático ou brincar ao «faz de conta» é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos (p. 52).

Durante esta experiência educativa a mestranda apresentou uma postura disponível às intervenções espontâneas das crianças, à improvisação e adequação na ação. A mestranda considera relevante referir que estas ações educativas além de terem contribuído para a sua formação proporcionam-lhe grande satisfação, pois exigiram uma presença plena no aqui e agora, tal como preconizam Lopes da Silva *et al.* (2016) sobre a prática do(a) educador(a) de infância: “O apoio do/a educador/a passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar” (p. 48).

No que diz respeito à proposta de criação de esculturas com materiais de desperdício, inspiradas em Bordalo II, artista português reconhecido internacionalmente, esta surgiu da necessidade identificada pela equipa educativa de as crianças compreenderem a importância de reutilizar materiais, optando, sempre que possível, pelo não desperdício. Conforme defendem Lopes da Silva *et al.* (2016), aprendizagens como conhecer “manifestações do património artístico cultural (...) (local, regional, nacional (...))” são importantes para o desenvolvimento integral da criança, valorizando o património artístico português (p. 40). Esta ação educativa, teve início com a observação e análise, em grande grupo, na sala do prolongamento, dos vídeos: *A Arte do Desperdício - O nascimento de uma obra de Bordalo II* e *Bordalo II - Bicho Homem*, sobre as esculturas de referência de Bordalo II. Esta ação foi intencionalmente planeada, promovendo, conforme defendem as Artes Visuais, segundo Lopes da Silva *et al.* (2016), a apreciação de “manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas [pintura, (...) escultura, fotografia (...)], expressando a sua opinião e leitura crítica” (p. 59). Os vídeos apresentavam conteúdos distintos: o primeiro abordava o percurso do artista Bordalo II, a obra apresentada, os materiais utilizados na sua construção e a importância da reutilização de materiais considerados desperdício, transformando-os em criações artísticas; o segundo apresentava diversas obras do artista, servindo de inspiração para a proposta educativa subsequente. Seguiu-se um momento de diálogo e análise, ainda em grande grupo, sobre os elementos observados nos dois vídeos. O primeiro permitiu refletir, sobre a importância de reaproveitar materiais para tornar o mundo num espaço melhor; o segundo possibilitou compreender a possibilidade e infinidade de criações que podem ser concretizadas com esses materiais.

Destaca-se uma reação interessante do grupo, durante a visualização do segundo vídeo, por apresentar obras relacionadas com o mundo animal, as crianças tentaram adivinhar a que animal correspondia cada peça, verbalizando as suas hipóteses. Este aspeto pode ser considerado indicador claro do seu envolvimento na proposta. Posteriormente, na sala de atividades, assumiu-se uma organização em pequeno grupo, embora com caráter individual, em que as crianças foram convidadas à construção livre de esculturas a partir de materiais reutilizáveis, como embalagens de plástico, papéis de jornal, cartão, tecidos e botões (ver Figura A7, no Apêndice A). Foram ainda disponibilizadas cola universal e cola quente. A experiência educativa decorreu na sala de atividades, na área de trabalho de mesa. Para o efeito, as mesas foram separadas e organizadas em pequenos grupos tendo sido dispostas de forma espaçada, possibilitando à mestrandia um acompanhamento mais próximo e individualizado às crianças. Numa mesa de apoio encontravam-se organizados todos os materiais destinados à exploração, que foram utilizadas pelas crianças de forma livre e autónoma.

Ao longo da proposta educativa, as crianças evidenciaram níveis elevados e muito elevados de bem-estar e envolvimento, manifestando sinais de satisfação, prazer, conforto e felicidade, a partir de sorrisos, comentários espontâneos e posturas corporais recetivas. Observou-se também, abertura à exploração, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança na participação ativa. Salientaram-se ainda indicadores de concentração, entusiasmo, imaginação, motivação e apreciação da proposta pedagógica, em consonância com os descritos por Laevers *et al.* (2005). Salienta-se, particularmente, o interesse demonstrado pela grande maioria das crianças na elaboração das esculturas, tendo o seu envolvimento e motivação sido amplamente evidentes.

Na primeira parte da ação educativa, em que se observaram os vídeos sobre Bordalo II, foi abordado, predominantemente, o subdomínio das Artes Visuais das OCEPE. No que respeita ao enquadramento desta ação na área de conteúdo de EC, no domínio da EA, pretendeu-se promover as aprendizagens: reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual na apreciação de imagens que observa; e apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, escultura, arquitetura e

vídeo), expressando a sua opinião e leitura crítica. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram promovidas aprendizagens como compreender mensagens orais e usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (Lopes da Silva *et al.*, 2016). No âmbito da criação das esculturas, foram consideradas, na área de conteúdo de EC, no domínio da EA, o subdomínio das Artes Visuais, essencialmente as aprendizagens: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; e apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de modalidades expressivas (escultura) (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

No que concerne à ação educativa de exploração da música e de criação da coreografia para a canção do "Dia do Pijama", de Inês Graça, o momento foi organizado em grande grupo e, inicialmente a canção foi apresentada pela mestrande, seguida da interpretação pelas crianças. Recorreu-se à repetição da música utilizando estratégias como diferentes tons de voz e diferentes timbres. No dia seguinte, correspondente à celebração do dia do pijama, foi dado seguimento à proposta, através da criação, pelas crianças, de diferentes movimentos rítmicos para a música. Este momento foi organizado em grande grupo e decorreu na sala do prolongamento do grupo-alvo, permitindo uma mais ampla exploração física, nomeadamente a dança. As crianças, com o apoio da educadora estagiária, criaram movimentos expressivos para a coreografia da canção "Dia do Pijama", de Inês Graça (ver Figura A8, no Apêndice A).

No decorrer da proposta pedagógica, que integrou a exploração da música e a criação da coreografia da canção do "Dia do Pijama", de Inês Graça, as crianças evidenciaram níveis muito elevados de bem-estar e de envolvimento. Como tal, manifestaram sinais de satisfação, prazer, conforto e felicidade expressos através de sorrisos, comentários espontâneos, bem como posturas corporais ativas e criativas. Destacaram-se ainda iniciativas de exploração, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança no envolvimento em ambas as ações educativas propostas. Foram igualmente observados indicadores de concentração, entusiasmo, imaginação, motivação e apreciação da experiência educativa (Laevers *et al.*, 2005). Realça-se, de modo particular, o interesse manifestado pela maioria das crianças na

criação e execução da coreografia, que se evidenciou através do elevado nível de envolvimento e motivação. Esta proposta integrou os subdomínios da Música e da Dança das OCEPE. Considerou-se, na planificação desta ação educativa, o enquadramento na área de conteúdo de EC, no domínio da EA, com maior intencionalidade, a seguinte aprendizagem: interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Outra experiência educativa a destacar foi a construção e exploração de maracas que foi intencionalmente planificada e integrada na festividade do Dia dos Reis, cantar as janeiras, ocorrida nessa semana. A intencionalidade desta ação foi desafiar as crianças a construir a sua maraca e a utilizá-la, de forma livre, na proposta educativa do jardim de infância, integrada no PE, enquanto cantavam os reis pelas ruas circundantes à instituição de ensino (Projeto Educativo de Educação Pré-Escolar, 2021-2025). Importa referir que a criação deste instrumento em particular surgiu do interesse demonstrado pelas crianças na exploração de ovos *shakers*, num momento musical realizado no início da prática educativa, sob a responsabilidade da mestranda, durante a interpretação da canção “Numa noite de outono eu ouvi”, cuja letra foi da sua autoria. A criação de maracas foi pensada e planificada para responder ao interesse do grupo, constituindo uma adaptação mais sustentável dos ovos *shakers*, de simples conceção e adequada às capacidades das crianças. Esta ação desenvolveu-se com uma organização individual, no espaço da área de trabalho de mesa, enquanto as restantes crianças realizaram momentos de brincadeira livre no interior, na sala de atividades. Cada criança foi convidada a participar, criando livremente a sua maraca, utilizando os materiais disponibilizados, como garrafas de iogurte e elementos sonoros (arroz, massa, grão-de-bico, feijão, milho, pedras, botões, tampinhas, areia e areão) (ver Figura A9, no Apêndice A). Após a conceção do instrumento não convencional, as crianças puderam explorá-lo, através de breves improvisações musicais. As maracas resultaram em materiais bastante distintos, a nível da sonoridade, consoante o material escolhido para a sua construção. Na ação, foi possível complementar a conceção dos instrumentos com a sua decoração, recorrendo a canetas de acetato, com que as crianças adornaram livremente as maracas, com registos gráficos, como desenhos. Grande parte delas optou por ilustrar um ou mais reis magos, considerando pertinente fazê-lo em função da festividade a que se destinava a utilização do instrumento, o dia dos Reis. É importante ainda referir que este material foi

concebido com o objetivo de complementar a área das expressões da sala de atividades, de modo a valorizar a música como subdomínio igualmente relevante na EA e na EI (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Durante esta ação educativa, as crianças demonstraram níveis de bem-estar e envolvimento elevado e muito elevado, manifestando sinais de satisfação, prazer, conforto e felicidade. Estes sinais traduziram-se em sorrisos, expressões espontâneas, posturas relaxadas, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança, acompanhados de indicadores de concentração, entusiasmo, imaginação, envolvimento, motivação e apreciação da proposta pedagógica (Laevers *et al.*, 2005). O interesse manifestado por grande parte das crianças ao longo da conceção e exploração das maracas, foi notório e evidenciado pelos níveis elevados de motivação e envolvimento demonstrados.

Esta experiência pedagógica integrou-se nos subdomínios das Artes Visuais e da Música das OCEPE. A planificação desta ação educativa enquadrou-se na área de conteúdo de EC, no domínio da EA, e visou as seguintes aprendizagens: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (subdomínio das Artes Visuais); elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando instrumentos não-convencionais; e valorizar a música como fator de identidade social e cultural (subdomínio da Música) (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A última experiência educativa selecionada pela mestranda, para refletir sobre a sua ação na PESEP, foi a exploração livre das quatro artes. É relevante salientar o cuidado na planificação desta proposta educativa, por integrar os quatro subdomínios da EA, na área de conteúdo de EC das OCEPE: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). Esta proposta surgiu com o objetivo de articular os quatro subdomínios de forma holística e proporcionar uma experiência educativa integrada e integradora, potenciando a sua dimensão ao considerá-las intrinsecamente relacionadas. A proposta de exploração livre das quatro artes, constituiu um momento pedagógico planificado e conduzido pela mestranda, em grande grupo, na sala do prolongamento. A organização do espaço e do material teve como objetivo favorecer a exploração livre, criativa e expressiva das crianças.

Utilizaram-se os materiais: uma estrutura composta por dois suportes de metal e um pano branco suspenso entre eles, iluminado por dois candeeiros e um foco projetor de luz, e ainda vários recortes em espuma de EVA com diversas formas disponibilizados, sobre uma mesa, para manipulação (ver Figura A10, no Apêndice A). Estas formas representavam uma grande variedade de elementos: figura humana, animais, elementos da natureza, meios de transporte, que foram ao encontro dos interesses das crianças, manifestados ao longo da prática. Esta ação consistiu na exploração livre das quatro artes, incluindo a representação de sombras humanas e de objetos, acompanhada de uma seleção musical clássica de compositores como Mozart, Vivaldi, Strauss II, Tchaikovsky, Brahms, Schubert, Puccini e Bach, entre outros. A proposta foi apresentada ao grupo através de um momento de diálogo, durante o qual a mestrande, utilizou um saco de pano que continha as diferentes formas em espuma EVA que iriam ser utilizadas na exploração. Cada criança retirou uma forma do saco e, em grande grupo na sala de atividades, procuraram identificar a que objeto, animal, elemento natural ou figura humana poderia corresponder. As formas foram manipuladas com satisfação pelas crianças. Durante este período, uma das crianças com PEA dirigiu-se espontaneamente ao grande grupo e, por iniciativa própria, começou a recolher cada forma, dispendo-as organizadamente sobre a mesa. Tal comportamento constituiu uma evidência clara de envolvimento e satisfação na ação educativa. Seguidamente, as crianças foram convidadas pela mestrande, de forma entusiasta, a participar nesta experiência educativa. Antes da entrada de cada pequeno grupo na sala do prolongamento, foi intencionalmente criado um momento de suspense, recorrendo a expressões como: "Estão prontos? Vamos entrar em três, dois, um!". Ao entrarem no espaço, recorrendo ao corpo e às formas dispostas na mesa, as crianças expressaram-se livremente rindo, dançando ao som da música, interagindo entre si e observando as sombras, por si criadas e pelos outros, refletidas no pano, como se observa na Figura 5.

Figura 5

Exploração livre das quatro artes



Durante o período de exploração livre das quatro artes, as crianças evidenciaram níveis de bem-estar e envolvimento elevados a muito elevados, manifestando sinais de grande satisfação, prazer, conforto e felicidade. Sinais que se traduziram em sorrisos, expressões espontâneas, brincadeiras, murmúrios e canções, bem como em posturas relaxadas, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança, acompanhados de indicadores de alto nível de concentração, entusiasmo, imaginação, envolvimento, motivação e bastante apreço pela experiência educativa (Laevers *et al.*, 2005). Por se tratar de uma proposta de livre exploração as manifestações das crianças foram vastas destacando-se: o interesse demonstrado pela maioria das crianças patente na forma ativa, espontânea e satisfatória como exploraram os materiais, particularmente as silhuetas através das sombras; a forma como movimentaram o corpo, criando sombras e dançando; e como acompanharam a música, trauteando.

Desta forma, esta experiência educativa alinou-se com as OCEPE e procurou estimular os quatro subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), em simbiose e de forma holística, promovendo, essencialmente, as seguintes aprendizagens: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual (subdomínio das Artes Visuais); utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; inventar e representar personagens e situações, diversificando as formas de concretização (subdomínio do Jogo Dramático/Teatro); valorizar a música como fator de identidade social e cultural (subdomínio da Música); e desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros através do movimento expressivo (subdomínio da Dança) (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). À luz da perspectiva de Blanco e Cidrás (2024), pode compreender-se que a arte e as suas diferentes ramificações (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança) articulam-se de forma integrada e interligada.

Em síntese, as propostas de exploração descritas constituíram espaços pedagógicos ricos, estruturados e intencionais, que favoreceram o envolvimento ativo das crianças, promovendo aprendizagens significativas na área de conteúdo de EC. Através da combinação de materiais diversificados, registos gráficos, representações, estímulos musicais e oportunidades de

movimento, foi possível observar a manifestação de competências expressivas, criativas e sociais, bem como, na sua generalidade, níveis de bem-estar elevados e muito elevados, motivação e satisfação. Estas experiências evidenciaram que a prática artística, quando orientada de forma reflexiva e inclusiva, potencia o desenvolvimento integral das crianças, consolidando a relação entre criatividade, expressão individual e participação coletiva na dinâmica da comunidade educativa (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

3.2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este segmento textual debruça-se sobre um projeto vivenciado no contexto de EPE, desenvolvido com recurso à MTP. O subcapítulo apresenta o processo de conceção, implementação e avaliação do projeto, evidenciando as aprendizagens das crianças, as dinâmicas participativas e o papel das mestrandas estagiárias na mediação das experiências. Procura-se, assim, articular a prática pedagógica com os referenciais teóricos que a sustentam, valorizando a intencionalidade educativa, a escuta ativa e a construção conjunta do conhecimento na aprendizagem (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Nas fases de definição do problema e de planificação e desenvolvimento do trabalho, da MTP, foram identificados o problema e o interesse, assim como as questões de ponto de partida, relativamente ao contexto de EPE. A identificação do problema centrou-se na reduzida oportunidade de acesso e contacto com a natureza, decorrente do número limitado de espaços verdes no ambiente educativo. Simultaneamente, considerou-se o interesse particular do grupo por experiências artísticas, evidenciado pela questão "Porque é que azul mais vermelho dá roxo?", proferida por uma criança durante uma atividade de exploração de tintas, que constituiu o mote para o desenvolvimento deste projeto. As cores, foi o título atribuído, assumindo como eixo central a exploração desta temática que respondeu, de forma articulada, tanto ao interesse manifestado pelas crianças como à problemática inicialmente identificada. Seguiu-se a planificação pela equipa educativa e a implementação sob a responsabilidade da mestranda das propostas de natureza holística, integradoras das áreas de conteúdo das OCEPE, com particular incidência em experiências artísticas. Nesta fase,

através de uma conversa em grande grupo e com o apoio da equipa educativa, promoveu-se a problematização da temática. As crianças foram desafiadas por questões mobilizadoras, como “De onde vêm as cores?”, desencadeando um processo de investigação exploratória estruturada em quatro etapas: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Como vamos descobrir?” e “O que descobrimos?”, acompanhadas por questões das crianças, inframencionadas (Vasconcelos *et al.*, 2011). No que respeita à identificação dos conhecimentos prévios, “O que já sabemos?”, emergiram diversas conceções acerca das cores e das suas misturas e associações à natureza e ao quotidiano, consideradas no processo investigativo. Surgiram afirmações relativas à combinação de cores primárias e secundárias e à presença de cor nos elementos naturais. Destacam-se os comentários: “Amarelo com azul dá verde.”; “Preto com branco dá cinzento.”; “As plantas dão cores.”; “A natureza está cheia de cores.”; “Eu sei de onde vêm as cores. Vêm de uma máquina.”; “Todas as cores misturadas dão preto.”; “As cores são usadas para dar mais cores.”; “As cores são usadas para ficar mais bonito.”; e “O arcoíris tem cores.”. No que ao “O que queremos saber?”, diz respeito, surgiram várias questões: “Porque é que azul mais vermelho dá roxo?”; “De onde vêm as tintas?”; “Será que os legumes dão cor?”; e “Como é que as plantas dão cores?”. No segmento “Como vamos descobrir?” as sugestões das crianças foram: “No mapa.”; “No computador.”; “Na televisão.”; “No telemóvel.”; “Nos livros.”; “No tefone.”; e “Nos móveis.”.

Após a organização de ideias, passou-se à execução onde as crianças se organizaram para responder às questões através de pesquisas, explorações e experimentações, articulando as propostas pedagógicas com os interesses demonstrados. Das experiências educativas planificadas pela díade investigadora, as da responsabilidade da mestranda, incluíram maioritariamente experiências de carácter lúdico, sensorial e artístico, respondendo aos interesses das crianças e permitindo-lhes observar e experimentar cores de forma ativa e criativa. Estas explorações consistiram: na leitura expressiva da obra *Splosh! - O círculo que queria ser diferente*, de Rita Rovisco, acompanhada por um diálogo reflexivo e a exploração livre com tintas; na criação de garrafas sensoriais com as cores primárias; na exploração de lupas com cores aditivas; na construção de um vitral; e na exploração da instalação luminosa. Nestas propostas, existiu sempre o cuidado de responder ao interesse específico das crianças

sobre a origem e a percepção da cor, através de diferentes experiências de exploração de tinta e de luz, tendo cada uma delas sido intencionalmente planejada.

A leitura expressiva da obra *Splosh! - O círculo que queria ser diferente*, de Rita Rovisco (ver Figura A11, no Apêndice A), foi seguida de conversa e reflexão sobre a narrativa e ainda de uma exploração livre com tintas guache escolares sobre película aderente em mesas invertidas. Nesta experiência, as crianças puderam explorar, com as suas mãos na película aderente, as cores primárias e as suas combinações, promovendo a experimentação sensorial e a percepção das cores, em movimento. Ao longo desta exploração livre de tintas, as crianças revelaram elevado nível de bem-estar e envolvimento, apresentando indicadores de felicidade, entusiasmo e espontaneidade, expressos através de sorrisos, gargalhadas e diferentes comentários sobre o resultado da junção de cores, como se observa na Figura 6.

Figura 6

Exploração livre com tintas



A criação de garrafas sensoriais, com cores primárias posteriormente resultando nas secundárias, incentivou a observação, a mistura de cores e a curiosidade científica, com base num protocolo experimental imagético, criado pela mestrandã, que integrou, como o próprio nome diz, um conjunto de várias imagens ilustrativas do processo (ver Figura A12, no Apêndice A). A construção das garrafas sensoriais, seguindo o protocolo experimental, foi realizada pelas crianças com extremo cuidado e atenção. Utilizaram o documento protocolar com elevado sentido de responsabilidade, alertando sempre que os líquidos utilizados estavam prestes a ultrapassar a linha de marcação e colaborando na contagem das gotas de corante, enquanto observavam a criança que as adicionava. Esta experiência revelou elevados níveis de envolvimento e bem-estar, evidenciados pelos comentários espontâneos que proferiram e pelo foco contínuo.

A exploração de lupas, criadas pela mestranda estagiária, com cores aditivas do sistema *Red, Green and Blue* (RGB), cores primárias da luz, permitiu que as crianças compreendessem os efeitos de sobreposição e mistura das cores através da manipulação da luz (ver Figura A13, no Apêndice A). Esta ação educativa respondeu à curiosidade e interesse das crianças em perceber a origem da cor a partir da luz e foi com grande entusiasmo que entraram na sala de prolongamento escurecida e exploraram as sobreposições das lupas com as lanternas, realizando a sua projeção sobre diferentes superfícies: nas suas mãos, no teto, nas paredes, no chão e no corpo dos colegas.

Por sua vez, a construção de um vitral, promoveu a percepção de cores e sombras através da exploração de diferentes possibilidades de criação, com materiais que permitiram às crianças aprofundar a investigação sobre o impacto da luz, criando projeções de imagens e luz coloridas (ver Figuras A14 e A15, no Apêndice A). Esta proposta contribuiu, ainda, para o desenvolvimento da coordenação motora fina, ao manipularem materiais, como o papel celofane e a tesoura, para a elaboração de figuras coloridas transparentes, que posteriormente colocaram na janela da área da calma.

Por fim, destaca-se a exploração da instalação luminosa com cores aditivas do sistema RGB, construída pela educadora estagiária e que passou a integrar a área da calma (ver Figura A16, no Apêndice A). Esta instalação permitiu às crianças observar e explorar as interações entre as cores, as suas combinações e respetivos resultados, bem como as intensidades e projeções de luz, para melhor compreenderem a forma como a luz influencia a cor. Esta ação educativa revelou-se particularmente adequada, uma vez que foi ao encontro dos interesses das crianças, que a experienciaram com grande entusiasmo e envolvimento, produzindo comentários espontâneos, expressando sorrisos e manipulando as lanternas sobre a instalação de forma dinâmica, ativa e atenta aos resultados das projeções e junções de cores.

Considerando a EOBEEC de Laevers *et al.* (2005), no decurso das propostas pedagógicas anteriormente referidas, as crianças evidenciaram níveis elevados e muito elevados de bem-estar, manifestados através dos indicadores que lhes estão associados: largos sorrisos e risos, expressões e brincadeiras espontâneas, murmúrios e trautear de canções, assim como

posturas ativas, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança, acompanhados de indicadores de alto nível de concentração, entusiasmo, imaginação, envolvimento, motivação e grande apreço pela experiência (Laevers *et al.*, 2005). Estas ações educativas permitiram que as crianças, não só pudessem experienciar, utilizar as cores e as suas combinações, como também desenvolvessem a expressão criativa, o desenvolvimento da perceção visual e sensorial, a curiosidade científica e a reflexão artística, em consonância com as aprendizagens pedagógicas da EI, como as previstas nas OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

É de referir que foi planificada pela díade, e conseqüentemente agendada em articulação com a instituição, uma visita ao Museu Soares dos Reis, incluindo uma oficina *O que é a arte e de que é feita?* e a exploração dos jardins envolventes, seguida do registo gráfico das observações e aprendizagens realizadas. No entanto, na data definida, devido a constrangimentos meteorológicos, não foi possível realizá-la com o grupo de crianças.

A avaliação do projeto foi sendo realizada, ao longo do mesmo, através de diálogos em grande grupo onde a equipa percebia as opiniões das crianças sobre as diferentes propostas. Foi feita a divulgação do projeto através da construção de um painel físico junto à sala de atividades para a partilha com a comunidade educativa. Este painel de divulgação, coligiu as informações recolhidas ao longo do projeto, incluindo registos gráficos das crianças, sobretudo desenhos, pinturas e fotografias. Como ferramenta de partilha com os EE, utilizou-se a plataforma digital *Genially*, para possibilitar a apresentação das diferentes atividades e projetos desenvolvidos (ver Figuras A17 e A18, no Apêndice A). Foi criado pelas mestrandas, um recurso digital nesta ferramenta, contendo fotografias, vídeos, áudios e registos gráficos das crianças, de modo a dar visibilidade aos processos de aprendizagem e às experiências realizadas. Foi assegurado o consentimento informado, através das autorizações dos EE, garantindo, sempre, a confidencialidade dos dados recolhidos e o direito à privacidade dos intervenientes. Este recurso digital foi e continuará a ser utilizado pela orientadora cooperante ao longo do ano letivo, uma vez que se revelou uma ferramenta de sucesso como elemento de comunicação entre as experiências educativas realizadas com o grupo e a família. Conforme defendem Lopes da Silva *et al.* (2016), a comunicação com as famílias deve existir, uma vez que a continuidade é um aspeto crucial: “A educação pré-escolar é um contexto de socialização em

que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (p. 24).

A avaliação que a mestranda fez da implementação deste projeto foi bastante positiva, pois possibilitou a exploração de experiências educativas vastas, que enriqueceram o grupo-alvo e responderam às suas questões iniciais, interesses e problemática identificada.

3.2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Consideram-se neste subcapítulo as fases da I-A: a definição da problemática alvo da investigação, da questão central e dos objetivos de ação; e a apresentação do estado da arte, que foi previamente aprofundado neste relatório relativamente ao contexto de EPE.

Como já foi referido anteriormente, no capítulo um, a problemática que desencadeou a I-A foi a dificuldade de autorregulação emocional, manifestada pelas crianças. Esta evidenciou-se através de comportamentos como choro, gritos, autoagressão e agressividade dirigida aos pares. Foi então formulada como questão de investigação: *De que forma as artes e o contacto com a natureza podem apoiar a autorregulação emocional das crianças?*. A partir desta questão definiram-se os objetivos anteriormente apresentados.

Entre as estratégias desenvolvidas, sobressaiu a criação da denominada área da calma, concebida em colaboração com as crianças e estruturada como um ambiente intencionalmente preparado para favorecer a autorregulação emocional do grupo-alvo (ver Figura A19, no Apêndice A). Este espaço assumiu uma dupla função, material e simbólica, configurando-se como um recurso significativo na promoção do bem-estar das crianças. A área, bem como os materiais nela organizados, ajudaram as crianças a reconhecer e regular emoções, uma vez que disponibilizava recursos diversificados capazes de responder às suas diferentes necessidades. Do mesmo modo proporcionava um ambiente seguro e tranquilo e favorecia o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional. Foram construídos diversos materiais, contextualizados na ação educativa, como por exemplo: uma roleta das emoções,

com fotografias de crianças com diferentes expressões faciais (ver Figura A20, no Apêndice A); um recurso visual que elucida como realizar o exercício autorregulador da respiração, utilizando uma flor artificial perfumada com gotas de óleo essencial de lavanda e um cata-vento; uma instalação luminosa; e ainda elementos sensoriais associados a nuvens e à palavra "calma". As crianças elaboraram, ainda, garrafas sensoriais e vitrais de papel celofane, integrados no contexto das ações educativas anteriormente descritas.

No que respeita à análise dos resultados obtidos na I-A em questão, esta permitiu evidenciar o impacto da intervenção pedagógica e investigativa implementada pelas mestrandas. Relativamente à área da calma, observou-se que as crianças recorreram a este espaço tanto em situações de maior desregulação emocional, como em momentos de exploração autónoma, interagindo com os materiais previamente selecionados e disponibilizados com intencionalidade pedagógica. A reflexão crítica realizada, com base na EOBEEC de Laevers *et al.* (2005), revelou uma progressão positiva nos níveis de bem-estar após a utilização consistente deste espaço pedagógico, bem como ao longo das experiências educativas supramencionadas. As crianças evidenciaram níveis elevados e muito elevados de bem-estar, identificados através dos respetivos indicadores: sorrisos e expressões espontâneas, brincadeiras livres, murmúrios, como também posturas recetivas, vivacidade, energia, autoconfiança e segurança, acompanhados por indicadores de elevado nível de concentração, entusiasmo, imaginação, envolvimento, motivação e alto apreço na experiência educativa (Laevers *et al.*, 2005). Note-se, no entanto, que as crianças manifestaram níveis diferenciados de envolvimento nas ações acima descritas, em função dos seus interesses. Para responder à problemática da I-A e paralelamente à criação da área da calma, foram integradas na rotina diária, momentos de transição que envolveram práticas de respiração e relaxamento, dinamizadas em grande grupo, e utilizadas sempre que o contexto o exigiu. Estas estratégias contribuíram para a construção de um clima mais equilibrado e para o desenvolvimento gradual de competências autorregulatórias do grupo-alvo. Acresce que a utilização de estratégias, como o jogo de imitação e recriação, implementado na rotina pela mestranda, foi estruturada como instrumento regulador da dinâmica grupal e revelou-se determinante na promoção da gestão emocional individual e coletiva. Os resultados observados encontraram consonância com o estudo de Lóio (2018), que aponta para melhorias nos níveis de bem-estar

emocional ao longo de intervenções que articulam experiências artísticas e contacto com a natureza, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento de atitudes e valores no grupo de crianças envolvido. Deste modo, reforça-se a pertinência das estratégias implementadas, no estudo do autor, e comprovada pelas mestrandas na I-A.

A intervenção pedagógica desenvolvida pela mestrandas, foi orientada por objetivos previamente definidos e operacionalizada através de estratégias concebidas como mediadoras do equilíbrio emocional de cada criança. A avaliação contínua das práticas implementadas permitiu constatar a sua adequação e eficácia, evidenciando impactos positivos no bem-estar das crianças e na qualidade das interações estabelecidas.

Do ponto de vista formativo, esta experiência assumiu particular relevância no percurso da mestrandas, enquanto educadora estagiária e investigadora, ao potenciar a consolidação de uma postura profissional assente na reflexão crítica, na intencionalidade pedagógica e na ética do cuidado. A vivência deste processo contribuiu para a afirmação de uma identidade profissional que reconheceu a criança como sujeito de direitos, dotado de agência, dignidade e valor intrínseco (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Todo o processo foi acompanhado de uma análise reflexiva dos propósitos delineados no projeto investigativo, desenvolvida de forma colaborativa em diáde, que permitiu visitar os objetivos iniciais, reinterpretá-los à luz das experiências vividas e avaliar o grau de consecução alcançado. A articulação entre enquadramento teórico, metodologia adotada, a MI-A e prática pedagógica possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos contextos educativos e sustentou a construção progressiva de saberes profissionais, integrando uma dimensão investigativa como eixo estruturante da ação docente. Para esse efeito, foram convocados pela mestrandas referenciais conceptuais e metodológicos pertinentes, assim como desenvolvida uma reflexão sistemática e crítica sobre a sua prática pedagógica, orientada para a reconstrução de saberes profissionais e para a incorporação consciente de uma dimensão investigativa na ação.

Relativamente à questão de investigação, *De que modo as artes e o contacto com a natureza podem contribuir para a autorregulação emocional das crianças?*, considera-se que as evidências recolhidas apontaram para um contributo significativo das experiências

proporcionadas, de forma ampla e holística, na aquisição e mobilização de estratégias reguladoras. Verificou-se uma apropriação gradual, por parte das crianças, dos recursos explorados, bem como a sua aplicação no quotidiano do grupo. Globalmente, concluiu-se que os objetivos propostos foram atingidos, tendo sido possível identificar as principais manifestações de dificuldade ao nível da autorregulação emocional; definir e implementar diversas estratégias promotoras da identificação e expressão das emoções pelas crianças; reconhecer o impacto da rotina e da organização temporal na autorregulação emocional das crianças; e refletir de forma sistemática sobre o papel do(a) educador(a) na promoção da regulação emocional de cada criança. Quando se avalia esta I-A, considera-se que se revelou pertinente e eficaz na identificação da necessidade inicialmente diagnosticada, bem como na definição de objetivos que conduziram à promoção do bem-estar e da autorregulação emocional, contribuindo para o reforço da autoconfiança das crianças e para uma maior segurança na expressão das suas vivências emocionais.

Em síntese, ao longo do percurso das PES, procurou-se responder às questões orientadoras presentes na FUC das unidades curriculares (UC) associadas, Investigação em Educação e PESEP, articulando os referenciais teóricos com a experiência prática e evidenciando o desenvolvimento de competências profissionais. Verificou-se uma evolução progressiva da mestranda ao nível da intencionalidade pedagógica, da capacidade de planejar, implementar, observar e refletir criticamente sobre a sua prática, processo sustentado pela supervisão pedagógica, pelo trabalho colaborativo em díade e com a orientadora cooperante, pela reflexão sistemática e pela mobilização de instrumentos de observação e avaliação (ver Apêndice E2), como: as planificações efetuadas pela equipa educativa (ver Apêndice D2); as planificações comentadas pela supervisora; os momentos de supervisão; as respetivas reuniões pós-ação; as notas de campo; e os incidentes críticos. A intervenção, centrada na promoção da autorregulação emocional, produziu efeitos positivos no bem-estar, no envolvimento e nas aprendizagens das crianças, evidenciando a adequação das estratégias implementadas às necessidades do grupo. Deste modo, a experiência de estágio da mestranda, sustentada na MI-A, contribuiu para a consolidação de uma identidade profissional reflexiva, ética e fundamentada.

REFLEXÃO FINAL

As PESC e PESEP constituíram experiências profundamente transformadoras, permitindo à mestranda integrar teoria e prática e desenvolver uma postura profissional ética, reflexiva e intencional. Ao longo deste percurso, a mestranda assumiu um papel ativo na observação, na planificação, na conceção de materiais, na proposta de ações educativas e na análise e criação de documentação pedagógica. A observação revelou-se essencial para compreender as valências educativas, construir relações de confiança e identificar interesses e necessidades das crianças, orientando a prática de ações pedagógicas sensíveis. A criação de materiais pedagógicos permitiu-lhe aprofundar conhecimentos, refletir sobre critérios pedagógicos e observar o impacto destes nas suas decisões na ação educativa, bem como no desenvolvimento das crianças. A documentação das experiências reforçou a importância da escuta ativa, do bem-estar e do envolvimento como indicadores de qualidade. O trabalho colaborativo com a supervisora institucional e as equipas educativas foram fundamentais para o seu crescimento, permitindo-lhe questionar práticas, reformular estratégias e consolidar a sua identidade profissional. A relação com as famílias e a participação na vida da comunidade educativa contribuíram igualmente para compreender a EI como um espaço de relações, partilhas e corresponsabilidade. Este percurso, apresentou desafios diários como: responder às necessidades das crianças e conciliar os seus interesses e ideias; planificar, organizar e avaliar as experiências educativas diariamente, atendendo à promoção da regulação emocional do grupo; assim como, equilibrar as exigências do percurso académico com a PES. Estes desafios exigiram resiliência, espírito crítico e autorregulação, mas trouxeram também momentos de grande realização pessoal e profissional, de aprendizagem e de confirmação do seu compromisso com a EI. A experiência permitiu reconhecê-la como um tempo pleno de valor educativo, no qual cada interação contribuiu intencionalmente para o desenvolvimento holístico da criança. Importa ainda destacar a resposta à questão de investigação e ao cumprimento dos objetivos definidos no estudo, tal como comprovado pelas evidências apresentadas ao longo deste relatório. Como potencialidades, considera-se terem sido cumpridos os objetivos definidos nas UC de PES, uma vez que a mestranda: mobilizou saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos na educação em creche e na educação pré-escolar; mobilizou saberes pedagógicos e

científicos na organização do ambiente, na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa perspectiva inclusiva da ação pedagógica e na construção de relações de parceria com as crianças, as famílias e a comunidade; desenvolveu conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; e construiu uma atitude profissional investigativa e reflexiva, facilitadora da tomada de decisões em contexto, com intencionalidade de melhoria das práticas.

A mestranda conclui esta reflexão com a convicção reforçada de que ser educador(a) de infância exige uma enorme responsabilidade, sensibilidade e humanidade. Compromete-se a continuar a aprofundar saberes, a manter uma postura ética e investigativa e a valorizar a voz das crianças, sempre, contribuindo para a construção de contextos educativos inclusivos, participativos e transformadores. Pretende aprofundar a sua profissionalização através de formação, sobretudo em áreas como o brincar na infância e a educação inclusiva, nomeadamente a neurodivergência, com particular interesse na PEA. Estas áreas representam caminhos de crescimento que lhe permitirão sustentar uma prática educativa cada vez mais intencional, sensível e alinhada com as necessidades das crianças e das comunidades educativas com quem trabalhará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. (1960). *Em defesa do desenho expressivo da criança*. Livraria Divulgação.
- Almeida, C., Araújo, S., Marques, A. & Santos, F. (2023). Trabalho de projeto na formação inicial em Educação de Infância: Uma experiência em Território Educativo de Intervenção Prioritária. In C., Alcântara (Org.), *Projetos Pedagógicos no Mundo*, 264-287, Phorte editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, J. (2002). *As Artes do Corpo e o Corpo como Arte*. Philosophica.
- Barateiro, A., Salvador, A., Simas, A., Pereira, B., Pedro, M., Azevedo, S. & Martins, S. (2021). *Programa de atividades lúdicas para as competências pré-acadêmicas, emocionais e psicomotoras*. Psicosoma.
- Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está a arte na infância*. (3.ª edição). Editora Edgar Blucher.
- Beja, J. (1991). O processo de ensino/aprendizagem na expressão dramática. In G., Barbedo, (Org.), *Artista Pedagogo ou Pedagogo Artista: Cadernos de Artes e Educação*, 49-57, Percursos.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M. & Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>.
- Blanco, V. & Cidrás, S. (2024). *Educar através da arte: rumo a uma escola imaginada*. Kalandraka.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Brenifier, O. (2008). *O que são a beleza e a arte?*. Dinalivro.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança do século XXI: o desafio da Investigação”. In J., Gomes-Pedro, J., Nugent, J., Young & T., Brazelton (Orgs.), *A criança e a Família no século XXI*, 79-89, Dinalivro.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Relógio d’Agua.
- Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
<http://hdl.handle.net/10451/43855>.
- Clavero, B. (1986). *Tantas Personas Como Estados: Por una antropología política de la historia europea*. Editorial Tecnos.
- Courtney, R. (1980). *Jogo, Teatro & Pensamento: As bases intelectuais do Teatro na Educação*. Editora Perspectiva.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Davis, J. & Gardner, H. (2002). As Artes e a Educação de Infância: Um Retrato Cognitivo-Desenvolvimental da Criança como Artista. In B., Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 427-460, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. (23.ª edição). Perigee Book.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Ablex Publishing Corporation.
- Eisner, E. (2002). *The ARTS and the CREATION of MIND*. Yale University Press.

- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción educación*. Ediciones Morata.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim de infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de 3 anos*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
<https://www.unicef.org/innocenti/media/9181/file/Ethical-Research-Involving-Children-compendium-2013-EN.pdf.pdf>.
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu era a mãe: Perspetivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação e Cultura.
- Henriques, W. (2024). Música na Educação Infantil: por uma Educação Musical construída com e a partir das crianças. *Revista da ABEM*, 32(1), 1-23.
<https://doi.org/10.33054/ABEM202432116>.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Artmed.
- Heydon, R., McKee, L. & Philips, L. (2016). The Affordances and Constraints of Visual Methods in Early Childhood Education Research: Talking Points from the Field. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 5-17. [10.18357/jcs.v41i3.16302](https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16302).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3.ª edição). Deakin University Press.

- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. & Kessel, M. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings: A Process-oriented Self-evaluation Instrument . Kind & Gezin; Research Centre for Experientel Education.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. (4.ª edição). Editorial Estampa.
- Leite, E. & Victorino, S. (2006). *Arte e Paisagem: Coleção Cadernos de Arte Contemporânea*. Fundação Serralves - Programas Educativos.
- Lóio, M. (2018). *Autonomia e bem-estar em Jardim de Infância: um olhar da Pedagogia Waldorf e Abordagem Reggio Emilia. Um estudo de caso*, (Relatório de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.
- Marques, I. (2011). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. (6.ª edição). Cortez Editora.
- Martins, I. & Matoso, M. (2021). Como ver as coisas invisíveis: Observações, experiências e perguntas de artistas, cientistas e outras pessoas com imaginação. Planeta Tangerina.
- Matos, M., Carvalhosa, S., Simões, C., Branco, J. & Urbano, J. (2004). Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola. *Aventura Social & Saúde*, 8(1), 1-12.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Menezes, S., Ocampo, L., Boaventura, A. & Viana, J. (2024). A contribuição da dança para o desenvolvimento do equilíbrio motor na infância: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 13(11), 1-11. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i11.47399>.
- Munari, B. (1997). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs.), *Dialogando*

com o passado construindo o futuro, 13-36, Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Capítulo I - Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*, 29-70, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013a). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 25-60, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Fundação Aga Khan Portugal.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e Processos de Criação*. (20.ª edição). Editora Vozes.
- Parente, C. (2002). Observação: Um processo de Formação, Prática e Reflexão. In J., Oliveira-Formosinho (Org). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, 166-212, Porto Editora.
- Pedro, A. (2023). Ética e investigação em educação: a (in)visibilidade ético-epistemológica das crianças no consentimento informado. *Práxis Educativa*, 18, 1-25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21399.037>.
- Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Presença.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Contar Histórias*. Kalandraka.
- Rose, G. (2014). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4.ª Edição). SAGE Publications.
- Ryngaert, J. (1981). *Jogo Dramático no Meio Escolar*. Centelha.

Santana, G. (2022). O que se aprende quando se ensina dança?. *Revista FAEB*, (3), 13-22.
<https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/10/O-que-se-aprende-quando-se-ensina-artes-Junho-Julho-de-2022.pdf>.

Silva, W. (2024). A música na educação infantil: um instrumento lúdico e transformador para o desenvolvimento integral da criança. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(9), 1-10. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-072>.

Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo I: Organização do espaço e materiais educativos na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche*, pp. 56-62, Porto Editora.

Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Livros Horizonte.

Stokoe, P. & Harf, R. (2015). *Expressão corporal na pré-escola*. (5.ª edição). Summus Editorial.

Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. Autêntica.
https://www.academia.edu/125014083/Musica_Mente_e_Educacao_o_Keith_Swanwick?source=swp_share.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência/Direção gerais de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

Webster, P. (2008). Children as creative thinkers in music: Focus on composition. In Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (Orgs), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 421-428, Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0039>.

Documentos Legais e Normativos

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o regime*

jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 32, 1.ª Série de 14/05/2014.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Despacho Conjunto n.º 258/1997 dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. (1997). *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*. Diário da República n.º 258/97, 1.ª Série de 21/08/1997.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc258_97.pdf.

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República (2009). *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República n.º 166, 1.ª Série de 27/08/2009.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Plano Nacional das Artes. (2019-2024). *Premissas e Valores*.

<https://www.pna.gov.pt/premissa-e-valores/>.

Plano Nacional das Artes. (2019-2029). *Um manifesto uma estratégia*.

https://www.pna.gov.pt/wp-content/uploads/2024/10/Manifesto_Estrategia_PNA_2024_2029.pdf.

Site institucional creche. (2019). *Informação relativa à instituição de creche*.

Site institucional educação pré-escolar. (2025). *Informação relativa à instituição de EPE*.

Referências não publicadas

Nunes, M. (2025). *Portefólio de Aprendizagem Profissional*, (Relatório de Mestrado não publicado). Escola Superior de Educação do Porto.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**A arte como forma de expressão na
educação de infância**

Mariana Antunes Oliveira da Cruz Nunes

