

Crescer com Cor: A Importância das Cores no Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo em Creche

Ana Margarida Santos Lucas

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professora Doutora Sara Belo, Universidade ESEL

Co-Orientador: Professora Doutora Clementina Rios , Universidade ESE

Ana Margarida Santos Lucas

**Crescer com Cor: A Importância das Cores no Desenvolvimento
Sensorial e Cognitivo em Creche**

Orientador(a): Professora Doutora Sara Belo

Co-orientador(a): Professora Doutora Clementina Rios

Lisboa,

Dezembro, 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

VERSÃO FINAL

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada defendido por Ana Margarida Santos Lucas em provas públicas no IPLUSO – Instituto Politécnico da Lusofonia no dia 27/ 04 / 2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho do Presidente n.º: 08/2026, de 24 de março, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves (IPLUSO Instituto Politécnico da Lusofonia)

Arguente: Professora Doutora Ana Isabel Serra De Magalhães Rocha (IPLUSO Instituto Politécnico da Lusofonia)

Orientadora: Professora Doutora Sara Soares Belo (IPLUSO Instituto Politécnico da Lusofonia)

Este trabalho também foi orientado por Professora Doutora Clementina Rios (Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto).

A educação deve ser um processo de descoberta, não de imposição.

Maria Montessori

Resumo

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centra-se no projeto “As Cores”, desenvolvido em creche com crianças entre os 12 e os 24 meses. O estudo analisou de que modo a exploração intencional da cor, em propostas sensoriais e expressivas, pode promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

O Capítulo 1 apresenta o enquadramento teórico que sustenta o estudo, abordando temas como a importância das experiências sensoriais na primeira infância, o papel da arte e da expressão plástica no desenvolvimento infantil, a organização do ambiente educativo e a intencionalidade pedagógica do educador. A abordagem Reggio Emilia constitui a principal referência, destacando a criança como sujeito ativo e competente, o ambiente como terceiro educador e a documentação pedagógica como instrumento de observação, reflexão e valorização das aprendizagens.

A investigação seguiu uma metodologia de investigação-ação (paradigma qualitativo), articulando observação, planificação, ação e reflexão. A recolha de dados integrou notas de campo, grelhas de observação, registos fotográficos, produções das crianças e uma entrevista semiestruturada a uma educadora de infância, com vista a aprofundar práticas e conceções sobre a exploração da cor.

Os resultados obtidos evidenciam que a cor constitui um recurso pedagógico de grande relevância na primeira infância, estimulando a curiosidade, a atenção, a motricidade fina, a perceção visual e a expressão emocional das crianças. Verificou-se ainda que a organização intencional do ambiente educativo e a mediação do educador são fatores determinantes na qualidade das aprendizagens. A análise das práticas revelou a importância de criar contextos esteticamente cuidados e de valorizar os processos de experimentação e descoberta.

Este projeto contribui, assim, para a reflexão sobre a importância da arte e da sensorialidade na educação de infância e sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a expressão, a criatividade e a participação das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação de infância; Cor; Expressão artística; Desenvolvimento global; Investigação-ação; Reggio Emilia

Abstract

This Final Report on Supervised Teaching Practice was prepared as part of the Master's Degree in Preschool Education and focuses on the project “The Colors,” developed in a daycare center with children between 12 and 24 months of age. The study analyzed how the intentional exploration of color, in sensory and expressive activities, can promote cognitive, motor, social, and emotional development.

Chapter 1 presents the theoretical framework that underpins the study, addressing topics such as the importance of sensory experiences in early childhood, the role of art and artistic expression in child development, the organization of the educational environment, and the pedagogical intentionality of the educator. The Reggio Emilia approach is the main reference, highlighting the child as an active and competent subject, the environment as a third educator, and pedagogical documentation as an instrument for observation, reflection, and appreciation of learning.

The research followed an action research methodology (qualitative paradigm), combining observation, planning, action, and reflection. Data collection included field notes, observation grids, photographic records, children's productions, and a semi-structured interview with a kindergarten teacher, with a view to deepening practices and conceptions about the exploration of color.

The results obtained show that color is a highly relevant pedagogical resource in early childhood, stimulating children's curiosity, attention, fine motor skills, visual perception, and emotional expression. It was also found that the intentional organization of the educational environment and the mediation of the educator are determining factors in the quality of learning. The analysis of practices revealed the importance of creating aesthetically pleasing contexts and valuing the processes of experimentation and discovery.

This project thus contributes to the reflection on the importance of art and sensoriality in early childhood education and on the need for pedagogical practices that value children's expression, creativity, and participation from the earliest years of life.

Keywords: Early childhood education; Color; Artistic expression; Global development; Action research; Reggio Emilia

Agradecimentos

Antes de apresentar este trabalho, quero deixar um sincero agradecimento a todas as pessoas que fizeram parte deste caminho e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta etapa fosse concluída. Cada gesto, cada palavra e cada presença foram essenciais para que conseguisse chegar ao fim deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por acreditarem em mim e por investirem no meu futuro, dando-me a oportunidade de estudar e de seguir o meu caminho.

À minha irmã, deixo o agradecimento mais especial. É a pessoa mais importante da minha vida e aquela que mais acredita em mim e nas minhas capacidades. Sempre esteve presente, com apoio, compreensão e palavras certas em cada momento.

Quero também agradecer à minha prima Cátia, que nunca me deixou sozinha nos momentos mais difíceis. Esteve sempre presente quando mais precisava. Aos meus primos, deixo igualmente o meu agradecimento.

Um agradecimento também aos meus sogros, que me acolheram desde o início com carinho e que se tornaram verdadeiros pais para mim. O apoio, o cuidado e a confiança que sempre me transmitiram foram muito importantes ao longo desta etapa.

Ao meu namorado, agradeço por ter acreditado em mim desde o primeiro dia, por me ter incentivado a seguir este caminho e por nunca ter deixado que duvidasse de mim. A tua presença, paciência e apoio constante tornaram este percurso mais leve e feliz.

Dirijo também um agradecimento especial às minhas amigas e colegas, pela partilha, companheirismo e entreajuda ao longo deste caminho. Em particular, à minha amiga Sara Mata, que me acompanhou desde a licenciatura, deixando uma marca especial em todo este percurso pela amizade, apoio e compreensão.

Não poderia deixar de agradecer às minhas orientadoras, pelo acompanhamento atento, pelas orientações e pelas palavras de incentivo que contribuíram para a concretização deste trabalho. Agradeço ainda à minha educadora de estágio e a toda a equipa que me acolheu, orientou e guiou com profissionalismo, permitindo-me crescer tanto a nível pessoal como profissional.

A todas estas pessoas, deixo o meu profundo agradecimento. Cada gesto, palavra e presença foram essenciais para que este momento se tornasse realidade.

Lista de Abreviaturas

Abreviatura Significado

ESEL Escola Superior de Educação da Lusofonia

PES Prática de Ensino Supervisionada

OPC Orientações Pedagógicas para Creche

Índice

Lista de Abreviaturas	8
Índice de Figuras	10
Índice de Apêndices.....	11
Introdução	12
Capítulo 1 – A expressão artística na infância: sentidos, descoberta e criação	15
1.1.A criança como sujeito sensível e criador	15
1.1.2 As linguagens artísticas e os processos de construção de sentido	16
1.1.3 A importância do fazer artístico na infância: olhar para além do resultado final.....	19
1.1.4 Contributos da abordagem Reggio Emilia na valorização da expressão infantil.....	21
1.2. A influência da cor no desenvolvimento infantil e na comunicação de afetos	25
1.2.1 A cor e o desenvolvimento cognitivo	25
1.2.2 A cor e o desenvolvimento emocional e sensorial.....	26
1.2.3 A cor e as expressões artísticas	28
1.3. O papel do educador na mediação das experiências visuais e cromáticas	37
1.3.1 A intencionalidade pedagógica nas propostas artísticas	37
1.3.2 O educador como observador, ouvinte e provocador de sentidos	40
1.3.3 O ambiente como terceiro educador: o atelier como espaço de exploração..	43
1.3.4 A documentação pedagógica como valorização do processo artístico	45
2.1 Identificação da problemática.....	48
2.1.1 Caracterização do contexto socio-educativo da investigação.....	49
2.3 Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação	52
2.3.1 Epistemologia da investigação	52

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2.3.2. Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio: “As Cores”...	54
2.3.3 Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto	57
2.3.4 Técnicas de tratamento de dados	60
2.2 Ética do projeto concebido para o estágio	61
Capítulo 3 – Análise dos Resultados da Pesquisa Empírica	63
3.1 Resultados.....	63
3.2 Discussão teórica dos resultados	74
Conclusão	79
Referências Bibliográficas.....	81
Apêndices	85

Índice de Figuras

Figura 1 - André Derain, Charing Cross Bridge (1906)	31
Figura 2 -Wassily Kandinsky, Círculos Concêntricos (1913). Exemplo do Abstracionismo lírico, em que a cor e a forma geométrica simples são exploradas de modo rítmico e sensorial, evocando analogias com a música.....	32
Figura 3 - Kenneth Noland, HEAT (1958). Exemplo de Color Field Painting. A obra explora a cor em si mesma, sem função representacional, criando uma experiência imersiva e sensorial.	34
Figura 4 - Exemplo de Land Art inspirado em Andy Goldsworthy. A composição, realizada com folhas dispostas em gradação cromática, evidencia o papel da cor como elemento expressivo e efêmero na natureza.	36
Figura 5 - Pintura com carrinhos — exploração do azul através do movimento.	65
Figura 6 - Exploração da cor vermelha com mata-moscas — descoberta de textura e ritmo.	66
Figura 7 - Caixa de luz vermelha — observação e concentração visual.	67
Figura 8 - Exploração da cor amarela com pincéis - momento de partilha e experimentação.....	70

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Figura 9 - Exposição “Cores e Sabores” — valorização das produções das crianças.... 73

Figura 10 - Painéis das cores — documentação visual das aprendizagens. 73

Índice de Apêndices

Apêndice A - Guião de Entrevista 88

Apêndice B - Grelha de Observação 93

Apêndice C - Notas de Campo 95

Apêndice D - Cronograma de Desenvolvimento do Projeto 102

Apêndice E - Tabela de Análise de Conteúdo 109

Apêndice F - Planificação.....112

Introdução

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal finalidade refletir sobre o percurso formativo desenvolvido durante a prática em contexto de creche. Este relatório pretende documentar e analisar o meu percurso, as aprendizagens realizadas e o modo como a experiência de estágio contribuiu para a minha formação.

A elaboração deste relatório justifica-se pela sua pertinência formativa a diferentes níveis. A nível pessoal, representa uma oportunidade de crescimento e de autorreflexão, permitindo-me compreender as conceções e evoluir na construção da minha identidade profissional. A nível profissional, reforça a capacidade de observar, planear e intervir de forma intencional, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças. Por fim, a nível científico, constitui um contributo para a reflexão sobre a importância das experiências sensoriais e artísticas na educação de infância, em particular o papel da cor como elemento de descoberta, expressão e aprendizagem nas primeiras fases do desenvolvimento humano.

A temática central deste relatório, a exploração intencional das cores como promotora do desenvolvimento global das crianças em contexto de creche, surgiu da observação direta do quotidiano do grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses, durante a primeira fase de estágio. As crianças revelavam grande curiosidade e prazer perante estímulos visuais e cromáticos, demonstrando interesse natural pelas cores presentes nos brinquedos, livros e materiais. No entanto, observou-se que esse interesse não era explorado pedagogicamente de forma intencional. Assim, emergiu a vontade de transformar essa curiosidade num percurso de descoberta e aprendizagem, proporcionando experiências sensoriais e expressivas que valorizassem o prazer estético, a observação e a experimentação.

Esta temática encontra enquadramento nas Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), que reconhecem as expressões artísticas e a exploração sensorial como dimensões fundamentais do desenvolvimento global da criança. As OPC sublinham que o educador deve criar contextos ricos, diversificados e estimulantes, que favoreçam a curiosidade, a imaginação e o pensamento criativo, promovendo aprendizagens significativas através da exploração dos sentidos. Também o Conselho Nacional de

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Educação (2013), nas Recomendações sobre Educação Artística, destaca que “existe um reconhecimento consensual da importância da educação artística para o desenvolvimento integral das crianças” (p. 7), ainda que se observe, na prática, a sua redução nos contextos educativos. Esta investigação procura, assim, responder a esse desafio, valorizando a arte e a cor como linguagens de aprendizagem e como experiências essenciais no quotidiano da creche.

Em consonância com o Roteiro para a Educação Artística da UNESCO (2006), que identifica a insuficiente presença da arte nos currículos e recomenda o reforço da sua integração na educação infantil, este projeto propõe um olhar atento sobre a cor enquanto estímulo sensorial e meio de expressão simbólica. Ao explorar a cor de forma intencional, promove-se o desenvolvimento da perceção visual, da motricidade, da curiosidade, da linguagem e da sensibilidade estética, favorecendo aprendizagens globais e integradas. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao reconhecer, no Artigo 26.º, o direito à educação orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e no Artigo 27.º, o direito de participar livremente na vida cultural e de fruir das artes.

A questão de investigação que orientou o presente relatório é a seguinte:
De que forma a exploração intencional das cores, através de atividades sensoriais, contribui para o desenvolvimento global das crianças em contexto de creche?

O estudo segue uma metodologia de investigação-ação, inserida no paradigma qualitativo, pois resulta de uma prática desenvolvida em contexto real, analisada e transformada através de ciclos contínuos de observação, planeamento, ação e reflexão. As propostas implementadas foram concebidas para promover experiências sensoriais, motoras e expressivas em torno da cor, sempre num ambiente de exploração livre e de partilha.

O presente relatório organiza-se em três capítulos principais, seguidos das conclusões, referências bibliográficas, apêndices e anexos. O primeiro capítulo, intitulado “*A arte e a cor na infância*”, corresponde à fundamentação teórica e aborda a expressão artística na infância, a influência da cor no desenvolvimento infantil e o papel do educador. O segundo capítulo apresenta a metodologia da investigação, descrevendo o contexto educativo, os fundamentos teórico-metodológicos, o projeto educativo “As Cores” e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas. O terceiro capítulo é

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

dedicado à análise e discussão dos resultados, articulando os dados obtidos com os objetivos definidos e com os referenciais teóricos. Por fim, são apresentadas as conclusões gerais da investigação, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos que complementam o trabalho desenvolvido.

Em síntese, o presente relatório resulta de um percurso de observação, investigação e reflexão que articula a arte, a experiência sensorial e a pedagogia. Procura demonstrar que a exploração intencional das cores constitui um meio privilegiado para promover o desenvolvimento global da criança, potenciando a sua curiosidade, criatividade e capacidade expressiva, e contribuindo, assim, para uma educação de infância mais consciente, criativa e participativa.

Capítulo 1 – A expressão artística na infância: sentidos, descoberta e criação

1.1. A criança como sujeito sensível e criador

A imagem da criança na educação tem vindo a transformar-se profundamente nas últimas décadas. Já não se concebe a infância como um período de inacabamento ou de espera por um futuro idealizado, mas como um tempo pleno de significados, de direitos e de possibilidades. A criança é hoje compreendida como um sujeito de saber, dotado de sensibilidade, intencionalidade e capacidade criadora, que participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento e na interpretação do mundo que a rodeia.

Ora, implícita na anterior conceção tradicional da criança como ser incompleto encontra-se a ideia de que o adulto a deve “preencher” e “completar” através da transmissão de conteúdos que a criança absorve de forma passiva. Esta visão, centrada na instrução e na repetição, reduzia a infância a um tempo de preparação para a vida adulta, desvalorizando a imaginação, a sensibilidade e a criatividade infantis. O contraste com as conceções atuais é evidente: em vez de um ser que deve ser moldado e domesticado, a criança é reconhecida como sujeito ativo, portador de uma curiosidade própria e capaz de intervir no mundo através de múltiplas linguagens.

Neste sentido, a abordagem Reggio Emilia, que tomaremos como principal referência ao longo deste enquadramento teórico-conceitual constitui um exemplo paradigmático desta mudança de perspetiva. Loris Malaguzzi, criador desta abordagem, chama a atenção para a redução das possibilidades expressivas no célebre poema “As cem linguagens”: “A criança tem cem linguagens (e cem, cem, cem mais), mas roubam-lhe noventa e nove” (Edwards et al., 1998, p. 3, tradução própria). Esta afirmação denuncia a tendência das escolas tradicionais para limitar a riqueza expressiva das crianças, reduzindo-as a poucas formas de comunicação.

Nesta abordagem, a infância é concebida como território de descoberta, sensibilidade e criação, e a criatividade é entendida como parte essencial do aprender: “as linguagens expressivas das crianças não são secundárias para a aprendizagem, mas constituem em si mesmos processos cognitivos e criativos” (Edwards et al., 1998, p. 16, tradução própria).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este olhar valoriza a criança na sua totalidade, corpo, pensamento, emoção, imaginação e reconhece-a como alguém que sente, observa, questiona, experimenta e atribui significados únicos às suas vivências. A abordagem de Reggio Emilia sustenta que a essência da aprendizagem se encontra no processo e não no produto final, o que implica um olhar atento do educador para os modos como a criança constrói o seu conhecimento, mais do que para aquilo que ela realiza concretamente. Como sublinha Malaguzzi, “a criatividade torna-se mais visível quando os adultos procuram estar mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas alcançam” (Edwards et al., 1998, p. 10, tradução própria).

Esta valorização do processo em Reggio Emilia ajuda-nos, portanto, a reconhecer a criança como criadora de cultura, participando ativamente com adultos e pares na construção de conhecimento. As relações entre as crianças e os adultos, bem como entre as próprias crianças, assumem um papel essencial na abordagem de Reggio Emilia, uma vez que constituem o alicerce para o desenvolvimento da inteligência, da imaginação e da construção partilhada de conhecimento (Edwards et al., 1998, tradução própria).

Este foco na relação implica que a sensibilidade da criança seja estimulada através de um ambiente pedagógico intencional, que se deve estender também a um cuidado para com a organização e a disposição do espaço físico que envolve a criança. Edwards propõe mesmo que esse espaço seja entendido como “o terceiro educador, oferecendo oportunidades de exploração, comunicação e desenvolvimento das sensibilidades estéticas e cognitivas” (Edwards et al., 1998, p. 14, tradução própria).

Em suma, na abordagem Reggio Emilia, a criança é concebida como um sujeito pleno de sensibilidade e criatividade, capaz de dialogar com o mundo através das suas múltiplas linguagens e de co-construir conhecimento em interação com os outros.

1.1.2 As linguagens artísticas e os processos de construção de sentido

As linguagens artísticas não devem ser entendidas como propriedade exclusiva de artistas ou especialistas. São, antes de mais, formas universais de expressão humana, acessíveis a todos, com especial relevância durante a infância. Nos primeiros anos de vida, quando a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento, a arte emerge como um meio privilegiado de comunicação e construção de sentido. Como refere o Roteiro para a

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Educação Artística, “todos os seres humanos têm potencial criativo” e a arte proporciona um espaço de participação ativa em experiências criativas (Unesco, 2006, p. 5). Esta afirmação reforça a ideia de que as práticas artísticas, para além do seu valor estético, cumprem uma função essencial no desenvolvimento integral da criança.

De acordo com o mesmo documento, a Educação Artística contribui para uma educação que “integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas” e que possibilita relações mais dinâmicas entre cultura, arte e educação (Unesco, 2006, p. 6). É neste sentido que as artes devem ser encaradas como linguagem e como metodologia educativa transversal, tal como se lê: “As artes podem ser [...] encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas” (Unesco, 2006, p. 10). Este princípio de transversalidade reforça que os benefícios da prática artística não se destinam apenas a crianças com talento artístico, mas dizem respeito ao direito de todas as crianças a desenvolverem o seu potencial criativo, sensível e expressivo. Assim, a arte não deveria ser confinada a momentos esporádicos ou a disciplinas isoladas.

A importância da integração das artes na formação docente também é salientada no Roteiro: “Fazer da sensibilização para a arte uma parte da formação de todos os professores e atores da educação” (Unesco, 2006, p. 22). Esta recomendação ganha particular importância no contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, em que o papel do educador é, como Edwards defende, absolutamente determinante para a valorização das linguagens expressivas no quotidiano escolar. Como se lê ainda no documento, “os professores do ensino básico, em particular, adotam frequentemente o método da Arte na Educação” (Unesco, 2006, p. 12).

Ao falar de linguagens artísticas, importa também destacar a sua diversidade e riqueza. A arte na infância não se limita ao desenho, à pintura ou à música, como muitas vezes acontece nos contextos escolares. Ela inclui uma pluralidade de meios expressivos, o corpo, o som, a palavra, a imagem, o gesto, o espaço e o tempo, todos eles veículos legítimos de comunicação e aprendizagem. O reconhecimento desta diversidade é reforçado no Roteiro ao afirmar que “os elementos básicos da comunicação são as palavras, os movimentos, os toques, os sons, os ritmos e as imagens”(Unesco, 2006, p. 12). Esta abordagem alargada permite-nos compreender a arte como uma linguagem

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

multimodal e interdisciplinar, capaz de mobilizar diferentes formas de pensar, sentir e agir.

É neste quadro teórico e pedagógico que se enquadra o presente estudo, que pretende investigar de forma mais específica o papel das artes visuais, em particular, a exploração da cor, no desenvolvimento da criança pequena. A cor é um dos primeiros elementos gráficos a ser reconhecido, manipulado e experimentado pelas crianças. Através da cor, elas constroem sentidos, organizam emoções e exploram relações com o mundo que as rodeia.

Nesta fase inicial do desenvolvimento gráfico, frequentemente reduzida à ideia de “rabisco”, é importante contrariar a tendência tradicional de desvalorização. Como refere Raíssa Santos (2024), “na criança o desenho é, primeiro que tudo, motor. [...] O prazer do gesto é o que conta, a manipulação das cores, a sua impressão e marca no papel” (p. 3). A autora sublinha ainda que “muitas das teorias existentes desvalorizam o que as crianças têm de mais autêntico e original” (p. 6) e alerta para o facto de grande parte da literatura ignorar “a ‘pré-história’ do desenho, a fase dos rabiscos e garatujas, pois considera que o desenho, enquanto sistema semiótico, só existe efetivamente após esta fase inicial” (p. 12).

Com efeito, estudos mais recentes têm vindo a contrariar essa visão redutora. Coates (2016), por exemplo, defendem que, “longe de ser apenas uma atividade de fazer marcas, o rabisco representa para as crianças um meio de comunicar uma história ou uma experiência” (p.2, tradução própria). Segundo este autor, os rabiscos não são aleatórios ou sem sentido; representam narrativas, emoções e ideias em construção, pelo que “o ato de rabiscar não se resumia a fazer marcas aleatórias, mas sim a pensar, conceituar, resolver problemas e tomar decisões” (p. 17–18, tradução própria).

Esta perspetiva é partilhada por Quaglia et al. (2015), que propõe uma nova teoria sobre o desenho infantil baseada na emoção e no movimento. Para os autores, “o movimento do corpo, o ritmo dos traços e a intensidade emocional são componentes centrais no desenvolvimento gráfico inicial” (p. 59), o que significa que “em vez de serem primitivos, os rabiscos estão cheios de intenção, carga emocional e ritmo corporal” (p. 62, tradução própria). Segundo esta visão, portanto, os rabiscos são uma forma primária e significativa de “criação de significado incorporado” (p. 61), ou seja, de construção de sentido através do corpo e da ação.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Também John Matthews (1984) defende que os rabiscos são mais do que simples experimentações gráficas. Nas suas palavras, “longe de serem rabiscos sem sentido, os desenhos feitos pelas crianças durante esta fase do seu desenvolvimento são, na verdade, experiências significativas de representação.” (p. 2). O autor argumenta ainda que “a maioria das pesquisas sobre desenhos infantis se concentra na análise dos produtos finais configurados, enquanto tudo o que os precede é chamado de «rabiscos» e recebe pouca atenção” (p. 1), apontando o preconceito epistemológico que marginaliza as fases mais precoces do desenho infantil.

Com base neste conjunto de argumentos, torna-se evidente que a educação artística na infância, em especial no que se refere à exploração gráfica inicial, não deve ser entendida como uma mera preparação para o “desenho verdadeiro”, mas como uma prática legítima de pensamento, simbolização e expressão. Para tal, é fundamental questionar a importância habitualmente atribuída ao produto final, valorizando, em vez disso, os processos de exploração através dos quais a criança constrói sentidos. Reconhecer esta dimensão simbólica, estética e emocional das linguagens artísticas desde os primeiros anos de vida, assim como a importância da exploração livre, é essencial para pensarmos uma pedagogia mais sensível ao ritmo, ao corpo, à cor e à imaginação das crianças. Só assim será possível construir práticas educativas em que o desenho infantil seja visto não como um produto, mas como um processo vivo de construção de sentido.

1.1.3 A importância do fazer artístico na infância: olhar para além do resultado final

Ao abordar a prática artística na infância, é fundamental romper com a visão tradicional que associa a arte apenas ao desenvolvimento de competências técnicas ou à criação de produtos “bonitos” e esteticamente acabados. O fazer artístico deve ser entendido como um processo rico e complexo, que contribui para o desenvolvimento integral da criança, estimulando o pensamento criativo, a curiosidade, a expressão emocional, a comunicação simbólica, a autonomia e o pensamento crítico. Nesse sentido, McLennan (2010) enfatiza que atividades abertas, centradas no processo, favorecem uma aprendizagem autêntica e holística. Para a autora, “atividades abertas que se concentram no processo, e não necessariamente no produto final, proporcionam às crianças métodos

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

autênticos, diferenciados e holísticos de exploração e aprendizagem” (p. 81). Ao envolver-se com esse tipo de propostas, a criança manifesta a sua aprendizagem de maneiras próprias e singulares, confirmando que “as crianças são indivíduos únicos e capazes que demonstram a sua aprendizagem de formas diferenciadas” (p. 83). Criar arte, portanto, não se reduz à produção de objetos, mas constitui, como refere Irwin (2004, McLennan, 2010, p. 84) uma experiência vivida.

A valorização do processo criativo é, assim, central para que a prática artística se constitua como experiência formativa. “Errar”, explorar, investigar e modificar tornam-se componentes fundamentais, pois permitem aprendizagens significativas e duradouras. Como sublinha McLennan (2010), desenvolver a disponibilidade para se envolver criativamente em processos de resolução de problemas ajuda a criança a selecionar, representar e explicar pensamentos e ações, promovendo competências necessárias para enfrentar um futuro incerto (p. 82). Pelo contrário, quando a prática artística é reduzida à reprodução de modelos pré-estabelecidos, a liberdade criativa fica comprometida: “quando as crianças participam em atividades que as incentivam a copiar ou reproduzir uma atividade criada ou modelada por adultos, o âmbito da sua criatividade fica limitado” (p. 82).

É, portanto, fundamental compreender o fazer artístico como espaço de descoberta e investigação, em que o caminho percorrido tem mais valor formativo do que o resultado final. O que se valoriza não é apenas a obra acabada, mas o próprio processo de criação: “é o processo de criação da arte, e não apenas a obra final em si, que é valorizado” (McLennan, 2010, p. 84). Segundo McLennan (2010), torna-se importante distinguir práticas artísticas de simples “manualidades”. A autora explica que, em linhas gerais, podemos descrever os trabalhos manuais como atividades fechadas, organizadas passo a passo e orientadas por um tema. São, em suma, atividades “desprovidas de significado” (p. 83). Além disso, por serem avaliadas com base em parâmetros fixos de correção e beleza, estas práticas restringem a liberdade expressiva e a imaginação: “se montado de forma diferente do esperado, seria considerado incorreto. [...] Há muito pouco espaço para a imaginação da criança participante” (p. 83).

Ao centrar-se apenas no produto final, esse tipo de atividades limita o potencial reflexivo e criativo das crianças, oferecendo desafios e estímulos mais baixos do que as atividades abertas proporcionam. Por sua vez, a prática artística concebida como

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

atividade aberta é também uma forma de construção de conhecimento. Para McLennan (2010), “o conhecimento estético é descrito como o uso de métodos baseados nas artes para construir conhecimento em várias áreas temáticas” (p. 84). Assim, ao criar, a criança não produz apenas imagens ou objetos, ela também elabora compreensões próprias sobre si mesma e sobre o mundo: “as crianças são capazes de internalizar informações de forma crítica e reflexiva e criar os seus próprios significados e interpretações através de experiências pessoais” (p. 84). Em conformidade, Elliot Eisner (2008) defende que as artes oferecem formas singulares de pensar e de perceber o mundo, sendo, portanto, essenciais para ampliar a consciência e a capacidade de interpretação da realidade. Este potencial formativo torna o fazer artístico uma dimensão central da educação, preparando as crianças para enfrentar a complexidade do futuro com criatividade, pensamento crítico e sensibilidade. Como lembra McLennan, os estudantes de hoje precisam de estar preparados para “pensar de forma crítica e analítica, agindo com inovação e criatividade” (McLennan, 2010, p. 82). Encorajar as crianças a explorar processos e a construir as suas próprias respostas contribui para que elas se tornem “capazes de desenvolver compreensões pessoais sobre si mesmas e [sobre o] seu lugar no mundo” (p. 85).

Em suma, é imprescindível que os educadores abandonem a ideia de que as atividades artísticas se resumem a aplicar técnicas ou a gerar produtos padronizados. Como afirma María Acaso (2009), em linha com McLennan, “a educação artística não são manualidades”. Quando a arte é reduzida a atividades mecânicas, perde o seu carácter pedagógico e emancipador. Torna-se, por isso, urgente repensar os modelos educativos que continuam a privilegiar o produto final (e um produto, também ele, limitado por certos preconceitos estéticos) em detrimento da experiência sensível e investigativa.

1.1.4 Contributos da abordagem Reggio Emilia na valorização da expressão infantil

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, desenvolvida em Itália após a Segunda Guerra Mundial por iniciativa de Loris Malaguzzi, constitui um paradigma que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem e valoriza, de forma inequívoca, a sua potência expressiva e criadora. A pedagogia reggiana parte da ideia de que a criança

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

dispõe de múltiplas formas de expressão, as chamadas “cem linguagens”, e reconhece a arte, a escuta e a documentação como meios essenciais para dar visibilidade aos processos de pensamento e de descoberta. Vecchi (2010) observa que “a metáfora das cem linguagens dá visibilidade e valor à pluralidade de formas que as crianças utilizam para se expressar, comunicar e aprender” (tradução própria, p. 8), sublinhando ainda que «todas as linguagens das crianças devem ter igual dignidade e oportunidade de contribuir para a construção do conhecimento”. (p. 9). Essa valorização emerge de um princípio estruturante: a criança é sujeito de direitos, competente, criativo e sensível, com papel ativo na construção do próprio conhecimento. Como sublinha Dalila Lino (2018), “o direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-as no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 92). Em contraste com uma perspetiva transmissiva, que posiciona a criança como recetora passiva, Reggio Emilia promove um modelo de participação ativa, em que experimentar, fazer e comunicar são dimensões indissociáveis do ato educativo.

Também no contexto reggiano, as expressões artísticas são entendidas como forma de conhecimento, não como adorno curricular. Veia Vecchi (2010) explicita essa ideia ao afirmar que “a arte não é uma disciplina extra, mas uma forma diferente de conhecer e compreender.” (tradução própria, p. 5). Assim, a arte integra o currículo reggiano como via privilegiada de investigação, comunicação e construção de significados. Lino (2018) reforça: “a arte está integrada e interligada com as explorações e experiências que as crianças realizam [...]. É usada como estratégia de pesquisa e estratégia de representação e comunicação dos processos e conhecimentos construídos” (p. 95).

Para que essa conceção se materialize, a rede de ateliês e o trabalho dos *atelieristas*¹ têm papel central. Mais do que “sala de artes”, o ateliê é um espaço pedagógico e estético de experimentação, onde materiais, formas, cores, sons e imagens sustentam investigações das crianças (tema que será aprofundado no ponto 3.3). Nas palavras de Vecchi (2010), “o atelier é um lugar onde o pensamento expressivo e a criatividade das

¹ *Atelierista*: termo de origem italiana, utilizado na abordagem educativa de Reggio Emilia para designar a profissional, geralmente com formação artística, que trabalha com as crianças na exploração de materiais e linguagens expressivas no atelier (espaço criativo da escola).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

crianças são valorizados e tornados visíveis» (tradução própria, p. 10); por isso, “o atelierista não ensina apenas arte, mas colabora em projetos e processos de pensamento, entrelaçando o desenvolvimento artístico e cognitivo” (tradução própria, pp. 10–11). O ateliê funciona, assim, como laboratório de pesquisa e criação, oferecendo oportunidades reais de expressão através de múltiplas linguagens. Em consonância, Lino (2018) descreve o ateliê como lugar de investigação e de construção de sentidos, onde a criança se expressa mobilizando as suas “cem linguagens” (p. 101).

Outro pilar da abordagem reggiana é a escuta, que assume um papel estruturante nas relações educativas (ver desenvolvimento no ponto 3.1). Escutar, neste contexto, não é uma técnica pontual, mas uma atitude ética e política: uma forma de estar com as crianças, reconhecer a sua singularidade e compreender as suas teorias e hipóteses sobre o mundo. Rinaldi (2016), citada em Lino (2018), sintetiza: “a escuta conecta as pessoas e permite identificação e reconhecimento das diversas linguagens que as crianças [...] usam para se comunicar; apoia o desenvolvimento da compreensão e, por conseguinte, o desenvolvimento do que [...] se identifica como ‘uma teoria interpretativa’” (p. 12). Ao legitimar a palavra, o gesto e a imagem das crianças, a escuta torna possível o reconhecimento das teorias infantis como expressão autêntica da experiência — teorias que “necessitam ser comunicadas e ouvidas” (Rinaldi, 2016, p. 18, cit. em Lino, 2018)

Ora, a escuta articula-se diretamente com outro pilar da abordagem reggiana, a documentação pedagógica (tema aprofundado no ponto 3.4), que transforma processos em narrativas visíveis e interpretáveis. Vecchi (2010) lembra que a “documentação não é apenas uma memória do que foi feito, mas um instrumento de interpretação e compreensão.” (tradução própria. 12). Lino (2018) acrescenta que a documentação “constitui uma narrativa que integra [...] observações, interpretações das experiências [...] e hipóteses dos educadores sobre os conhecimentos construídos” (p. 108). Ao promover o diálogo entre ação e reflexão — de crianças, professores e famílias — a documentação reforça a ideia de que o valor educativo reside sobretudo nos processos vividos e partilhados, e não apenas nos produtos finais.

Como lembra Rinaldi (2016), citada por Lino (2018), a abordagem de Reggio Emilia convida-nos “a ‘advogar’ pelos direitos das crianças nos contextos de vida coletiva em que elas são educadas” (p. 17 de 18). Expressão, participação, escuta e criatividade configuram, assim, dimensões indissociáveis da cidadania infantil. Em síntese, ao colocar

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

a expressão no centro do projeto pedagógico, Reggio Emilia não apenas amplifica a voz das crianças como afirma uma conceção de educação democrática, estética e profundamente humanista.

Esta visão de Reggio Emilia alinha-se com outras abordagens pedagógicas participativas que colocam a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista das suas aprendizagens. Contudo, distingue-se pela forma como integra a dimensão estética e expressiva na própria estrutura pedagógica. Em Reggio Emilia, as linguagens artísticas não são entendidas como atividades complementares, mas como modos fundamentais de pensar, comunicar e compreender o mundo. Através do desenho, da escultura, da pintura, do movimento e da experimentação sensorial, a criança constrói hipóteses, manifesta ideias e atribui significado às suas experiências. Deste modo, o fazer artístico é encarado como um verdadeiro processo de construção de conhecimento e não apenas como uma forma de expressão ou entretenimento, constituindo-se como eixo central de uma pedagogia que valoriza a criatividade, a escuta e a participação ativa no quotidiano educativo.

Se tivermos em consideração as propostas da abordagem reggiana torna-se claro que a formação inicial de professores precisa de reconhecer a centralidade das expressões artísticas no desenvolvimento integral da criança. Ao receber formação artística, através de atividades diversificadas que passam por um saber cognitivo e por um saber produtivo, os alunos estabelecem relações com as obras de arte, com o processo criativo e com a produção artística, que lhes permitem adquirir competências essenciais para o exercício de uma prática docente inovadora e eficaz (Oliveira, 2025, p. 11). Em suma, a adoção de metodologias ativas que valorizam as linguagens artísticas contribui de forma considerável para a transformação do cenário educativo, reforçando a importância das atividades artísticas no desenvolvimento integral da criança e na construção de práticas pedagógicas mais humanas, criativas e significativas (Oliveira, 2025, p. 12).

1.2. A influência da cor no desenvolvimento infantil e na comunicação de afetos

1.2.1 A cor e o desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo infantil é profundamente influenciado pelos estímulos visuais que envolvem a criança no quotidiano. Entre esses estímulos, a cor assume um papel central, não apenas como elemento estético, mas também como fator estruturante de perceções, aprendizagens e significados.

Desde cedo, a cor é utilizada como linguagem simbólica pela criança, permitindo-lhe reconhecer, nomear e diferenciar objetos, espaços e experiências (Witter & Ramos, 2008). Como referem os autores, “a cor sempre fez parte da vida do homem (...). O colorido natural chamou sua atenção, comunicou-lhe alguma coisa, despertou-lhe sentimentos. Surgiu, então, o desejo de reproduzi-lo, de se comunicar; e de se expressar por meio de sua linguagem simbólica” (Witter & Ramos, 2008, p. 37).

Neste sentido, a cor deve ser entendida não apenas como uma qualidade sensorial isolada, mas como o resultado de um processo complexo de perceção visual, no qual os aspetos fisiológicos, psicológicos e culturais se entrelaçam. De acordo com Witter e Ramos (2008), “a cor é a combinação de sensações físicas e a interpretação psicológica dela, resultante do processamento do olho e do cérebro” (p. 38). Assim, desde a infância, a cor funciona como ponto de informação visual fundamental, auxiliando a criança a manter contacto com o mundo e a reconhecer objetos, eventos e contextos (Witter & Ramos, 2008).

Este papel informativo da cor reflete-se diretamente no processo de aprendizagem, em especial na fase de iniciação à leitura. A ilustração colorida contribui para a memorização e a compreensão dos conteúdos, constituindo um recurso facilitador da aprendizagem (Witter & Ramos, 2008). A cor pode ser um aspeto a acrescentar nessa facilitação” (p. 40). Neste contexto, a cor torna-se um estímulo eficaz para despertar o gosto pela leitura, criando associações visuais positivas que motivam a criança a aproximar-se do livro e da narrativa. Não surpreende, por isso, que na literatura infantil a cor seja explorada como recurso de motivação e envolvimento. Os livros destinam-se a estimular a curiosidade e a imaginação, e, para tal, recorrem a cores contrastantes e vivas,

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

de modo a captar a atenção da criança e a favorecer a interação com o texto. Como sublinham Witter e Ramos (2008), “na literatura infantil as cores devem ser bem vivas e contrastantes, pois dessa forma reforçam a alegria ou o bom humor sugerido pelo desenho. O colorido dos livros dá à criança o prazer do jogo visual e desperta a curiosidade” (p. 40).

Além disso, a cor também intervém na construção de significados culturais e sociais. Como argumentam Stamato, Staffa e Von Zeidler (2013), “as cores possuem um papel fundamental na criação de significados em vários campos da comunicação audiovisual. Porém, elas podem adquirir funções diferentes de acordo com o meio em que são inseridas” (p. 12). Esta dimensão é crucial para a infância, já que a criança aprende não apenas a reconhecer cores, mas também a interpretar o seu valor simbólico conforme o contexto. Por exemplo, segundo Boyatzis e Varghese (1994), “uma função da cor é transportar informação relacionada com o género, refletindo frequentemente estereótipos tradicionais. O adágio ‘o rosa é para meninas, o azul é para meninos’ manifesta-se no modo como os pais utilizam cores para diferenciar os ambientes e objetos dos filhos e filhas desde muito cedo” (p. 77, tradução própria). Mesmo se o nosso objetivo for desconstruir certos estereótipos limitadores, como o do exemplo anterior, importa reconhecer como a cor atua, desde a mais tenra infância, como instrumento de mediação cognitiva, apoiando a perceção, a memória e a aprendizagem. A sua presença em livros, brinquedos e objetos escolares não é meramente decorativa, mas sim um fator estruturante do desenvolvimento cognitivo, ao contribuir para a organização de significados e para a aquisição de linguagem.

1.2.2 A cor e o desenvolvimento emocional e sensorial

A cor não se limita a estimular a perceção cognitiva, mas exerce também um papel fundamental no desenvolvimento emocional e sensorial da criança. Ao longo da infância, a cor atua como mediadora de estados afetivos, funcionando como um código que transmite calma, energia, alegria ou tensão, dependendo da tonalidade e do contexto em que é utilizada.

Goldstein (1942) foi um dos primeiros investigadores a explorar de forma sistemática a relação entre cor e estado emocional. Os seus estudos mostraram que cores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

distintas podiam provocar reações físicas e psicológicas contrastantes em pacientes com perturbações neurológicas e psiquiátricas. Um exemplo notável foi o de uma paciente com doença cerebelar cujos sintomas aumentavam de forma insuportável ao vestir vermelho, mas experimentava tranquilidade e equilíbrio quando exposta ao verde ou ao azul. (Goldstein, 1942, p. 148, tradução própria). Goldstein (1942) sublinha que “o vermelho perturba o corpo como se a pessoa fosse explodir. (...) O verde, por outro lado, concentra, acalma e traz a pessoa de volta a si mesma” (p. 150, tradução própria). Este efeito oposto das cores quentes e frias confirma que elas não são neutras, mas estímulos psicofisiológicos capazes de modificar estados internos do organismo. Assim, cores quentes como o vermelho tendem a provocar excitação, aumento da tensão muscular e estados de alerta, enquanto cores frias como o verde e o azul evocam calma e harmonia.

Por outro lado, a cor atua também como estímulo sensorial direto, envolvendo dimensões fisiológicas que influenciam o bem-estar. Zang e Camiloti (2012) destacam que “as cores influenciam a vida das pessoas tanto no carácter fisiológico quanto psicológico. Proporcionam alegria, tristeza, exaltação ou depressão, calor-frio, equilíbrio-desequilíbrio, ordem-desordem” (p. 38). Este carácter polissensorial das cores ajuda a compreender por que razão determinados ambientes infantis, quando decorados com tonalidades específicas, podem favorecer tranquilidade, enquanto outros incitam energia e dinamismo.

No caso das creches e jardins de infância, por exemplo, a utilização de cores frias, como o azul e o verde-claro, mostrou-se adequada para os espaços de descanso, promovendo calma e bem-estar. Já os espaços destinados ao brincar beneficiam de tonalidades quentes, como o amarelo ou o laranja, que favorecem a espontaneidade e a vitalidade das crianças (Zang & Camiloti, 2012).

Deste modo, a cor deve ser entendida como um recurso fundamental na mediação emocional e sensorial da infância. Mais do que simples ornamento estético, constitui um instrumento pedagógico e terapêutico que possibilita a expressão afetiva, a regulação emocional e a estimulação sensorial. O seu impacto estende-se desde os contextos clínicos, onde pode auxiliar na estabilização de estados neurológicos, até às práticas educativas, onde a cor é intencionalmente mobilizada para criar ambientes equilibrados e motivadores.

1.2.3 A cor e as expressões artísticas

As crianças, tal como os adultos, estabelecem associações emocionais com as cores desde cedo. Boyatzis e Varghese (1994) demonstraram que as crianças recorrem frequentemente a cores como o amarelo, laranja, verde e azul para representar cenas felizes, enquanto utilizam castanho, preto e vermelho para ilustrar situações tristes ou carregadas de tensão. Estes dados evidenciam que a cor constitui uma ferramenta expressiva que permite às crianças projetar emoções através da arte e do jogo simbólico. Como sublinham os autores, “os clínicos afirmaram que o uso da cor na arte das crianças é uma manifestação do seu estado emocional subjacente” (Boyatzis & Varghese, 1994, p. 78, tradução própria).

A cor, entendida como elemento expressivo, constitui o eixo deste subcapítulo, que procura argumentar a favor de uma atitude exploradora e do uso expressivo da cor através da articulação entre uma breve descrição da evolução da arte do início do século XX até à atualidade com práticas pedagógicas significativas em contexto de creche. Muito sinteticamente, a articulação proposta é a seguinte: tal como a arte moderna e contemporânea se libertou progressivamente da obrigação de representar o mundo visível de forma realista (subordinando o uso da cor a esse critério), também a educação infantil deve passar a valorizar o processo criativo em detrimento do produto final, reconhecendo a autonomia da cor nos processos criativos da criança.

Sem dúvida, a valorização tradicional do produto final tende a favorecer representações convencionais e “realistas” do mundo, restringindo a liberdade expressiva das crianças. Quando a atenção do adulto se centra no aspeto estético ou na “correção” da obra, a arte perde o seu carácter exploratório e sensível. Esse tipo de práticas transmite a ideia de que existem formas “certas” e “erradas” de representar o real. É frequente, por exemplo, que o educador corrija uma criança por pintar o céu de cor-de-rosa ou uma árvore de roxo, como se tal escolha fosse incorreta, inibindo assim a imaginação e o pensamento simbólico que caracterizam o fazer artístico infantil.

Neste sentido, a educação tem muito a aprender com a arte. Como defende Eisner (2004), “as formas distintas de pensar necessárias para criar artisticamente trabalho manual são relevantes [...] para todos os aspetos do que fazemos, desde o desenho de

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

currículos, à prática do ensino e às características do ambiente em que estudantes e docentes vivem” (p. 5). Em vez de uma lógica tecnocrática que privilegia a previsibilidade e a uniformização, segundo a qual “procuramos uniformidade curricular [...] como se os resultados dos testes fossem bons substitutos da qualidade da educação” (W. E. Eisner, 2004, p. 7), importa promover uma visão alternativa que prepare artistas no sentido amplo do termo: “o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. [...] As belas-artes não têm o monopólio do artístico” (W. E. Eisner, 2004, p. 8).

Este deslocamento de prioridades implica compreender que as práticas artísticas vão muito além da técnica. Como lembra Oliveira (2016), “as obras de arte, assim como as imagens, não são estáveis e não garantem representações estáveis e, consequentemente, interpretações fixas. A interpretação põe em perspetiva valores culturais e estruturas sociais que ganham vida a partir de espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes que interagem, informando e formando através de diálogos” (p. 224). A arte contemporânea, pela sua abertura conceptual e pelo enfoque no processo, constitui assim “um espaço múltiplo, transdisciplinar, onde imagens e obras são abordadas como representações sociais, criam um trânsito intercultural e marcam uma posição crítica” (Oliveira, 2016, p. 224). Esta vocação experimentalista da arte contemporânea pode ser transposta para a educação infantil, onde a exploração de materiais visuais, sonoros e corporais abre caminho a práticas de diálogo, criatividade e expressão de afetos.

É neste quadro que se compreende a relevância da arte moderna e contemporânea para a infância. Dilmaç (2022) sublinha que “a arte moderna, ao contrário da tradição clássica, deu importância à superfície, à forma e à cor, procurando alcançar o essencial através de formas básicas” (p. 172). Ao fazê-lo, encontrou na expressão infantil uma fonte de inspiração, pois “as imagens das crianças, ao revelarem objetos tal como são percebidos e não como uma realidade representacional, seguem um caminho original e constituíram fonte de inspiração para a arte moderna” (Dilmaç, 2022, p. 172). Muitos artistas modernistas, como Miró, Klee, Kandinsky ou Chagall, reconheceram que a arte infantil partilhava características valorizadas pela estética modernista, entre elas “a originalidade, a intensidade da emoção, a expressão simbólica e a vivacidade” (İşler, 2004, citado em Dilmaç, 2022, p.173). Não surpreende, por isso, que colecionassem desenhos de crianças, entendendo-os como “tesouros visuais” (Strauss, 2007, citado em Dilmaç, 2022, p.174).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Rodrigues (2002), no seu livro *A infância da arte, a arte da infância*, aprofunda precisamente esta relação, mostrando como a liberdade formal, a espontaneidade e a expressividade das produções infantis ecoam valores exaltados pelos movimentos modernos. Assim, a arte infantil não deve ser vista como uma fase transitória do desenvolvimento gráfico, mas como expressão estética plena, capaz de dialogar com correntes artísticas de grande relevância histórica e cultural.

Do ponto de vista pedagógico, esta aproximação reforça a necessidade de valorizar o processo criativo. Como defende McLennan (2010), “atividades abertas, centradas no processo e não necessariamente no produto final, oferecem às crianças métodos autênticos, diferenciados e holísticos de exploração e aprendizagem” (p. 81). Pelo contrário, quando “as crianças participam em atividades que as incentivam a copiar ou reproduzir uma criação do adulto, o âmbito da sua criatividade é limitado [...] e desaparece a oportunidade de discutir pessoalmente o que foi criado e como foi criado” (McLennan, 2010, p. 82). Incentivar experiências abertas de criação promove uma “cultura educativa que empodera os alunos” (McLennan, 2010, p. 83), preparando-os para pensar criticamente, resolver problemas e agir de forma criativa em contextos futuros.

Sugiro, então, colocar em diálogo a exploração da cor pelas crianças com diferentes movimentos artísticos modernos e contemporâneos.

Uma referência incontornável para pensar a articulação entre arte moderna e práticas em educação de infância é sem dúvida o Fauvismo, movimento que, no início do século XX, marcou uma rutura profunda com a tradição académica. Entre as suas principais características destacam-se o uso de cores intensas e puras, libertas de qualquer função naturalista, e o foco na emoção transmitida pela cor e pelo gesto da pincelada. Em obras como as de André Derain ou Henri Matisse, a paleta torna-se alegre, luminosa e vibrante, construindo uma linguagem plástica em que a cor vale por si mesma, sem necessidade de corresponder fielmente ao mundo visível.

A imagem apresentada (Figura 1) ilustra de forma exemplar este princípio: as árvores, a paisagem, urbana e o céu não são pintados segundo a sua aparência natural, mas reinterpretados a partir de contrastes cromáticos intensos que conferem à paisagem uma dimensão sensorial e afetiva. A pincelada rápida e livre intensifica essa sensação, convidando o observador a sentir a energia do quadro mais do que a “reconhecer” a paisagem representada.

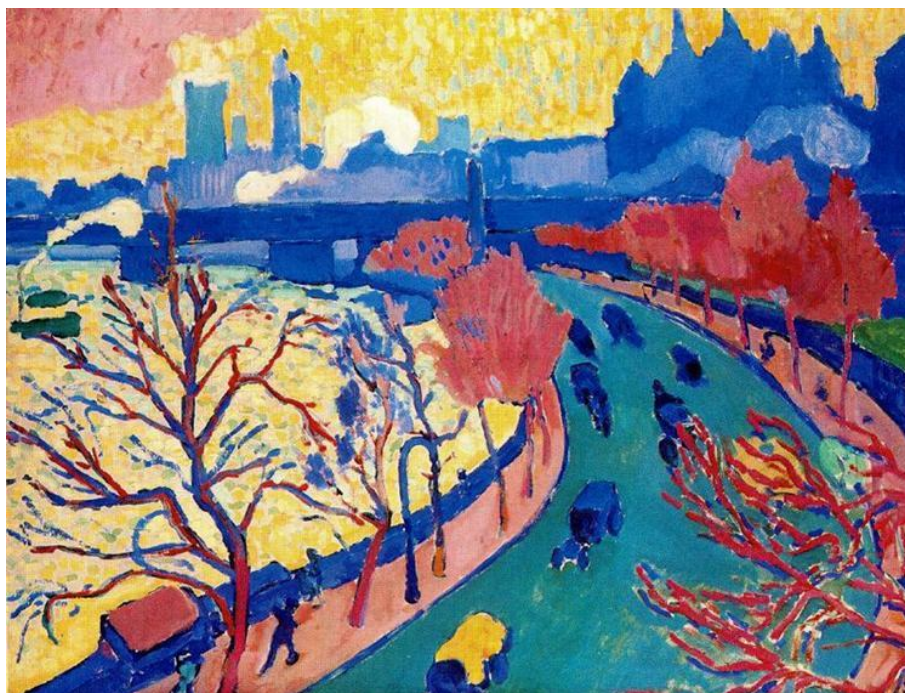


Figura 1 - André Derain, Charing Cross Bridge (1906)

Este gesto de libertação da cor tem fortes ressonâncias com a expressão infantil. Tal como os fauvistas romperam com a obrigação de representar o real de forma mimética, também as crianças, nas suas primeiras experiências com lápis, tintas ou giz, exploram a cor como meio de expressão sensível e afetiva, e não como ferramenta de cópia do mundo exterior. Dilmaç (2022) sublinha precisamente que “as imagens das crianças, ao revelarem objetos tal como são percebidos e não como uma realidade representacional, seguem um caminho original e constituíram fonte de inspiração para a arte moderna” (p. 172).

Assim, o Fauvismo e a infância encontram-se na mesma lógica de experimentação livre e espontânea, onde o que importa não é a fidelidade ao objeto representado, mas a intensidade da experiência vivida. Esta convergência reforça a pertinência de valorizar, em contexto de creche, propostas abertas que permitam às crianças descobrir a cor como linguagem de afeto, imaginação e prazer estético.

Outra referência incontornável do início do século XX é a emergência da arte abstrata, que se afasta da obrigação de representar o mundo visível para se concentrar na expressão do mundo interior. Entre os seus principais expoentes encontra-se Wassily Kandinsky, considerado um dos pioneiros da abstração, cuja obra evidencia uma forte

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

relação entre cor, forma e música. Kandinsky acreditava que as cores possuíam uma dimensão espiritual e sonora, funcionando como notas numa composição musical: cada tonalidade evocaria sensações e estados emocionais distintos.



Figura 2 - Wassily Kandinsky, Círculos Concêntricos (1913). Exemplo do Abstracionismo lírico, em que a cor e a forma geométrica simples são exploradas de modo rítmico e sensorial, evocando analogias com a música.

A pintura apresentada (Figura 2), composta por círculos concêntricos em diferentes combinações cromáticas, ilustra bem este princípio. A repetição da forma geométrica simples não conduz a monotonia, mas a uma verdadeira partitura visual, onde cada combinação de cores sugere ritmos, intensidades e emoções distintas. A pintura não remete para nenhum objeto reconhecível, mas convida o observador a mergulhar no impacto sensorial, sinestésico e meditativo da cor.

Este movimento é particularmente inspirador para a educação de infância, pois aproxima a experiência visual da experiência musical, dois universos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Tal como Kandinsky aproximava a pintura da música, também em contexto de creche se pode propor às crianças experiências que integrem pintura ao som de música, estimulando a coordenação entre ritmo, emoção e gesto. Eisner (2004) recorda que “a imaginação, essa forma de pensamento que gera imagens do possível, desempenha também uma função cognitiva fundamental” (p. 21), e estas

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

propostas permitem às crianças transformar sons em imagens, exercitando a imaginação e a criatividade.

Do ponto de vista pedagógico, a exploração da cor neste registo abstrato oferece às crianças um espaço de liberdade semelhante ao da exploração musical: não se espera delas uma reprodução fiel, mas sim uma expressão subjetiva e sensível, em que cada mancha ou traço ganha o valor de uma nota ou de um acorde.

A *Color Field Painting*, desenvolvida na segunda metade do século XX, representa um dos momentos em que a cor conquistou plena autonomia no campo artístico. Os artistas ligados a este movimento, como Helen Frankenthaler, Morris Louis e Mark Rothko, exploraram a cor pela sua intensidade, pela sua materialidade e pela sua energia vibrante, recusando a figuração e a narrativa. As suas obras, geralmente de grande escala, criam verdadeiros campos cromáticos, nos quais a cor se apresenta como experiência direta, imersiva e meditativa, sem depender da representação de formas reconhecíveis.



Figura 3 - Kenneth Noland, HEAT (1958). Exemplo de Color Field Painting. A obra explora a cor em si mesma, sem função representacional, criando uma experiência imersiva e sensorial.

A fotografia apresentada (Figura 3) ilustra de forma exemplar este princípio estético. Observa-se uma composição circular estruturada em camadas concêntricas de cor, vermelho, amarelo, azul, preto e verde, que se expandem dinamicamente para fora do centro. As cores não estão delimitadas por contornos rígidos; pelo contrário, dissolvem-se e invadem o espaço, transmitindo uma forte sensação de movimento e energia. Trata-se de uma obra que não conta uma história, mas que convida o observador a mergulhar no impacto sensorial da cor, permitindo que esta fale por si mesma. Neste sentido, concretiza o que Eisner descreve: “o que procuramos nas artes é a capacidade de perceber as coisas, não apenas de as reconhecer. Concedem-nos a possibilidade de abrandar a percepção, de examinar atentamente, de saborear qualidades que, em condições normais, abordamos com tal eficácia que mal nos apercebemos de que estão ali” (2004, p. 22).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Transpor estes princípios para a educação de infância significa reconhecer que a cor pode ser explorada como meio expressivo e experiencial, mais do que como simples ferramenta de representação. Em contexto de creche, a inspiração da *Color Field Painting* pode traduzir-se em propostas de pintura em grande escala, onde as crianças utilizam tintas diluídas ou pigmentos líquidos, deixando que estes se espalhem livremente, criando manchas cromáticas em expansão. Assim, a *Color Field Painting* permite ainda compreender como a cor, pode ser usada como experiência imersiva pelas crianças. Ao envolverem-se em atividades inspiradas por esta estética, as crianças não apenas desenvolvem a sua sensibilidade sensorial, como também aprendem a lidar com a fluidez, a sobreposição e a interação entre cores. Tal como defende Eisner, “os sentidos são as nossas primeiras vias para a consciência. Sem um sistema sensorial intacto não seríamos capazes de reconhecer as qualidades do meio envolvente a que agora respondemos” (2004, p. 18).

Finalmente, entre os movimentos artísticos da segunda metade do século XX que mais potencialidades apresentam para a educação infantil, destaca-se ainda a *Land Art*, surgida nos anos 1960. Trata-se de um movimento em que a obra é criada na natureza e com materiais da natureza, folhas, pedras, ramos, flores, gelo, areia, explorando a estreita relação entre arte e ambiente. A *Land Art* não procura criar objetos artísticos para serem preservados em museus, mas valoriza sobretudo o processo criativo e a experiência vivida, sendo muitas das obras efémeras, desaparecendo com o vento, a chuva ou o crescimento da vegetação (Martins do nascimento & Cirele, 2021). Como refere Oliveira (2016), a arte contemporânea caracteriza-se por deslocamentos percetivos e conceptuais, tornando-se um “espaço múltiplo, transdisciplinar” (p. 224), e a *Land Art* concretiza de forma exemplar esta abertura, pois integra simultaneamente dimensões estéticas, ecológicas e educativas.

Um dos artistas mais emblemáticos deste movimento é Andy Goldsworthy, que construiu a sua prática a partir da manipulação sensível da cor e da matéria natural, organizando elementos do ambiente em composições que revelam contrastes, ritmos e gradações cromáticas. A obra apresentada na Figura 4 é paradigmática da sua prática artística: trata-se de uma composição realizada com folhas de diferentes tonalidades, dispostas em círculo, criando um movimento visual que conduz o olhar do espectador do vermelho-escuro para o amarelo luminoso até ao centro negro. Esta experiência imersiva

da cor demonstra que, na *Land Art*, a cor não serve apenas como ornamento, mas como elemento expressivo e experiencial, capaz de provocar sensações e significados.



Figura 4 - Exemplo de Land Art inspirado em Andy Goldsworthy. A composição, realizada com folhas dispostas em gradação cromática, evidencia o papel da cor como elemento expressivo e efêmero na natureza.

Ao transpor estas práticas para o contexto da infância, é possível propor atividades que convoquem a recolha de elementos naturais ao ar livre, para a criação de mandalas, composições cromáticas ou esculturas coletivas. Nestes exercícios, a ênfase não recai sobre a durabilidade ou perfeição do resultado, mas sobre a vivência sensorial, estética e colaborativa do processo criativo. Tal como defende Ribeiro (2013), a *Land Art* constitui uma via privilegiada para explorar a natureza como fonte de inspiração e de expressão artística, proporcionando às crianças momentos de experimentação livre e uma relação mais consciente e afetiva com o meio envolvente. De forma semelhante, Nascimento e Cirele(2021) sublinham que o trabalho com *Land Art* na educação infantil permite romper com o ensino tradicional das artes, deslocando o foco do produto final para a experiência vivida. As autoras evidenciam que, ao envolver as crianças na recolha de materiais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

naturais e na efemeridade das criações, promove-se uma aprendizagem estética, ecológica e emocional que ultrapassa os limites da sala de atividades.

Sem dúvida, a *Land Art* revela-se uma referência privilegiada para a educação de infância, pois aproxima as crianças da natureza, promove a consciência ecológica e proporciona experiências significativas com a cor enquanto linguagem expressiva. Tal abordagem convida as crianças a explorar, a experimentar e a valorizar o efêmero, ajudando-as a construir uma relação mais atenta e sensível com o mundo que as rodeia.

Deste modo, tanto a arte moderna e contemporânea como as práticas artísticas com crianças pequenas convergem na valorização da expressão subjetiva, da experiência sensorial e da imaginação. Como afirma Eisner (2004), “a imaginação, essa forma de pensamento que gera imagens do possível, desempenha também uma função cognitiva fundamental” (p. 21). Reconhecer esta dimensão na educação infantil é dar às crianças a oportunidade de desenvolver não só competências cognitivas e motoras, mas também capacidades de expressão estética, de comunicação de afetos e de construção criativa de significados.

Eisner (2004) reforça que a arte responde às necessidades mais profundas da infância. “Talvez isto se observe de modo mais claro quando olhamos para as crianças em idade pré-escolar enquanto brincam. Nesta etapa, as crianças sentem um prazer especial na pura exploração do potencial sensorial dos materiais que utilizam” (p. 21).

1.3. O papel do educador na mediação das experiências visuais e cromáticas

1.3.1 A intencionalidade pedagógica nas propostas artísticas

Pensar a intencionalidade pedagógica em arte na creche é assumir que a criação de propostas não nasce do acaso: resulta de um gesto profissional que observa, escuta, planeia, documenta, age e reequaciona continuamente, para que cada criança participe, brinque, aprenda e se desenvolva em diálogo com os outros e com o mundo. Nesta perspetiva, a intencionalidade é tanto ética como didática: dá sentido ao que se faz, por que se faz e como se faz. As Orientações Pedagógicas para Creche explicitam esta matriz:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças. E promovam também o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo – as crianças, os/as profissionais e as famílias (Alexandra Marques et al., 2024, p. 40).

Esta intencionalidade não é um momento isolado; é um ciclo vivo que sustenta decisões pedagógicas: “A intencionalidade educativa pressupõe o desenvolvimento de ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que lhe permitem tomar decisões coerentes e consistentes” (Alexandra Marques et al., 2024, p. 40).

Em contexto artístico, isto traduz-se em transformar o que se escuta e observa nas crianças (interesses, perguntas, gestos, linguagens) em ocasiões de exploração estética, com materiais, espaços e tempos que acolhem o imprevisto sem perder o horizonte pedagógico.

As OPC reforçam ainda a dimensão participativa:

A intencionalidade educativa, planeada, agida e refletida, serve de suporte para a criação de ambientes educacionais inclusivos, capazes de garantir múltiplas e diversas experiências e aprendizagens a cada uma e a todas as crianças, sempre em interligação com as diferentes formas como cada uma estabelece relações no mundo e com o mundo e como lhes atribui sentido e significado. (Alexandra Marques et al., 2024, p. 41)

Ou seja, segundo estas orientações, a proposta artística deve ser co-construída, mesmo quando nasce do olhar profissional, deve ganhar corpo no encontro com as múltiplas linguagens das crianças.

Este entendimento alinha-se com a abordagem Reggio Emilia, que Vecchi (1998) descreve como “aprendizagem espelhada”: “Trabalhando juntos, orientando as crianças nos seus projetos, professores e eu encontrávamo-nos repetidamente frente a frente, como se diante de um espelho, aprendendo uns com os outros, e juntos aprendendo com as crianças. Desta forma, procurávamos criar caminhos para uma nova abordagem educativa, onde a linguagem visual era interpretada e conectada a outras linguagens, ganhando assim em significado”(Vecchi, 1998, p. 141). Esta passagem dá densidade à

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ideia de intencionalidade partilhada: planear em arte é abrir vias de sentido entre linguagens (visual, corporal, verbal, sonora), não impor um caminho único.

A avaliação das produções das crianças, por sua vez, exige um olhar intencionalmente distinto daquele que é usado na arte adulta. Como alerta Vecchi: “A forma como se deve examinar o que as crianças fazem é muito diferente da avaliação das obras de arte dos adultos. [...] Comparar sistematicamente leva a falsas conclusões, como a ideia de que o comportamento das crianças se desenrola de forma inata, ou de que o produto é mais importante do que o processo” (Vecchi, 1998, p. 146). Assim, a intencionalidade pedagógica traduz-se em valorizar o processo criativo como espaço de exploração e de significação, em detrimento da ênfase no produto final.

Também a atenção intencional ao ambiente e ao quotidiano abre possibilidades. Vecchi (1998) relata:

“Certa vez reparei que o sol, ao brilhar atrás de uma árvore, projetava a sombra das folhas no vidro. Coloquei uma folha de papel translúcido na janela. Quando as crianças entraram, exclamaram com surpresa e prazer ao ver o desenho da sombra. Muitas coisas se seguiram. As crianças chegaram até a usar a sombra como relógio” (p. 147).

Este episódio exemplifica a competência de reconhecer o potencial estético-científico do inesperado e convertê-lo, com pequenos ajustes (papel translúcido, tempo para olhar), numa proposta rica. Trata-se de uma ação intencional e responsiva, sustentada por uma escuta atenta e por uma capacidade reflexiva que permite ao educador observar, compreender e intervir de forma significativa.

Também as OPC sustentam esta postura ao colocar observação e escuta como núcleo do trabalho em creche: “Observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica... A observação está intrinsecamente associada à escuta...” (Alexandra Marques et al., 2024, p. 39). artenas atividades artísticas, isto traduz-se em documentar traços, falas, esquemas, fotografias e vídeos para revisitar com as crianças, clarificar intenções e replanear.

1.3.2 O educador como observador, ouvinte e provocador de sentidos

Na abordagem Reggio Emilia, o papel do educador na educação de infância não se limita a transmitir conhecimento ou a organizar atividades; exige, acima de tudo, uma postura de observador atento, ouvinte sensível e provocador de sentidos. A partir das conceções de Rinaldi e Vecchi, compreender a prática educativa como um movimento de observar, escutar e provocar sentidos é reconhecer a criança como protagonista da sua aprendizagem e o educador como mediador e investigador do processo. O sistema Reggio pode ser descrito de forma sucinta: é um conjunto de escolas para crianças pequenas em que os potenciais intelectuais, emocionais, sociais e morais de cada criança são cuidadosamente cultivados e orientados” (Gardner, 1993, p. xvi).

Ora, observar é a primeira condição para compreender a criança e o seu modo de se relacionar com o mundo. A atenção ao potencial de cada criança parte de uma observação sistemática, que permite conhecer as suas estratégias, hipóteses e interesses.

No que respeita ao papel da observação na avaliação do desenvolvimento da criança, a observação não se reduz a registos técnicos, mas implica uma escuta interpretativa. Como refere Malaguzzi (1993), “o que as crianças aprendem não resulta automaticamente daquilo que é ensinado. Pelo contrário, deve-se em grande parte ao que fazem como consequência das suas atividades e dos recursos que lhes são disponibilizados” (p. 67). Observar, neste sentido, é compreender que a aprendizagem emerge das interações e da experiência, cabendo ao educador identificar os sinais que revelam novos caminhos de investigação.

Ao documentar as suas observações, o educador também se torna memória coletiva: “Os professores atuam como ‘memória’ do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação. Isto permite que as crianças revisitem sentimentos, perceções e observações, reconstruindo e reinterpretando de formas mais profundas” (Edwards et al., 1998, p. 185). Assim, a observação é igualmente uma forma de devolver às crianças a possibilidade de refletirem sobre o seu próprio percurso, transformando-as em coautoras do processo educativo.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Em Reggio Emilia, a escuta é entendida como um ato político e ético: “Em Reggio, os professores sabem como ouvir as crianças, como lhes permitir tomar a iniciativa e, ainda assim, como as orientar de formas produtivas” (Gardner, 1993, p. xvii). Não se trata de uma escuta passiva, mas de um compromisso em seguir a lógica das crianças, oferecendo-lhes recursos para expandirem as suas hipóteses.

Escutar exige também abertura à surpresa: “Uma vez ajudadas a perceberem-se como autoras ou inventoras, uma vez descoberto o prazer da investigação, a sua motivação e interesse explodem. Passam a esperar discrepâncias e surpresas” (Malaguzzi, 1993, p. 68). O educador, ao ouvir, não apenas recolhe informação, mas alimenta a autoestima e a motivação da criança, reconhecendo o valor das suas descobertas.

A escuta envolve igualmente as famílias, desafiando os professores a uma postura crítica e colaborativa: “A participação das famílias exige muitas coisas, mas sobretudo exige dos professores múltiplos ajustamentos: um hábito de questionar as suas certezas, uma maior sensibilidade, consciência e disponibilidade, um estilo crítico de investigação e uma atualização contínua do conhecimento sobre as crianças” (Malaguzzi, 1993, p. 69)

Finalmente, para além de observar e escutar, o educador deve intervir como provocador de sentidos, alguém que cria condições para que as crianças avancem no seu processo de investigação. Essa função de provocação tem como objetivo desafiar a criança: “O objetivo dos professores não é tanto facilitar a aprendizagem no sentido de a tornar fácil ou suave, mas antes estimulá-la, tornando os problemas mais complexos, envolventes e mobilizadores”(Edwards, 1998, pp. 185–186). Nesta lógica, o professor não é juiz, mas parceiro de jogo. Filippini (1990 in Edwards, 1998) explica:

Sentimos que o professor deve estar envolvido no processo exploratório da criança, se quiser compreender como ser organizador e provocador de ocasiões, por um lado, e co-autor de descobertas, por outro. [...] Devemos ser capazes de apanhar a bola que as crianças nos lançam e devolvê-la de uma forma que as faça querer continuar o jogo connosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos pelo caminho (p. 181).

A metáfora do jogo de pingue-pongue reforça esta visão: “O adulto procura manter o jogo em andamento, prolongando a atenção das crianças, aumentando o leque de estratégias, mas permitindo-lhes, ao mesmo tempo, experimentar plenamente o prazer e a alegria do jogo” (Edwards, 1998, p. 182). O mesmo autor sublinha que o papel do

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

professor consiste em envolver-se num diálogo intelectual genuíno com as crianças, partilhando com elas a sua curiosidade e entusiasmo. Para o autor, mesmo sendo a aprendizagem um processo exigente e sério, deve ser vivida num clima de jogo e de respeito mútuo (pp. 181–182).

Neste processo, o conflito intelectual surge como oportunidade de crescimento (Edwards, 1998, p. 190). Longe de ser visto como obstáculo, o conflito permite às crianças comparar ideias, reformular hipóteses e avançar no conhecimento. De certa forma, ser provocador de sentidos implica lidar com a incerteza. Como reconhece Laura Rubizzi, “trabalhamos num estado de incerteza porque não sabemos até onde as crianças vão chegar, mas é uma experiência fabulosa! É como se partíssemos juntos numa viagem” (Edwards, 1998, p. 189). Essa incerteza obriga o educador a decidir constantemente quando intervir ou quando esperar, como salienta Veia Vecchi: “tens sempre receio de perder aquele momento quente. É realmente um exercício de equilíbrio” (Edwards, 1998, p. 189).

A função do educador em Reggio Emilia é, assim, inseparável de uma visão mais ampla da educação. Gardner (1993) lembra que “não há nenhum fetiche em atingir padrões adultos, mas a dedicação exemplificada pela comunidade garante que o trabalho será de qualidade.” (p. xvii). Essa qualidade resulta da atenção ao detalhe: “O efeito resulta do cuidado infinito dado a cada detalhe, seja a decisão de constituir grupos de duas em vez de três crianças, a escolha do pincel ou da cor, ou a abertura às surpresas e ao inesperado” (Gardner, 1993, p. xvii).

Esta abordagem desafia as dicotomias tradicionais: “arte versus ciência, indivíduo versus comunidade, criança versus adulto, prazer versus estudo, família nuclear versus família alargada”(Gardner, 1993, p. xvii). A força do modelo está em reconhecer dilemas e enfrentá-los com imaginação: “Reggio distingue-se menos pelo facto de ter encontrado soluções permanentes para os seus problemas [...] do que pelo facto de reconhecer tais dilemas sem piscar os olhos e continuar a tentar lidar com eles de forma séria e imaginativa”(Gardner, 1993, p. xviii).

O impacto desta visão é amplamente reconhecido: “Nenhum lugar no mundo contemporâneo conseguiu mediar tão esplendidamente estas tensões como as escolas de Reggio Emilia”(Gardner, 1993, p. xviii). Para Gardner, “Reggio epitomiza para mim uma

educação eficaz e humana; os seus alunos passam por uma aprendizagem prolongada de humanidade, que pode durar toda a vida” (1993, p. xviii).

1.3.3 O ambiente como terceiro educador: o atelier como espaço de exploração

A abordagem Reggio Emilia coloca o ambiente no centro da aprendizagem, conferindo-lhe o estatuto de “terceiro educador”. Mais do que um espaço físico, trata-se de um contexto relacional e cultural que traduz valores, transmite mensagens implícitas sobre a criança e molda práticas pedagógicas. O atelier, em particular, constitui-se como um lugar simbólico e cultural que articula linguagens, processos criativos e formação docente.

Vea Vecchi sublinha esta dupla dimensão ao afirmar: “o que me atraiu para as escolas da primeira infância em Reggio foi, em primeiro lugar, o uso das linguagens visuais como construção de pensamentos e sentimentos dentro de uma educação holística, e, em segundo lugar, o facto de o atelier se tornar um veículo cultural para o desenvolvimento profissional dos professores” (Vecchi, 1998, p. 139). Assim, o atelier não é “apenas” uma sala de artes, mas um dispositivo pedagógico que favorece simultaneamente a expressão infantil e a reflexão docente.

O espaço é pensado para servir tanto a criança como o adulto. Como refere Vecchi, “o atelier serve duas funções. Primeiro, oferece às crianças um espaço para se tornarem mestres em todo o tipo de técnicas, como pintura, desenho e trabalho em barro, todas as linguagens simbólicas. Segundo, ajuda os adultos a compreender os processos de como as crianças aprendem” (Vecchi, 1998, p. 140). Aqui, a intencionalidade pedagógica emerge de forma clara: ao observar como as crianças exploram materiais, o educador interpreta e reconstrói a sua prática.

Também os materiais disponibilizados desempenham um papel decisivo como mediadores da expressão e do conhecimento (ver o ponto 2.4 para o aprofundamento sobre espaço, materiais e experiências). Lino (2018) sublinha que “os materiais fazem parte integrante do processo de aprendizagem da criança e são usados, simultaneamente,

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

como objetos de exploração, investigação, construção, e como veículos para a expressão e comunicação” (p. 102).

Este carácter inovador e transformador explica porque “o atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias de ensino antiquadas” (Vecchi, 1998, p. 140). Em vez de propor modelos normativos ou atividades pré-formatadas, o atelier questiona a lógica escolar tradicional centrada no produto final, deslocando a atenção para o processo criativo e interpretativo.

Neste contexto, a criatividade, longe de ser um atributo inato de poucos, é entendida como constitutiva de cada sujeito: “descobri como a criatividade faz parte da constituição de cada indivíduo e como a ‘leitura’ da realidade é uma produção subjetiva e cooperativa, sendo este um ato criativo” (Vecchi, 1998, p. 143). Aqui evidencia-se uma visão democrática e colaborativa da criatividade, se sobretudo se recordarmos a noção de “aprendizagem espelhada” anteriormente exposta (Vecchi, 1998, p. 141).

O papel do adulto é, portanto, organizar ambientes de exploração e não de controlo. Como afirma: “o papel do professor é organizar o ambiente de modo que as crianças possam aprender e experimentar livremente, mesmo que a brincadeira se torne desarrumada” (Gonsoki, 2017).

Estas ideias convergem com a crítica de Tarr (2001) aos contextos tradicionais. Nas salas norte-americanas observa-se “um bombardeamento visual de imagens [...], criando um estilo estético que existe apenas na escola e pouco dialoga com outros contextos sociais e culturais” (p. 4, tradução própria). Estes ambientes comunicam uma imagem de criança passiva, que deve ser preparada para o futuro mundo do trabalho, mas “não desafiam as crianças a responder profundamente ao mundo natural, ao património cultural ou ao seu mundo interior” (p. 9, s/p, tradução própria).

Em contrapartida, em Reggio, “os educadores consideram o ambiente como o ‘terceiro educador’ (Tarr, 2001, p.6, tradução própria), acreditando que “nenhum espaço é marginal, nenhum canto é insignificante: cada espaço precisa de estar vivo e aberto à mudança” (p. 7, tradução própria). Por isso, integram elementos de casa: “flores, loiça real, tecidos, plantas” (Tarr, 2001, p.7, tradução própria), e utilizam a documentação para valorizar o trabalho infantil: “as paredes documentam a vida da escola, exibindo as palavras e obras das crianças como sinal de respeito pelo seu potencial” (Tarr, 2001, p.8).

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este conjunto de reflexões mostra que pensar o ambiente também implica escolhas pedagógicas conscientes. Cada detalhe comunica uma visão de criança e um projeto de educação. Tal como refere Tarr, os “códigos estéticos” usados em sala “refletem a imagem de criança de cada cultura, os valores culturais e os objetivos educativos mais amplos” (2001, p. 2).

No contexto português, este debate ganha atualidade em trabalhos como o de Rita Rovisco, que na sua tese de mestrado refletiu sobre como a abordagem Reggio Emilia inspirou o projeto de estágio “Grandes obras, grandes artistas” (pp. 45-49). Posteriormente, aprofundou esta linha de investigação através do projeto “Atelier”, onde procurou construir espaços de experimentação estética e simbólica em diálogo com as crianças. Este exemplo evidencia como é possível recrear, no nosso contexto, ambientes que valorizem as atividades artísticas, o desenvolvimento da sensibilidade estética, a documentação e a intencionalidade pedagógica, aproximando-se do espírito regiano.

1.3.4 A documentação pedagógica como valorização do processo artístico

A documentação pedagógica tem vindo a afirmar-se, ao longo do século XX, como uma das grandes conquistas no campo da pedagogia da infância. Como afirmam Mesquita et al. (2024), ela “possibilitou à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (p. 4). Este avanço traduz-se numa mudança de paradigma: o foco desloca-se do produto final, o resultado visível da atividade, para o processo, onde residem o pensamento, a curiosidade e a criatividade da criança. Documentar é, neste sentido, uma forma de valorizar o caminho e não apenas o destino.

De acordo com Mesquita et al. (2024), a documentação “envolve a recolha sistemática e intencional de evidências sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como reflexões de educadores e técnicos” (p. 8). Este carácter sistemático revela o seu potencial como instrumento de investigação e de desenvolvimento profissional. Através da observação e da reflexão, o educador torna-se investigador da sua própria prática, reconhecendo nas produções das crianças pistas para compreender as suas teorias implícitas, as suas estratégias de exploração e os significados que constroem em

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

interação com o mundo. É precisamente por isso que a documentação, como afirmam os mesmos autores, “vai mais além do simples registo do que as crianças fazem: visa capturar o pensamento, as teorias e os processos de criação de significado subjacentes às suas ações”(2024, p. 8).

Como já temos vindo a sublinhar, documentar é um ato de escuta e interpretação que transforma as experiências quotidianas em conhecimento partilhado. Como referem as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), “não basta apenas observar e escutar, é necessário registar, organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação, isto é, converter o material recolhido em documentação pedagógica” (p. 41). Assim, a documentação emerge como uma forma de construir memória, tornando visíveis as aprendizagens e a singularidade de cada criança.

Documentar implica, portanto, um olhar intencional e reflexivo sobre o quotidiano pedagógico. Trata-se, segundo as OPC (2024), da “organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico” (p. 126). Esta definição sublinha que a documentação não é um mero arquivo de acontecimentos, mas uma prática de análise e de atribuição de sentido. Ao transformar as observações em narrativas interpretadas, o educador constrói uma ponte entre o vivido e o pensado, entre o fazer e o compreender.

Neste contexto, a valorização do processo artístico encontra na documentação pedagógica uma aliada poderosa, e sem dúvida, a abordagem Reggio Emilia reconhece a documentação pedagógica como uma prática central para a escuta ética e sensível da criança. Documentar o processo artístico significa reconhecer que cada expressão plástica, cada linha ou mancha de cor, transporta uma intenção, uma emoção ou uma hipótese de compreensão do mundo. O ato de desenhar, pintar ou modelar revela-se, assim, uma forma de pensar, e a documentação pedagógica apresenta-se como um meio de tornar esse pensamento visível e partilhável. Mais do que um registo técnico, a documentação é um dispositivo de construção de sentido que possibilita ao educador visitar, refletir e projetar novas oportunidades de aprendizagem. Nesse movimento contínuo entre observar, interpretar e dar visibilidade, a documentação transforma-se numa linguagem pedagógica em si mesma, uma forma de traduzir e dignificar o fazer artístico das crianças. Tal prática concretiza, enfim, o direito à liberdade de expressão consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019, Art. 13.º), ao

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

permitir que as crianças comuniquem ideias e sentimentos por múltiplas linguagens, incluindo as artísticas.

Capítulo 2 – Metodologia e Empiria do Projeto “As Cores”

2.1 Identificação da problemática

A escolha do tema deste projeto surgiu da observação direta do quotidiano da sala de creche, durante a primeira semana de estágio, num grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses. Desde o início, procurei manter uma postura de escuta ativa, observando atentamente as interações das crianças com o espaço, os materiais e os adultos. Essa observação revelou uma clara predisposição para reagirem a estímulos visuais, sobretudo a objetos coloridos e contrastantes, evidenciando curiosidade e prazer sensorial.

Apesar da cor estar presente no ambiente educativo, em brinquedos, livros e materiais, constatou-se que esta não era explorada de forma intencional e pedagógica. Assim, surgiu a vontade de transformar o interesse natural das crianças pelas cores num percurso de descoberta e aprendizagem. Considerando que se trata de uma faixa etária em fase inicial de desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, o projeto não pretendeu “ensinar” as cores, mas antes proporcionar experiências sensoriais e expressivas, que envolvessem observação, manipulação e prazer estético.

Deste modo, procurei proporcionar oportunidades de exploração intencional das cores, promovendo o desenvolvimento da curiosidade, da motricidade e da comunicação não verbal.

Assim, a problemática que deu origem a esta investigação pode ser enunciada da seguinte forma: em que medida a cor, enquanto elemento visual e sensorial, pode constituir-se como recurso pedagógico promotor do desenvolvimento das crianças em contexto de creche? Esta questão foi sendo afinada e especificada até chegar à pergunta central que orientou toda a investigação:

De que forma a exploração intencional das cores, através de atividades sensoriais, contribui para o desenvolvimento global das crianças em contexto de creche?

A escolha desta problemática está também ancorada na perceção de que as práticas em creche, muitas vezes, não exploram intencionalmente o potencial pedagógico de elementos simples e acessíveis, como a cor. Tal como foi discutido no Capítulo 1, a componente artística tende, por vezes, a ser desvalorizada na educação de infância, sendo entendida sobretudo como atividade recreativa, e não como uma dimensão essencial do

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

desenvolvimento e da aprendizagem. No entanto, a arte, enquanto linguagem simbólica e sensorial, constitui um meio privilegiado de expressão e de construção de conhecimento, permitindo à criança pensar, comunicar e atribuir significado às suas experiências (Edwards et al., 1998). Assim, ao mobilizar o potencial expressivo da cor, procurei não apenas responder ao interesse manifestado pelas crianças, mas também valorizar uma abordagem pedagógica centrada na escuta, na observação e nas partilhas. Esta abordagem foi sustentada numa prática artística intencional, inspirada na pedagogia de Reggio Emilia, que reconhece a criança como sujeito criador de cultura e o educador como coaprendiz e investigador dos processos educativos. Como refere Malaguzzi (Malaguzzi, 1993), “a criatividade torna-se mais visível quando os adultos estão atentos aos processos das crianças, mais do que aos resultados que alcançam” (p. 10).

2.1.1 Caracterização do contexto socio-educativo da investigação

Caracterização do meio e da escola

O Jardim de Infância onde decorreu o estágio integra uma instituição de utilidade social que acolhe crianças em Creche e Jardim de Infância, dos 9 meses até à idade de ingresso no 1.º ciclo. O estabelecimento funciona de segunda a sexta-feira, entre as 7h30 e as 18h30, mantendo-se aberto durante todo o ano letivo, exceto aos fins de semana, feriados e tolerâncias de ponto.

Caracterização do grupo

O grupo observado era constituído por 10 crianças entre 1 e 2 anos, todas autónomas na locomoção, mas com diferentes níveis de destreza e segurança. Algumas já frequentavam a instituição e outras encontravam-se em fase de adaptação, o que originava uma dinâmica rica e diversa. Tal como referem as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), “o grupo constitui um contexto imediato de acolhimento e de relação da criança com pares, com adultos/as e com a cultura” (p. 62).

Esta diversidade favoreceu a socialização, permitindo que os novos elementos se integrassem com o apoio dos mais experientes, desenvolvendo empatia e cooperação. De forma geral, as crianças demonstravam grande curiosidade e envolvimento com o meio,

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

revelando progressos na motricidade grossa e fina, bem como no desenvolvimento da linguagem e das interações sociais.

Caracterização da sala

A sala da marcha adquirida é ampla, luminosa e organizada em diferentes áreas, em consonância com o que preconizam as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024): “devem existir espaços mais orientados para o brincar e outros para os cuidados pessoais quotidianos” (p. 55).

A sala encontra-se organizada por áreas distintas, devidamente delimitadas e adequadas à faixa etária das crianças, promovendo a autonomia, a exploração livre e a participação ativa no quotidiano educativo.

A área da expressão plástica assume um papel particularmente relevante no contexto da sala, constituindo um espaço privilegiado para a exploração sensorial, a criatividade e a expressão livre. Encontra-se equipada com materiais diversificados e acessíveis às crianças, como folhas de papel, lápis de cera, canetas de gel, tintas e pincéis adequados às suas capacidades motoras. A disposição dos materiais permite que as crianças escolham de forma autónoma como e com o que desejam explorar, favorecendo a iniciativa, a tomada de decisão e o envolvimento ativo nas propostas.

Neste espaço, a exploração plástica é entendida sobretudo como um processo e não como um produto final, valorizando-se as experiências sensoriais, a experimentação de cores, texturas e movimentos, bem como a liberdade de expressão individual. A presença e mediação do adulto assumem um papel fundamental na criação de um ambiente seguro, estimulante e respeitador dos ritmos de cada criança, incentivando a curiosidade, a descoberta e o prazer em criar.

A área do tapete constitui um espaço privilegiado para momentos de encontro do grupo, leitura de histórias, canções, jogos de interação e atividades mais calmas. Trata-se de um espaço confortável e acolhedor, que favorece a comunicação, a escuta e a interação social entre as crianças e entre estas e o adulto.

A área da biblioteca disponibiliza livros adequados à faixa etária, maioritariamente de cartanagem e com imagens apelativas, permitindo o manuseamento

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

autónomo e seguro. Este espaço promove o contacto precoce com o livro, o desenvolvimento da atenção, da linguagem emergente e o gosto pela leitura desde cedo.

A área da cozinha possibilita a brincadeira simbólica, permitindo às crianças reproduzir situações do quotidiano familiar, como cozinhar ou cuidar dos alimentos. Através desta área, são estimuladas competências sociais, a imitação, a comunicação e a compreensão de papéis sociais, fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Rotina diária

A rotina constitui um eixo estruturante da vida na creche, garantindo previsibilidade e segurança. Segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), “a rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal” (p. 108).

Organizada de forma regular, mas flexível, a rotina integra momentos de acolhimento, atividades orientadas e livres, refeições, descanso e brincadeira exterior. Este equilíbrio permite responder aos ritmos individuais, articulando cuidado e aprendizagem. Como refere o mesmo documento, “ao longo do dia são criadas oportunidades múltiplas para as crianças participarem no quotidiano que é também o seu” (p. 59).

2.3 Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação

2.3.1 Epistemologia da investigação

A importância da observação participante

No contexto da educação de infância, a observação constitui uma ferramenta essencial para compreender as crianças enquanto sujeitos ativos nas suas aprendizagens e para sustentar práticas pedagógicas reflexivas. No projeto “As Cores”, desenvolvido em creche, a observação foi o eixo central do processo investigativo, permitindo acompanhar, de forma contínua e intencional, as experiências quotidianas das crianças e a forma como exploravam as cores, os materiais e o espaço.

A metodologia adotada integrou os princípios da investigação qualitativa, valorizando a proximidade ao contexto e a escuta atenta das crianças. A observação participante, tal como descrita por Amendoeira (1999), implicou um contacto direto e prolongado com o grupo, permitindo compreender as rotinas, as interações e os significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas. Esta abordagem foi complementada com registos sistemáticos em notas de campo, que evoluíram de descrições gerais para observações focalizadas em aspetos específicos, como a curiosidade perante as cores, o envolvimento nas atividades e as formas de expressão verbal e não verbal.

Os registos produzidos, escritos e fotográficos, constituíram-se como instrumentos de análise e de reflexão, permitindo refletir as experiências e ajustar a ação pedagógica. Desta forma, a observação assumiu um papel duplo, investigativo e formativo, permitindo compreender o papel da cor no desenvolvimento integral das crianças e, simultaneamente, crescer enquanto futura profissional. Este olhar analítico e sensível traduziu uma conceção de prática reflexiva que valoriza o processo, a intencionalidade pedagógica e a construção partilhada de conhecimento no quotidiano da creche.

A investigação qualitativa no contexto da creche

A investigação qualitativa revelou-se a abordagem mais adequada para o desenvolvimento do projeto “As Cores”, por permitir compreender as experiências das crianças no seu contexto natural e valorizar as interpretações que emergem das interações quotidianas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia privilegia a descrição pormenorizada e a interpretação de significados em detrimento da generalização estatística, o que se adequa à complexidade do quotidiano em creche.

A opção por uma metodologia qualitativa, sustentada em observação participante, possibilitou acompanhar de perto as crianças nas suas rotinas e atividades, apreendendo a forma como exploravam as cores e atribuíam sentido às suas descobertas. Este contacto direto com o grupo permitiu aceder às múltiplas linguagens expressivas das crianças, em coerência com a fundamentação teórica do estudo, que reconhece a infância como tempo de experimentação, criatividade e construção de conhecimento através da ação.

Assim, mais do que um procedimento técnico, a investigação qualitativa foi entendida como uma postura ética e interpretativa, centrada na escuta e na compreensão do outro. No projeto “As Cores”, esta abordagem contribuiu para um olhar mais sensível, reflexivo e contextualizado sobre as aprendizagens das crianças e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional e consciente.

Metodologia Investigação-Ação

No âmbito do estágio em creche, a opção pela metodologia de investigação-ação revelou-se particularmente pertinente, por permitir articular de forma coerente a prática pedagógica com a reflexão sistemática sobre essa mesma prática. Como refere Johnson (1993, citado por Amado, 2014), a investigação-ação é uma “investigação deliberada e orientada-para-a-solução (...), caracterizada por ciclos espirais de identificação de problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise e redefinição da ação” (p. 188).

Esta metodologia ajustou-se plenamente à dinâmica do projeto “As Cores”, cuja natureza exigia uma observação contínua e uma adaptação constante das propostas educativas em função das respostas e interesses das crianças. Através da recolha e análise de dados provenientes da prática, foi possível refletir sobre o processo educativo, reformular estratégias e melhorar a qualidade das experiências vivenciadas.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Como afirmam Coutinho et al. (2009), “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante” (p. 358), o que reflete o carácter formativo desta metodologia, centrada no desenvolvimento profissional do educador e na transformação das práticas.

De forma cíclica, planejar, agir, observar e refletir, o processo investigativo foi orientado pela escuta das crianças e pelo diálogo com a equipa educativa, numa lógica de melhoria contínua. Assim, a investigação-ação assumiu-se não apenas como método de recolha e análise, mas como caminho de transformação, sustentando a coerência entre a prática pedagógica e os princípios da educação de infância.

2.3.2. Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio: “As Cores”

O projeto educativo desenvolvido ao longo do estágio curricular em creche teve como título “As Cores” e foi implementado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Este projeto emergiu da observação atenta do grupo e da identificação de um forte interesse espontâneo por objetos coloridos, materiais com diferentes tonalidades e estímulos visuais vibrantes, o que revelou o potencial pedagógico da cor e da dimensão estética nas experiências de aprendizagem das crianças.

A proposta partiu, assim, de uma abordagem sensorial, artística e exploratória, com o objetivo de proporcionar experiências significativas em torno das cores primárias (amarelo, azul e vermelho), promovendo simultaneamente o desenvolvimento da motricidade fina, da sensibilidade estética, da curiosidade, da atenção partilhada e da exploração sensorial, bem como o envolvimento ativo e a emergência da linguagem.

Tratando-se de um grupo ainda em fase pré-verbal, tornou-se evidente a necessidade de valorizar formas não verbais de comunicação e expressão, reconhecendo na arte e na experiência estética meios privilegiados de pensamento, relação e descoberta, tal como defendido no Capítulo 1. Essa valorização constituiu um dos eixos orientadores do projeto, sustentando a intenção de promover uma educação do olhar, baseada na observação, na escuta e na experimentação com materiais e cores.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este projeto educativo teve os seguintes objetivos gerais:

- Estimular a perceção visual, estética e sensorial das crianças através da exploração das cores primárias;
- Desenvolver experiências artísticas e sensoriais que promovam a curiosidade e o envolvimento ativo;
- Proporcionar oportunidades para a expressão livre e a descoberta individual, através da arte e da experimentação plástica;
- Reforçar a relação entre as crianças, o adulto e os materiais, através de propostas organizadas e intencionalmente orientadas;
- Observar e documentar o processo de apropriação das cores e das expressões visuais e plásticas por parte das crianças.

A nível dos objetivos específicos, destacam-se:

- Proporcionar, em cada semana, experiências sensoriais e plásticas centradas numa cor primária;
- Explorar diferentes materiais, técnicas e objetos com valor sensorial, visual e tátil;
- Observar indícios de reconhecimento de cor, nomeação ou associação espontânea por parte das crianças;
- Utilizar estratégias lúdicas, motoras e artísticas que favoreçam a mobilização do corpo, a coordenação visuo-motora e a expressão estética.

O plano de ação consistiu na organização de três blocos de trabalho, cada um dedicado a uma cor primária. Cada bloco semanal incluiu diferentes atividades sensoriais, artísticas e motoras, organizadas de forma sequencial. O projeto foi desenvolvido ao longo de três semanas (uma por cada cor), após um período inicial de observação, foi complementado com momentos de reflexão e partilha. As atividades foram adaptadas às necessidades do grupo e ao ritmo das crianças, garantindo flexibilidade e respeito pelo bem-estar de cada uma.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante o projeto, foi promovido um ambiente facilitador da exploração autónoma e da participação ativa, com materiais acessíveis, tempos de exploração alargados e observação constante por parte da educadora. As famílias foram também envolvidas em algumas propostas, nomeadamente através do envio de objetos de casa relacionados com as cores trabalhadas ou pela observação dos registos expostos na sala.

A monitorização do projeto foi realizada através de notas de campo, grelhas de observação, registos fotográficos e entrevistas (ver Apêndice X). A análise posterior destes dados permitiu refletir sobre os efeitos do projeto, identificar aprendizagens emergentes e ajustar as propostas à realidade concreta do grupo.

O cronograma (ver Apêndice C) sintetiza o desenvolvimento semanal do projeto, articulando os momentos de exploração das diferentes cores com as atividades correspondentes. Este encontra-se apresentado de forma detalhada no quadro inserido a seguir.

Importa ainda destacar o papel do adulto como mediador, observador e facilitador da ação da criança. Na abordagem de Reggio Emilia, o educador assume uma postura de coaprendiz, que observa e escuta atentamente as crianças, procurando compreender o seu pensamento e as suas estratégias de aprendizagem. Mais do que transmitir conhecimento, o adulto cria contextos que estimulam a curiosidade e a expressão, acompanha os processos e documenta o percurso de cada criança, atribuindo significado às suas ações. Como refere Edwards et al (1998), o professor deve entrar num tipo de diálogo intelectual com as crianças, partilhando o seu entusiasmo e curiosidade, abordando a aprendizagem “com um espírito de jogo, bem como de respeito” (p. 182). Assim, a ação educativa torna-se uma construção conjunta, em que adulto e criança partilham um mesmo processo de descoberta e reflexão.

Para além da dimensão sensorial, o projeto permitiu introduzir no quotidiano educativo um conjunto de vivências estruturadas que articularam diferentes domínios do desenvolvimento: a motricidade fina e global, a atenção conjunta, a comunicação não-verbal, a antecipação e a consolidação de rotinas. A diversidade de propostas incluiu momentos de pintura coletiva, exploração com alimentos, atividades com objetos translúcidos, jogos motores e exploração livre de materiais. Cada uma destas experiências foi intencionalmente planeada para promover a apropriação progressiva da cor trabalhada, respeitando os ritmos individuais e promovendo a autonomia das crianças.

2.3.3 Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto

A definição das técnicas de recolha e monitorização de dados foi orientada por uma abordagem qualitativa, centrada no quotidiano da creche e coerente com os princípios da escuta e da observação presentes na pedagogia de Reggio Emilia. Dada a faixa etária das crianças (1-2 anos) e a natureza do projeto “As Cores”, privilegiaram-se instrumentos sensíveis à linguagem não verbal e ao registo contextualizado das experiências educativas.

As notas de campo constituíram o principal instrumento de recolha, permitindo descrever com detalhe as ações, expressões e interações das crianças, bem como refletir sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), “a observação, enquanto estratégia intencional e sistemática, exige registos organizados, como grelhas, notas de campo ou diários, que assegurem a fiabilidade e a validade da informação recolhida” (p. 27). Este tipo de registo, ao combinar descrição e reflexão, favoreceu uma análise mais profunda dos significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas.

Paralelamente, foi construída uma grelha de observação adaptada ao projeto, organizada em quatro dimensões, participação, interesse, reconhecimento da cor e interação com os materiais, com códigos simples e espaço para comentários qualitativos. A estrutura permitiu cruzar dados objetivos com observações interpretativas, assegurando uma leitura integrada e rigorosa dos comportamentos observados (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Assim, a conjugação entre observação, registo e reflexão consolidou uma metodologia coerente com os princípios da investigação qualitativa e da abordagem Reggiana, permitindo compreender de forma mais sensível e intencional os modos de expressão, descoberta e envolvimento das crianças ao longo do projeto “As Cores”.

No contexto do estágio em creche, a observação assumiu-se como o principal instrumento de recolha de dados, permitindo compreender de forma sistemática as experiências e interações das crianças durante o desenvolvimento do projeto “As Cores”.

Tal como defende a abordagem de Reggio Emilia, observar implica escutar com intenção, interpretando o que as crianças revelam através da ação, da linguagem e da

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

experimentação. Assim, a observação e os registos realizados não tiveram apenas uma função técnica, mas constituíram-se como um processo de escuta pedagógica, que permitiu compreender as formas singulares de cada criança se relacionar com a cor, com os materiais e com os outros.

No decorrer do projeto “As Cores”, os registos fotográficos assumiram um papel essencial enquanto instrumento de documentação pedagógica, permitindo captar momentos importantes de exploração, descoberta e envolvimento das crianças. As fotografias complementaram os registos escritos, possibilitando uma leitura mais rica das experiências vividas e contribuindo para a reflexão sobre o processo educativo. Tal como referem Rodrigues e Costa (2018), a utilização de dados visuais pode facilitar a obtenção de percepções e ideias, funcionando como estímulo que ajuda a compreender dimensões do fenómeno que o texto, por si só, não consegue revelar (pp. 12–13).

Neste sentido, a fotografia foi entendida não apenas como registo ilustrativo, mas como um meio de análise e reflexão sobre as aprendizagens e interações das crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as imagens acrescentam valor à investigação qualitativa ao documentarem comportamentos e contextos, tornando visível aquilo que é efémero e subtil na ação educativa. No contexto da creche, estas imagens serviram ainda de suporte à comunicação com as famílias, através da criação de painéis e exposições que tornaram o processo visível e partilhado, em consonância com a abordagem de Reggio Emilia, onde a documentação é entendida como forma de dar significado e continuidade às experiências das crianças.

A produção gráfica das crianças, sob a forma de registos pictóricos, foi igualmente considerada como uma fonte importante de dados. Estes desenhos e pinturas resultantes de atividades com tintas, berlindes, pincéis ou objetos do quotidiano (como o mata-moscas), foram analisados numa perspetiva interpretativa, valorizando não a estética da produção, mas os processos envolvidos: a forma como a criança explora o espaço, as cores utilizadas, os gestos que executa e o tempo de envolvimento. Estes registos são, por isso, entendidos como manifestações expressivas que traduzem experiências, emoções e aprendizagens.

Complementarmente ao estágio em creche, foi realizada uma entrevista semiestruturada a uma educadora de infância com larga experiência profissional em contexto de creche e formação contínua na integração das atividades artísticas na

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

educação infantil. Esta entrevista teve como principal objetivo recolher as suas perceções relativamente ao tema da exploração das cores na primeira infância, bem como compreender de que forma a arte e a experimentação estética podem ser promovidas desde cedo, respeitando o ritmo e a expressividade individual das crianças. A escolha desta profissional decorreu do seu perfil e percurso formativo, que aliam a prática quotidiana em creche à reflexão sobre o papel da arte e da criatividade na educação.

No contexto do presente projeto, esta entrevista assumiu um papel particularmente relevante, na medida em que permitiu cruzar a observação direta em sala com a visão de uma educadora experiente, oferecendo uma leitura mais ampla sobre as potencialidades educativas das experiências com a cor, os materiais e a expressão livre. Através experienciado seu testemunho, foi possível aprofundar o olhar sobre a intencionalidade pedagógica das propostas, a organização do espaço e dos materiais e a importância de proporcionar às crianças um ambiente esteticamente harmonioso e promotor da curiosidade e da autonomia. As ideias partilhadas pela entrevistada contribuíram ainda para sustentar teoricamente decisões práticas do projeto, nomeadamente a escolha de materiais artísticos, a disposição do espaço e a valorização das produções infantis.

Do ponto de vista teórico, a entrevista constitui uma técnica fundamental na investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) descrevem-na como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Também Caixeiro (2014) reforça que este procedimento permite aceder às perceções e significados atribuídos pelos participantes, oferecendo uma visão contextualizada e rica dos fenómenos em estudo. A transcrição integral e o guião utilizado nesta entrevista encontram-se igualmente disponíveis no Apêndice A.

A utilização combinada de diferentes instrumentos (notas de campo, grelhas de observação, registos fotográficos, produções gráficas e entrevistas) permitiu uma recolha de dados diversificada, capaz de refletir a complexidade das experiências vividas pelas crianças em contexto educativo. Esta conjugação metodológica contribuiu para reforçar a fiabilidade e a profundidade das análises realizadas, bem como para sustentar uma abordagem reflexiva e teoricamente fundamentada do trabalho desenvolvido em contexto de formação.

2.3.4 Técnicas de tratamento de dados

O tratamento dos dados recolhidos ao longo do projeto assentou numa abordagem qualitativa, visando compreender em profundidade o envolvimento das crianças nas atividades propostas, bem como as aprendizagens e expressões que emergiram desse processo. A diversidade de instrumentos de recolha utilizados permitiu aplicar distintas técnicas de análise, favorecendo a triangulação metodológica e o reforço da validade interpretativa dos dados.

A principal técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo, aplicada às notas de campo. Esta técnica consistiu na identificação de categorias temáticas e subcategorias emergentes a partir da observação sistemática das interações e comportamentos das crianças durante o desenvolvimento do projeto. Para apoiar este processo, foi construída uma tabela de análise de conteúdo (ver Apêndice D), onde se organizaram os dados em torno de eixos como: participação nas atividades, exploração sensorial, reconhecimento de cores, interação social, expressão emocional e linguagem (verbal e não verbal). Este processo organizou-se de forma sistemática, mas manteve-se aberto à emergência de significados, respeitando a natureza viva e imprevisível das experiências infantis. Tal como defende Bardin (1977), a análise de conteúdo exige “rigor e cientificidade” (p. 16), mas também sensibilidade interpretativa, algo que, no contexto reggiano, se traduz na escuta atenta e na valorização das cem linguagens da criança.

Deste modo, a análise dos registos permitiu transformar as observações em conhecimento interpretativo, evidenciando como as crianças exploraram as cores, comunicaram através do corpo e da linguagem e partilhara experiências. Este processo refletiu a intencionalidade pedagógica do projeto, sustentada nos princípios de Reggio Emilia, onde observar, documentar e interpretar são atos indissociáveis da prática educativa e da compreensão do pensamento infantil.

As grelhas de observação foram analisadas de forma sistemática, permitindo identificar padrões de participação, interesse, reconhecimento da cor e interação com os materiais ao longo das atividades do projeto “As Cores”. A articulação entre estes registos estruturados e as notas de campo possibilitou uma leitura mais completa do processo, integrando o objetivo da observação dirigida com a sensibilidade da observação livre.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente à entrevista realizada à educadora de infância, procedeu-se igualmente a uma análise centrada na identificação de ideias-chave e categorias conceituais relacionadas com os objetivos do projeto. Foram definidas categorias como formação e desenvolvimento profissional, organização do espaço e dos materiais, liberdade e criatividade, sentido estético e cor e valorização das produções infantis. A análise procurou compreender as conceções pedagógicas da educadora e a forma como estas se articulam com os princípios da abordagem Reggio Emilia, permitindo estabelecer pontes entre a prática relatada e o projeto. Desta forma, a entrevista constituiu um complemento interpretativo essencial, fornecendo uma perspetiva profissional experiente que enriqueceu a leitura dos dados observacionais e contribuiu para sustentar teoricamente as interpretações realizadas.

A combinação entre a análise de conteúdo, a análise da entrevista e a leitura das grelhas e a interpretação dos registos fotográficos e pictóricos permitiu construir uma compreensão geral do percurso das crianças, valorizando a observação e a reflexão como práticas centrais da pedagogia reggiana.

2.2 Ética do projeto concebido para o estágio

O presente projeto de estágio foi desenvolvido com base em princípios éticos fundamentais, assegurando o respeito pelos direitos e dignidade das crianças, das famílias e da instituição educativa.

Antes do início da recolha de qualquer tipo de informação ou registo fotográfico, foi solicitado o consentimento informado das famílias através de um documento próprio. Neste documento, foram explicados os objetivos do estágio, os tipos de dados a recolher (observações escritas, fotografias, registos de atividades, etc.) e o destino das informações recolhidas, garantindo total liberdade de aceitação ou recusa por parte das famílias.

Foi igualmente assegurado o anonimato e a confidencialidade de todas as crianças e adultos envolvidos. Todos os dados apresentados nesta tese (observações, registos fotográficos ou outros) foram tratados de forma a proteger a identidade dos participantes. Quando necessário, foram usados nomes fictícios e omitidas informações pessoais que pudessem identificar diretamente qualquer criança, família ou profissional.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Para além do consentimento informado solicitado às famílias das crianças, foi igualmente obtido o consentimento informado da educadora entrevistada, previamente à realização da entrevista, tendo sido esclarecidos os objetivos da investigação, o carácter voluntário da participação e a utilização exclusiva dos dados para fins académicos.

A educadora entrevistada não integra a instituição onde decorreu o estágio, tratando-se de uma profissional externa ao contexto de intervenção, o que reforça a diversidade de perspetivas na investigação. Todos os dados recolhidos através da entrevista foram tratados de forma confidencial e anonimizada, não sendo utilizada qualquer informação que permita a identificação da participante ou da instituição onde exerce funções.

As atividades desenvolvidas e os dados recolhidos durante o estágio foram também partilhados com a educadora cooperante e a direção da creche, garantindo transparência e respeito pelas normas internas da instituição.

Este projeto foi submetido à apreciação da Comissão de Ética da instituição de ensino superior, tendo sido conduzido em conformidade com os princípios éticos definidos pelo curso e pela própria instituição. Todas as ações desenvolvidas respeitaram os valores de responsabilidade profissional, proteção da infância, confidencialidade e respeito pela dignidade das crianças e das famílias envolvidas.

Capítulo 3 – Análise dos Resultados da Pesquisa Empírica

3.1 Resultados

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, de forma clara e estruturada, os resultados obtidos ao longo da implementação do projeto educativo “As Cores”, desenvolvido com um grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses, em contexto de creche. Os dados aqui descritos foram recolhidos por meio de diferentes instrumentos metodológicos, nomeadamente notas de campo descritivas e reflexivas, grelhas de observação e registos visuais, permitindo, assim, uma análise profunda, situada e realista da intervenção realizada.

A análise dos dados recolhidos ao longo do projeto integrou diferentes fontes, permitindo uma leitura triangulada dos fenómenos observados: as notas de campo produzidas durante o estágio, a documentação fotográfica das atividades realizadas pelas crianças e a entrevista semiestruturada conduzida a uma educadora experiente de creche (não pertencente à instituição onde decorreu o estágio). Estes três tipos de materiais foram tratados através de análise de conteúdo, técnica que possibilitou identificar regularidades, significados e padrões de ação ao longo do processo educativo.

No caso das notas de campo, procedeu-se a uma leitura integral e repetida dos registos, seguida da identificação de unidades de sentido que expressavam comportamentos, interações, iniciativas das crianças e formas de organização do ambiente educativo. Estas unidades foram agrupadas em categorias temáticas que emergiram da relação entre os dados e os objetivos do projeto: (1) participação e envolvimento nas atividades; (2) exploração sensorial; (3) desenvolvimento cognitivo (4) expressão emocional e interação social; (5) organização do ambiente educativo e (6) intencionalidade pedagógica. Para garantir rigor e coerência, cada categoria foi acompanhada de excertos descritivos que evidenciam diretamente a observação realizada.

Quanto à entrevista à educadora C, foi igualmente aplicada análise de conteúdo, seguindo os mesmos critérios de codificação temática utilizados nas notas de campo. A transcrição completa foi segmentada em excertos, que foram posteriormente classificados nas categorias já definidas. A entrevista reforçou e aprofundou os princípios estruturantes que procurei seguir no projeto que desenvolvi em estágio. As palavras de C. revelam uma

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

profissional que se vê como mediadora de aprendizagens, observadora atenta e participante ativa nos processos de descoberta das crianças. Esta estratégia permitiu complementar os dados empíricos recolhidos no estágio com a opinião de uma profissional externa, possibilitando contrastes, aprofundamentos e convergência de significados entre práticas distintas.

As fotografias recolhidas durante o projeto complementam e confirmam estas observações, pelo que também se apresenta, ao longo da análise de cada categoria, algumas imagens exemplificativas. Mais do que simples registos ilustrativos, funcionam como documentação pedagógica e instrumento de análise, tornando visível o percurso de aprendizagem e expressão das crianças. As pinturas das crianças, produzidas no âmbito das atividades do projeto, foram também consideradas como fonte de dados. A sua análise incidiu sobretudo nos aspetos formais e expressivos relacionados com o uso da cor, com a intensidade do gesto, com a escolha dos materiais e com a presença (ou ausência) de padrões emergentes de exploração. Estes elementos não foram interpretados enquanto “produtos finais”, mas como indicadores dos processos sensoriais e expressivos vividos pelas crianças. As pinturas foram analisadas em articulação com os registos fotográficos e com as notas de campo produzidas no momento da atividade, permitindo compreender de forma mais aprofundada a intencionalidade, o interesse e o modo como cada criança se relacionou com a cor e com os materiais disponibilizados.

Assim, para cada categoria presente no capítulo de resultados, surgem excertos tanto das notas de campo como da entrevista, assim como da documentação fotográfica, permitindo evidenciar, de forma clara, a fundamentação empírica de cada temática analisada.

1) Participação e Envolvimento nas Atividades

Relativamente a esta categoria, os dados revelam que as crianças demonstraram um envolvimento consistente nas diferentes atividades propostas ao longo das três semanas do projeto. As notas de campo destacam a curiosidade inicial e a crescente disponibilidade para participar, mesmo nas atividades menos familiares.

Um excerto das notas de campo ilustra este envolvimento:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

“Uma das crianças mergulhou imediatamente as rodas do carrinho na tinta e começou a fazer movimentos rápidos sobre o papel, acompanhados de vocalizações entusiasmadas.” (NC, 12/05)



Figura 5 - Pintura com carrinhos — exploração do azul através do movimento.

Na Figura 5, o azul é explorado através da pintura com carrinhos, numa experiência que alia movimento, som e cor. As marcas deixadas no papel traduzem a ação corporal e a coordenação motora, demonstrando como o corpo se torna linguagem expressiva.



Figura 6 - Exploração da cor vermelha com mata-moscas — descoberta de textura e ritmo.

A Figura 6 revela a intensidade e a experimentação associadas à cor vermelha. O uso do mata-moscas permitiu às crianças descobrir novas texturas e padrões, num gesto ritmado. A ação repetida e o prazer do impacto tornam-se formas de expressão corporal e sensorial.

A análise da entrevista externa reforça que a participação ativa é favorecida sempre que as propostas permitem exploração livre. A educadora entrevistada sublinhou: “Gosto desta liberdade e criatividade de, através deles, pensar em atividades no momento. O que se pode fazer aqui?”. A entrevista acrescenta ainda: “sinto que o meu grupo não entra a medo nos ateliês: sabem que ali são eles, que podem fazer.”

A convergência das diversas fontes demonstra assim que a participação aumenta quando autónoma e marcada pela iniciativa das próprias crianças.

A grelha de observação (ver Apêndice B) aplicada ao longo do projeto confirmou esta tendência, indicando que em praticamente todas as atividades houve envolvimento de todas ou quase todas as crianças.

2) Exploração Sensorial

A categoria Exploração Sensorial foi central neste projeto, tendo sido trabalhadas experiências visuais, táteis, olfativas e gustativas.

As notas de campo evidenciam uma forte resposta sensorial às diferentes propostas:

“Na atividade do amarelo, algumas crianças mergulharam as mãos na tinta, enquanto outras preferiram usar apenas o pincel, revelando diferentes níveis de conforto sensorial.” (NC, 06/05)

“Ao tocar no celofane vermelho sobre a caixa de luz, uma das crianças movimentava lentamente o papel, criando sombras e efeitos visuais que observava com grande concentração.” (NC, 23/05)

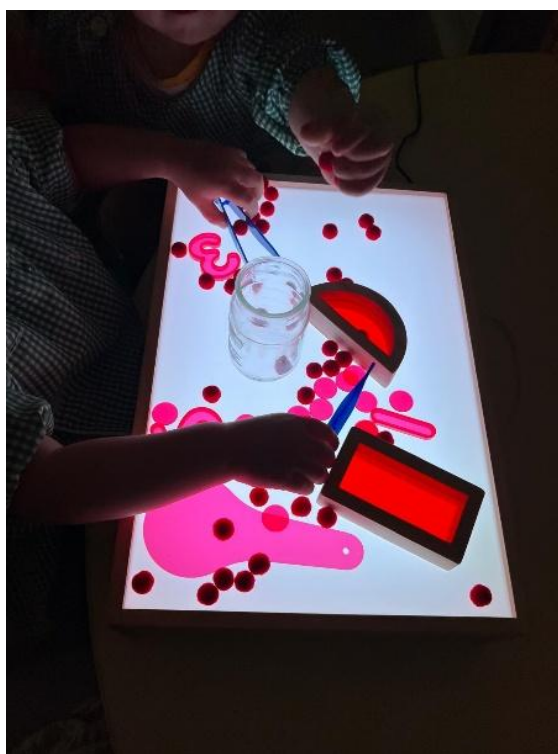


Figura 7 - Caixa de luz vermelha — observação e concentração visual.

A Figura 7 mostra um momento de concentração e encantamento na caixa de luz. As crianças manipulam elementos vermelhos translúcidos, explorando as relações entre luz, forma e cor. Esta fotografia ilustra a dimensão estética e contemplativa da aprendizagem, em que a calma e a curiosidade coexistem.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A análise das pinturas também revelou marcas distintas de exploração sensorial, nomeadamente variação na intensidade do traço, pressão exercida, extensão do movimento e tipos de manchas, indicadores de relação direta entre corpo, material e expressão individual.

A entrevista confirma a pertinência desta abordagem. A educadora C. reforça a importância da experimentação sensorial e da exploração, aliando a necessidade desse incentivo ao cuidado de não inculcar medo de errar: “Não está ‘sujo’ para eles: está a pintar. Eu pinto também. Ainda hoje tinha a mão toda pintada.” Nesta afirmação, transparece uma atitude pedagógica de respeito e escuta, onde o educador não se coloca acima, mas ao lado da criança, partilhando com ela o prazer de descobrir. A sujidade deixa de ser vista como desordem e passa a ser sinal de envolvimento e de liberdade criativa. Ainda nesta linha, a educadora sublinha: “Não se ‘retratam’ nem se copiam obras de arte, mas podemos dançar uma obra se ela nos traz movimento [...]. Está tudo certo. Não há certo nem errado.” Aqui, reconhece-se uma prática que valoriza a interpretação pessoal, o pensamento divergente e a mobilização de todo o corpo (e não apenas do olhar e da mão) para a exploração das linguagens artísticas.

3) Desenvolvimento Cognitivo

No que respeita à categoria Desenvolvimento Cognitivo, os dados sugerem que as crianças começaram progressivamente a reconhecer padrões cromáticos e a diferenciar algumas cores, mesmo que ainda não as nomeassem.

As notas de campo registam vários episódios de identificação espontânea:

“Uma criança agarrou uma bola vermelha, olhou para mim e hesitou. Perguntei: ‘Esta bola é azul?’ A criança pousou a bola e procurou outra.” (NC, 16/05)

“Os pais referiram que, em casa, as crianças já identificavam cores com mais frequência, sobretudo o azul e o amarelo.” (NC, 20/05)

A análise das pinturas revelou ainda que, ao longo das semanas, surgiram usos mais consistentes das cores propostas, bem como tentativas de repetição cromática de modelos visuais observados nas atividades.

A entrevista corrobora estes resultados, indicando que a prática pedagógica intencional com cores pode favorecer a discriminação visual, mas C. sublinha sobretudo formas indiretas de estimular essa capacidade de discriminação: “Tenho tintas

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

organizadas por cores frias e quentes. Eles vão misturar, mas vou apresentando esse sentido estético devagarinho.” Assim, ao referir-se ao uso de cores frias e quentes, à disposição dos materiais e à harmonia dos elementos, a educadora revela uma sensibilidade estética que vai além da decoração, trata-se de uma pedagogia da beleza, que educa o olhar e forma a sensibilidade. C. demonstra uma preocupação intencional com a cor e com a forma como o ambiente comunica com as crianças: “Quando faço trabalhos de cor, tenho cuidado com a parte estética. [...] Gosto de gradações. Tenho uma caixa de tintas de cores frias e outra de cores quentes. [...] Vou apresentando devagarinho esse sentido estético.”

4) *Expressão Emocional e Interação Social*

No âmbito da categoria Expressão Emocional e Interação Social, os dados mostram que as cores e os materiais utilizados desencadearam múltiplas expressões emocionais, surpresa, prazer, entusiasmo, estranheza e promoveram interações sociais relevantes.

Durante a atividade de pintura com tinta amarela, observaram-se múltiplas manifestações emocionais e interações espontâneas entre as crianças. “*Uma das crianças sorriu ao ver a tinta espalhar-se e verbalizou sons entusiasmados, enquanto outra repetia ‘mais’ sempre que queria mergulhar o pincel novamente*”. Estas manifestações revelaram entusiasmo, prazer e iniciativa na continuidade da atividade.

Também se registaram momentos de observação social e imitação entre pares: algumas crianças mostraram-se inicialmente hesitantes, “*observando antes de participar*”, e só depois decidiram envolver-se, acompanhando o comportamento dos pares. Este padrão demonstra como a presença do outro influencia a entrada na experiência e como a interação social funciona como mediadora do envolvimento afetivo.



Figura 8 - Exploração da cor amarela com pincéis - momento de partilha e experimentação.

Na Figura 8, duas crianças partilham a exploração da cor amarela, observando-se a curiosidade, o diálogo não verbal e o prazer na descoberta. O espaço partilhado, a tinta acessível e a liberdade de gesto criam uma experiência de cooperação e autonomia.

A educadora entrevistada também reforça a importância emocional das cores: “Uso muito as cores nas emoções, como no ‘Monstro das Cores’. As cores frias criam ambientes mais calmos; as quentes, outros.”

5) Organização do Ambiente Educativo

A categoria Organização do Ambiente Educativo revelou-se determinante para a qualidade das aprendizagens. As notas de campo descrevem um espaço pensado para facilitar autonomia, circulação e acesso a materiais sensoriais.

Por exemplo:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

“Preparei um papel de cenário grande no chão, recipientes rasos com tinta e pincéis grossos, garantindo que tudo estivesse à altura das crianças.” (NC, 06/05)

A análise dos trabalhos das crianças confirma que a disposição intencional dos materiais contribuiu para escolhas consistentes e maior autonomia ao longo do projeto.

O mesmo cuidado é visível na forma como a educadora entrevistada organiza o espaço e seleciona os materiais. A educadora reforça a importância de adaptar os materiais oferecidos à fase de desenvolvimento das crianças, assegurando-se de que “as tintas também estão ao alcance” e de que os instrumentos de expressão são adequados às suas capacidades motoras. Como refere, “uso canetas de cera gel, aquelas muito fáceis para eles e, a meu ver, mais motivadoras. Os lápis de cera, muitas vezes, eles ainda não têm força suficiente para ver o reflexo no papel. Noutra idade, em que queremos aprimorar ou ter mais noção da prensa que fazem, talvez façam mais sentido. Mas agora, na creche, acho ótimo, porque veem o resultado logo.” Esta escolha evidencia uma preocupação com o sucesso imediato e com o prazer associado à descoberta, valorizando a motivação e a confiança da criança no seu próprio gesto.

De forma semelhante, a educadora menciona o uso progressivo de outros instrumentos, como o papel e as tesouras, respeitando o ritmo e a curiosidade das crianças: “eles são muito curiosos e gostam de ver quando faço recortes à frente deles e, enquanto lhes dou os recortes, dou sempre folhas para rasgarem. Mais para a frente, começo com tesouras pequeninas, adaptadas a eles, de pontas redondas, o que também nos ajuda muito.” Esta abordagem demonstra uma compreensão do desenvolvimento da motricidade fina como processo gradual, em que a exploração espontânea (rasgar, cortar, colar) é vista como aprendizagem sensorial, motora e expressiva.

A educadora refere também a necessidade de apresentar uma seleção reduzida de materiais: “ao terem tudo disponível, podem não explorar com rigor. Quando a auxiliar se senta com eles, ou eu, e nos dedicamos às infinitas possibilidades daquele jogo/brincadeira, ‘afinal, podemos brincar desta e de outra maneira’, é enriquecedor. Tenho tido esse cuidado na seleção de materiais.” Esta atenção às características do grupo e às suas competências demonstra sensibilidade e conhecimento da criança pequena, traduzindo uma pedagogia que se ajusta à realidade e às necessidades do momento. Mais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

do que uma simples disposição de objetos, o ambiente é aqui entendido como um organismo vivo, flexível e em constante transformação.

6) Intencionalidade Pedagógica

A categoria Intencionalidade Pedagógica foi transversal a todo o processo. Assumi um papel de observação atenta, regulação emocional e adaptação contínua das propostas às respostas do grupo.

As notas de campo mostram decisões pedagógicas fundamentadas:

“Convidei apenas duas crianças de cada vez para reduzir estímulos e garantir uma exploração mais profunda.” (NC, 06/05)

“Quando uma criança recusou provar o mirtilo, validei a rejeição como forma de participação, respeitando o seu limite.” (NC, 13/05)

A entrevista também reforça a importância desta postura profissional: “Nada é estanque na educação. Temos de nos adaptar. O educador deve acreditar que é possível inventar.”

Nesse sentido, vale a pena sublinhar como C. valoriza de forma clara a formação contínua como condição essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualidade do trabalho pedagógico. Como afirma, “todos os anos faço formação. Tem muito a ver com a faixa etária em que estou e com os meus interesses. Daí, há cerca de 5 anos, ter começado a apostar muito na formação pela arte e, portanto, na educação artística, que tenho integrado muito na minha prática.” A sua afirmação reflete uma conceção de formação enquanto processo dinâmico e pessoal, que parte das necessidades concretas do contexto educativo e se renova continuamente.

Para concluir, a intencionalidade pedagógica fez-se sentir também na forma como os desenhos foram analisados e valorizados, não tanto pelas qualidades estéticas ou técnicas do produto final, mas pela expressão individual e por aquilo que essa expressão deixa entrever sobre o processo de desenvolvimento de cada criança (através da análise da pressão do traço, pelas formas usadas, etc.). Em suma, pelo processo vivido.



Figura 9 - Exposição “Cores e Sabores” — valorização das produções das crianças.



Figura 10 - Painéis das cores — documentação visual das aprendizagens.

As Figuras documentam a etapa final do projeto, quando as produções foram expostas na parede da sala, dando origem à exposição “Cores e Sabores”. As crianças olham, apontam e comentam as suas obras, demonstrando orgulho e reconhecimento. Esta valorização pública das produções reforça o sentimento de pertença e identidade do grupo, enquanto transforma o espaço numa narrativa coletiva.

Estes registos refletem um alinhamento entre a prática observada e os princípios da abordagem de Reggio Emilia, onde o registo e a documentação são elementos estruturantes da pedagogia. A estética, a organização do espaço e a participação ativa do adulto e das crianças emergem como componentes indissociáveis de uma prática intencional, reflexiva e relacional.

Também C. valoriza de forma explícita o orgulho e a valorização das produções das crianças, reconhecendo nelas uma oportunidade de afirmação e de construção de identidade. Ao descrever uma atividade em que as crianças foram convidadas a representar-se em dois momentos, enquanto bebés e na sua fase atual, C. explica: “Conseguí perceber quem tem noção de ‘bebé’ e ‘crescido’: muitos meteram primeiro o bebé e depois o crescido. Agora estão orgulhosos: ‘Olha o Tomás bebé.’ ‘E como és

agora?” “Crescido.”” O reconhecimento e a partilha pública das produções são, para C., uma forma de reforçar o sentido de pertença e a autoestima das crianças, transformando o quotidiano num espaço de celebração.

3.2 Discussão teórica dos resultados

A análise dos dados recolhidos ao longo do projeto revela que a exploração da cor e da matéria assumiu um papel central como meio de expressão, descoberta e interação. Mais do que um conjunto de atividades plásticas, o projeto configurou-se como um ambiente educativo orientado pela escuta e pelo diálogo sensorial, onde cada gesto, escolha e manipulação de materiais se transformou numa oportunidade de comunicação e aprendizagem. Esta dimensão experiencial aproxima-se do pensamento de Elliot Eisner (2004), ao defender que a educação pode aprender das artes a importância de desenvolver a perceção e de “ver o que antes não tínhamos notado” (p. 29). Assim, as atividades observadas revelaram formas de pensamento estético e sensorial que emergem da ação, da experimentação e da relação com os materiais.

Um dos aspetos mais relevantes identificados foi o papel do bem-estar e do envolvimento como indicadores de qualidade educativa. O entusiasmo, a curiosidade e a concentração registados nas notas de campo refletem um ambiente emocionalmente seguro e esteticamente estimulante, onde as crianças se sentem valorizadas e disponíveis para aprender. Este princípio é amplamente defendido por Loris Malaguzzi, fundador da abordagem Reggio Emilia, ao afirmar que a aprendizagem se constrói num clima de confiança, prazer e reciprocidade. Tal como sublinha Howard Gardner (1993), o potencial das crianças manifesta-se quando o contexto educativo reconhece e promove as suas múltiplas formas de expressão, as “cem linguagens”, valorizando tanto o corpo e o gesto como a palavra e o pensamento.

A autonomia emergiu igualmente como uma dimensão central no processo de aprendizagem. A organização do espaço, a acessibilidade dos materiais e a intervenção não diretiva do adulto favoreceram a iniciativa e a autorregulação das crianças, em consonância com os princípios da abordagem Reggio Emilia, que entende o educador como observador, ouvinte e provocador de sentidos (Rinaldi, 1998). A autonomia observada nas crianças, ao escolherem materiais, repetirem experiências e construírem

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

significados próprios, traduz a conceção de John Dewey (1938) sobre a importância da experiência ativa e da aprendizagem pela ação, onde o fazer e o pensar se interligam num processo contínuo de descoberta.

A interação entre pares revelou-se igualmente estruturante para o desenvolvimento social e cognitivo. As crianças partilharam materiais, imitaram gestos, comunicaram intenções e construíram sentidos coletivos em torno da cor e da forma. Esta dimensão relacional confirma a relevância atribuída por Lev Vygotsky (1978) à aprendizagem enquanto processo social e culturalmente mediado, no qual o outro, par ou adulto, desempenha um papel essencial na zona de desenvolvimento proximal. Também Malaguzzi (Edwards et al., 1998) enfatiza que “as relações e a aprendizagem coincidem dentro de um processo educativo ativo”, sendo o diálogo e a colaboração entre crianças e adultos elementos fundamentais da construção do conhecimento.

Do ponto de vista estético e sensorial, o projeto permitiu observar que a arte se assume como uma linguagem expressiva e cognitiva, que articula corpo, emoção e pensamento. Tal como defende Eisner (2004), a experiência artística promove formas de conhecimento que não são redutíveis ao discurso verbal, ampliando as possibilidades de expressão e de compreensão do mundo. A exploração das cores, das luzes e das texturas contribuiu para o desenvolvimento da perceção visual e da sensibilidade estética, em consonância com a visão de Malaguzzi, para quem a estética é parte integrante do pensamento e da aprendizagem infantil.

Por fim, a documentação pedagógica revelou-se um instrumento essencial de reflexão e de investigação sobre a prática. A recolha de registos visuais e descritivos das experiências permitiu compreender os processos de aprendizagem e a evolução das expressões das crianças, valorizando o percurso e não apenas o produto final. Esta perspetiva dialoga com a conceção de Rinaldi (1998), que entende a documentação como uma “pedagogia da escuta”, onde observar e interpretar são atos de coautoria entre adulto e criança. Assim, a documentação assumiu-se como uma ferramenta de escuta e de avaliação formativa, permitindo uma leitura mais profunda das aprendizagens e dos significados construídos.

Em síntese, os resultados obtidos confirmam que o projeto proporcionou um contexto educativo coerente com os princípios da abordagem Reggio Emilia: a centralidade da experiência, a valorização da estética, a escuta ativa, a autonomia e a

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

relação. A aprendizagem revelou-se um processo contínuo de construção de sentidos, em que a cor se tornou veículo de comunicação, expressão e descoberta.

Já a entrevista à Educadora C. reforça e complementa as evidências recolhidas durante o estágio, nomeadamente, a importância de ambientes intencionais, da liberdade de exploração e da dimensão estética no quotidiano educativo, assim como os fundamentos teórico-conceituais defendidos no Capítulo 1.

Tal como destaquei no ponto anterior, C. investe regularmente na formação contínua, o que está em sintonia com as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), que referem que a evolução social e o avanço do conhecimento exigem profissionais em contínua aprendizagem, sustentando a sua ação num processo de reflexão sobre e na ação. Também Filippini (1978) sublinha que a formação em Reggio Emilia não é vista como algo exterior à prática, mas como um movimento permanente de reflexão e investigação: “os educadores não podem abordar a sua própria aprendizagem de forma passiva [...]; devem refletir sobre a sua prática e, a partir dessa reflexão, construir significados partilhados” (p. 133). O modo como C. fala da sua formação pela arte, de facto, demonstra uma apropriação pessoal da aprendizagem, uma reflexão constante sobre o seu fazer um compromisso claro com uma pedagogia de escuta, de liberdade e de criatividade.

Também as suas palavras sobre a disponibilização e disposição dos materiais refletem os princípios defendidos por Leila Gandini (1990), quando descreve o espaço como o “terceiro educador”, ao lado da dupla de professores e das próprias crianças. Para a autora reggiana, “tudo é pensado e colocado com intenção para criar comunicação, trocas entre pessoas e interações entre pessoas e coisas” (p. 163). O ambiente não é, portanto, um cenário estático, mas um espaço relacional, que comunica valores, promove a autonomia e convida à exploração. Gandini (1990) afirma que “há uma atenção particular à beleza e à harmonia do desenho: mobiliário funcional e agradável, cores das paredes, luz do sol pelas janelas altas, plantas... e um cuidado metódico com o espaço” (p. 168). Esta descrição encontra eco na fala de C., quando explica: “Apresentar sempre tudo de forma harmoniosa e não confusa. [...] Acho que lhes dá sentido estético e organização visual; não os confunde tanto, não os agita tanto.” A preocupação estética é, aqui, inseparável do bem-estar emocional e cognitivo das crianças. Também as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024) reforçam a importância de criar contextos educativos ricos e diversificados, que estimulem a curiosidade e ofereçam às crianças

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

oportunidades de escolha e de decisão sobre o que e como explorar, assim como ambientes serenos e acolhedores, onde as cores, a luz e os materiais contribuem para o conforto emocional e para a organização do pensamento.

Esta visão do ambiente como co-educador manifesta-se também na forma como C. descreve o orgulho das crianças ao comentar as suas produções dispostas na parede. Esta valorização é coerente com o que Leila Gandini descreve quando afirma que “as paredes das nossas escolas falam e documentam [...], tornando as crianças conscientes da consideração e respeito que os adultos têm pelo seu trabalho” (Gandini, 1990, p. 176). A documentação, entendida como processo de observação, recolha e reflexão, é também uma prática que promove o crescimento profissional do educador e a participação das famílias, tornando visíveis os processos de aprendizagem e o valor do que acontece nas salas.

Nesse sentido, também vale a pena explicitar como C. fala da liberdade, da criatividade e da expressão artística. As suas palavras traduzem uma conceção da criança como protagonista, ativa e competente, capaz de construir significados a partir das suas próprias experiências, tal como defende Lino (2018), ao afirmar que o direito à participação reconhece a criança como ator e construtor da sua aprendizagem. Ao contar como ela ou a auxiliar se sentam com as crianças para se dedicarem “às infinitas possibilidades daquele jogo/brincadeira”, C. descreve exatamente este movimento de observação e escuta ativa, onde o adulto aprende com as crianças e reconhece no quotidiano oportunidades de descoberta e criação.

No conjunto, a entrevista à educadora C. revela uma prática pedagógica coerente, intencional, alinhada com a filosofia de Reggio Emilia que apresentei no Capítulo 1. O seu discurso mostra uma educadora que pensa, sente e age com consciência, sensibilidade e criatividade. A formação contínua, a organização cuidada do espaço, a liberdade criativa, o sentido estético e a valorização das produções não são elementos isolados, mas dimensões interligadas de uma mesma visão educativa: a de uma pedagogia que se constrói no encontro entre pessoas, materiais e ideias, onde a beleza e o respeito são tão fundamentais quanto a aprendizagem.

C. mostra, nas suas palavras, que educar é também um ato artístico e ético, uma prática de escuta, de presença e de criação partilhada. Tal como dizia Malaguzzi, “há sempre espaço e liberdade para usar a nossa inteligência, paixão e criatividade”(1993, p.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

137), e C., através do seu olhar sensível e da sua ação quotidiana, dá vida plena a esse princípio.

Em modo de conclusão, a análise integrada dos diferentes dados, textuais, visuais e discursivos, permite afirmar que o projeto “As Cores” contribuiu de forma relevante para o desenvolvimento sensorial, cognitivo, social e emocional das crianças. As experiências promoveram o prazer de descobrir, a cooperação e a autonomia, e fortaleceram o vínculo entre o adulto e o grupo. A documentação, seja em forma de nota, fotografia ou registo pictórico, funcionou como instrumento de reflexão e construção de significado, tornando visível a aprendizagem e reforçando o papel do educador enquanto investigador da sua própria prática.

Conclusão

O presente relatório teve como principal objetivo analisar o papel da exploração intencional da cor no desenvolvimento global das crianças em contexto de creche, no âmbito do projeto educativo “As Cores”. Através da implementação de propostas centradas em experiências sensoriais e artísticas, procurou-se compreender de que forma a cor pode ser utilizada como mediadora de aprendizagens e promotora de processos de descoberta, expressão e comunicação.

A investigação-ação desenvolvida possibilitou articular a dimensão teórica com a prática pedagógica, evidenciando a pertinência de uma abordagem que valoriza o processo exploratório e expressivo em detrimento do produto final. As observações realizadas demonstraram que a cor desperta o interesse e a curiosidade das crianças, funcionando como estímulo visual e sensorial que favorece a concentração, a experimentação e a interação com os pares e com o adulto. As crianças revelaram progressos visíveis nas suas competências de exploração, coordenação motora, atenção conjunta e expressão verbal e não verbal, confirmando que as experiências artísticas contribuem para o desenvolvimento global nesta faixa etária.

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que a organização do espaço e a seleção dos materiais assumem um papel determinante na qualidade das experiências propostas. A criação de ambientes esteticamente cuidados, acessíveis e seguros, com uma diversidade de materiais cromáticos e texturais, promoveu um clima de envolvimento e de autonomia nas crianças. Tal como defendem as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), a intencionalidade educativa manifesta-se na forma como o educador observa, planifica, age e reflete, criando oportunidades que respondem às necessidades e interesses do grupo. Neste sentido, a planificação das propostas baseou-se na observação sistemática e na escuta atenta das crianças, ajustando continuamente as intervenções às suas respostas e iniciativas.

A nível profissional, este percurso reforçou a importância do papel do educador enquanto mediador, observador e investigador da sua prática. O processo de planificação, implementação e avaliação das propostas revelou-se uma oportunidade para desenvolver competências de análise crítica e de tomada de decisão pedagógica. A documentação pedagógica, utilizada como instrumento de registo e reflexão, permitiu valorizar o

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

percurso das crianças e tornar visíveis os seus processos de aprendizagem, constituindo também um meio de diálogo com as famílias e a equipa educativa.

Do ponto de vista teórico, o estudo confirmou a relevância dos contributos da abordagem Reggio Emilia, nomeadamente no que respeita à valorização das múltiplas linguagens da criança, à centralidade do ambiente como “terceiro educador” e à importância da arte como forma de construção de conhecimento. A exploração da cor, integrada em contextos de livre experimentação, revelou-se coerente com esta perspetiva, ao promover a autonomia, a criatividade e a expressão pessoal das crianças.

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que a cor constitui um recurso pedagógico de elevado potencial na educação de infância, quando explorada de forma intencional e integrada nas práticas diárias. Através dela, é possível estimular a perceção, a comunicação, o pensamento simbólico e a sensibilidade estética desde os primeiros anos de vida. Assim, a valorização das experiências artísticas e sensoriais deve ser entendida como parte integrante do currículo da creche, contribuindo para uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, curioso e competente, e o educador como profissional reflexivo e promotor de aprendizagens diversificadas e contextualizadas.

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 1–240.
https://www.academia.edu/31761302/La_educación_artística_no_son_manualidades_NUEVAS_PRÁCTICAS_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_LAS_ARTES_Y_LA_CULTURA_VISUAL
- Alexandra Marques, A., Azevedo Liliana Marques Maria Assunção Folque Sara Barros Araújo Fotos, A., & Aga Khan Portugal, F. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/06/Guia->
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. In *Manual de Investigação Qualitativa de Investigação em Educação*.
- Amendoeira, J. (1999). *A formação em enfermagem*. 324.
- Arte, E. (2013). *Um projeto de land art numa escola de 1.o ciclo*.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*.
- Boyatzis, C. J., & Varghese, R. (1994). Associations with Colors. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 155(1), 77–85. <https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914760>
- Coates, A. (2016). The essential role of scribbling in the imaginative and cognitive development of young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 60–83. <https://doi.org/10.1177/1468798415577871>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação_Ação_Metodologias*. 0–26.
- Dilmaç, O. (2022). The Relationship Between Modern Art and Children’s Painting in the Context of the New Visual Perception Theory. *Art and Interpretation*, 172–192. <https://doi.org/10.5152/AI.2023.221342>
- Edwards, C. (1998). The role of the teacher. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 269–271. <https://doi.org/10.1080/02607470500280050>

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). As Cem Linguagens Da Criança. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Curriculo Sem Fronteiras*, 8(2), 5–17. www.curriculosemfronteiras.org
- Eisner, W. E. (2004). El arte y la creación de la mente. *Investigación y Ciencia*, 66–71. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/la-ciencia-as-que-pasen-50-aos-312/creacin-cerebral-de-la-mente-3224>
- Filippini, T. (1978). *The Role of the Pedagogista*.
- Flores, I., Mendes, R., & Velosa, P. (2013). O que se passa que os alunos não passam? In *Estado da Nação*.
- Gandini, L. (1990). *Educational and Caring Spaces*.
- Gardner, H. (1993). Foreword: Complementary perspectives on Reggio Emilia. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, ix–xiii.
- Goldstein, K. (1942). Some experimental observations concerning the influence of colors on the function of the organism. *Occupational Therapy and Rehabilitation*, 21(3), 147–151. <https://doi.org/10.1097/00002060-194206000-00002>
- Gonsoki, T. (2017). *Setting up a Process-Oriented Classroom*. May.
- Lino, D., & Modelos, S. B. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. *Modelos Pedagógicos Para a Educação Em Creche*, 93–111.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, 41–89.
- Martins do nascimento, T., & Cirele, L. C. (2021). *Land art e Educação Infantil Land art and Early Childhood Education : 2011*, 109–129.
- Matthews, J. (1984). Children Drawing: Are Young Children Really Scribbling? *Early Child Development and Care*, 18(1–2), 1–39. <https://doi.org/10.1080/0300443840180101>
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early years. In *Early Childhood Education Journal* (Vol. 38, Issue 2, pp. 81–85). <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0411-3>

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

- Mesquita, A. C., Bruce, A., Lúcia, A., Ribeiro, C., Castanheira, L., Azevedo, M. L., & Goode, S. (2024). *Documentação Pedagógica em Educação Documentação Pedagógica em Educação*. <https://doi.org/10.34620/978-989-33-6292-1>
- Oliveira, M. (2016). *Arte contemporânea: um Argumento Educativo na Formação de Professores* (pp. 222–236).
- Oliveira, M. (2025). A Educação artística na formação inicial de professores: metodologias ativas como recurso didático na formação. *European Public and Social Innovation Review*, 10, 1–14.
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., & Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.009>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Raymond Quivy Manual de Investigação em Ciências Sociais*. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*, 113–125.
- Rodrigues, A., & Costa, A. P. (2018). A imagem em investigação qualitativa: Análise de dados visuais [Image in qualitative research: Visual data analysis]. *Referenciais Teóricos e ...*, April.
- Santos, R. (2024). *NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA O Desenho O na da Criança*. 1–18.
- STAFFA, A. B. T. S. G., & ZEIDLER, J. P. VON. (2013). A Influência das Cores na Construção Audiovisual. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação*, 1–15.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic Codes in Early Childhood Classrooms. *National Art Education*, 3125(October). http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_3.htm
- Unesco. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. 33.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. *Unicef*, 1–80.
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vecchi, V. (1998). *The Role of the Atelierista*. 139–147.
- Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. In *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*.
<https://doi.org/10.4324/9780203854679>
- Witter, G. P., & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 37–50. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100004>
- Zang, E., & Camiloti, L. (2012). Um estudo sobre as cores e sua aplicabilidade em ambientes de creches infantis. *Unoesc & Ciência - ACSA*, 3(1), 37–44.
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/view/1493>

Apêndices

Apêndice A - Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Exemplo de formulário de perguntas	Observação
Bloco A Legitimação e motivação da Entrevista	Legitimar a entrevista Motivar a entrevistada Garantir a confidencialidade Pedir autorização para registar as respostas e/ou para gravar a entrevista	Motivos da entrevista Objetivos da entrevista Confidencialidade e anonimato das informações Permissão para gravar a entrevista	Sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico da Lusofonia, da Escola Superior de Educação da Lusofonia. Esta entrevista tem como objetivo compreender a importância das cores no desenvolvimento sensorial e cognitivo em creche. A entrevista servirá para recolher dados importantes e posteriormente analisá-los no âmbito da minha investigação.	Entrevista sem diretiva Utilizar linguagem clara adaptada à entrevistada Agradecer a disponibilidade para responder a esta entrevista

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

			As informações são confidenciais e usadas apenas para fins académicos. Peço assim a sua autorização para gravar esta entrevista.	
Bloco B Caracterização da entrevistada	Recolher dados sobre a formação e experiência profissional da educadora.	Tempo de serviço. Formação inicial e complementar. Percurso profissional.	Para a conhecer melhor, fale-nos um pouco sobre si. Destacando assim o seu tempo de serviço, a formação, bem como o seu percurso profissional	Estar atenta às reações da entrevistada; Não provocar embaraços à entrevistada com gestos. Expressões faciais ou verbais.
Bloco C Caracterização do espaço e do grupo	Obter dados sobre a sala de creche e o grupo de crianças. Conhecer como o espaço é organizado em termos de cores.	Idade do grupo. Organização do espaço físico (paredes, mobiliário, brinquedos). Rotinas diárias.	Pode descrever a sua sala em termos de cores e organização? Qual é a idade do grupo com quem trabalha atualmente? Como são as rotinas na sala?	Não interromper a entrevistada enquanto ela fala Mostrar-se interessada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

		Relação com as famílias.		
Bloco D A importância das cores no desenvolvimento	Recolher dados sobre a perceção e práticas pedagógicas relacionadas com as cores. Identificar opiniões, experiências e estratégias ligadas ao tema.	Perceção sobre a influência das cores no comportamento e emoções. Relação das cores com o desenvolvimento sensorial e cognitivo. Práticas pedagógicas que utilizam cores intencionalmente. Exemplos de atividades. Formação e necessidades na área.	Acha que as cores influenciam o comportamento das crianças? Pode dar exemplos? Na sua opinião, as cores podem ajudar no desenvolvimento sensorial e cognitivo? De que forma utiliza as cores nas atividades pedagógicas ou na organização da sala? Já recebeu alguma formação específica sobre este tema? Considera importante haver mais?	Mostrar interesse e abertura pelo trabalho realizado Não discordar da entrevistada
Bloco E	Recolher informação sobre preocupações,	Reflexão sobre o uso das cores.	Que conselhos daria a outras educadoras sobre o uso das cores em creche?	Mostrar compreensão.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Problemáticas centrais e encerramento	sugestões e reflexões finais. Encerrar a entrevista agradecendo a colaboração.	Sugestões para futuras educadoras. Conselhos para a investigadora.	Na sua experiência, quais são as maiores dificuldades na gestão das cores no espaço da sala? Há algo mais que gostaria de partilhar sobre este tema?	Agradecer a disponibilidade e contributo. Encerrar reforçando a importância da partilha.
---------------------------------------	---	---	---	---

Apêndice A - Guião de Entrevista

Protocolo de Entrevista – “Crescer com Cor: A Importância das Cores no Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo em Creche”

Bloco A – Legitimação e motivação da entrevista

Apresentação inicial (a adaptar oralmente):

Bom dia/boa tarde, chamo-me Ana Margarida Lucas e sou aluna do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico da Lusofonia, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta entrevista faz parte da minha investigação sobre **“A importância das cores no desenvolvimento sensorial e cognitivo em creche”**.

As informações que partilhar serão confidenciais e usadas apenas para fins académicos. Gostaria de saber se autoriza que eu grave a entrevista, apenas para facilitar a transcrição posterior.

Bloco B – Caracterização da entrevistada

1. Há quanto tempo trabalha em creche?
2. Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional?
3. Qual foi a sua formação inicial?
4. Já realizou outras formações complementares na área da educação de infância?

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Bloco C – Caracterização do espaço e do grupo

5. Pode descrever a sua sala em termos de cores (paredes, mobiliário, materiais)?
6. Qual é a faixa etária do grupo com quem trabalha atualmente?
7. Como organiza as rotinas da sala (momentos de atividade, descanso, alimentação)?
8. Existe algum envolvimento dos pais/famílias na forma como a sala é organizada?

Bloco D – A importância das cores no desenvolvimento

9. Acha que as cores têm influência no comportamento ou nas emoções das crianças? Pode dar exemplos?
10. Considera que as cores contribuem para o desenvolvimento sensorial e cognitivo? Como?
11. Que cores costuma utilizar nas diferentes áreas ou momentos da rotina (ex.: descanso, brincadeira, refeições)?
12. Usa cores de forma intencional em atividades pedagógicas? Pode partilhar algum exemplo?
13. Já observou reações diferentes das crianças perante determinadas cores?
14. Já recebeu alguma formação ou orientação específica sobre o uso das cores na educação infantil?
15. Considera importante que as educadoras tenham formação nesta área?

Bloco E – Problemáticas centrais e encerramento

16. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades em pensar o espaço da sala em termos de cor?
17. Que conselhos daria a outras educadoras sobre o uso das cores em creche?
18. Há algo mais que gostaria de partilhar sobre este tema?

Encerramento (a adaptar oralmente):

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade. As suas respostas serão muito importantes para a minha investigação.

Apêndice B – Grelha de Observação

A grelha de observação apresentada a seguir foi concebida como um instrumento de apoio à monitorização contínua das atividades realizadas no âmbito do projeto educativo 'As Cores', desenvolvido com um grupo de crianças em contexto de creche (1-2 anos). Este instrumento permitiu acompanhar, de forma sistematizada, o grau de envolvimento do grupo em diferentes momentos, promovendo uma recolha de dados rigorosa e alinhada com os objetivos pedagógicos definidos.

Data	Atividade	Participação (T/A/N)	Interesse (T/A/N)	Reconhecimento da Cor (T/A/N)	Interação com Materiais (T/A/N)	Observações/Comentários
07/05/2025	Prova sensorial – limões e bananas (amarelo)	A	T	A	T	A maioria das crianças explorou os alimentos com curiosidade, especialmente através do olfato e tato. Houve expressões faciais de surpresa com o sabor do limão e maior aceitação da banana. Algumas crianças conseguiram associar os objetos à cor amarela, apontando ou vocalizando sons próximos de palavras conhecidas.
09/05/2025	Caixa de objetos	T	T	A	T	Grande envolvimento por parte de todas as crianças. A variedade de objetos suscitou

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

	amarelos (materiais de casa)					interesse e exploração livre. Algumas crianças reconheceram a cor amarela e apontaram espontaneamente para objetos semelhantes àqueles usados em atividades anteriores.
13/05/2025	Prova sensorial – mirtilos (azul)	A	T	A	A	As reações iniciais foram de hesitação, sendo superadas em grande parte das crianças após observarem os colegas. O sabor pouco habitual causou expressões de surpresa, mas também gargalhadas. A cor azul foi associada verbalmente por uma das crianças, com tentativas de repetição da palavra.
16/05/2025	Jogo das bolas azuis e arco com fita-cola	T	T	T	T	Atividade com forte componente motora e lúdica. As crianças movimentaram-se livremente, demonstrando entusiasmo e espírito de jogo. Todas as crianças conseguiram, com maior ou menor ajuda, selecionar apenas as bolas azuis e colá-las no local indicado.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

20/05/2025	Pintura com mata- moscas (vermelho)	A	T	A	T	Participação feita individualmente por limitação do material. Apesar disso, a maioria das crianças demonstrou grande entusiasmo. A técnica diferente despertou a curiosidade, e houve expressões de contentamento durante a pintura. Algumas crianças vocalizaram sons ou palavras associadas à cor vermelha.
23/05/2025	Prova sensorial – morangos (vermelho)	T	T	A	T	Houve forte envolvimento na atividade. A familiaridade com o alimento aumentou a adesão. Algumas crianças apontaram para o morango e verbalizaram palavras próximas do termo correto. A associação à cor vermelha foi feita de forma mais evidente neste momento.
24/05/2025	Caixa de luz com elementos vermelhos	T	T	A	T	Exploração em pares. A caixa de luz proporcionou uma experiência sensorial visual distinta. Todas as crianças demonstraram interesse prolongado, manipularam os objetos e observaram os efeitos da luz. A cor vermelha foi

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

						reconhecida por várias crianças, com expressões como 'igual' e apontar comparativo para objetos da sala.
06/05/2025	Pintura em grupo com tinta amarela e pincéis	T	T	A	T	As crianças participaram em pequenos grupos de dois, utilizando pincéis para espalhar tinta amarela num cenário. A maioria manteve-se envolvida durante a ação e demonstrou curiosidade em tocar e explorar. Algumas começaram a reconhecer a cor amarela.
12/05/2025	Pintura com carrinhos – tinta azul	T	T	A	T	A atividade foi muito bem recebida pelo grupo, que mostrou entusiasmo com os carrinhos e com a possibilidade de os fazer deslizar sobre o papel. A cor azul foi associada por algumas crianças a objetos visuais da sala. Houve muita interação com os materiais e prazer na repetição do gesto.

Apêndice B - Grelha de Observação

A observação sistemática em contexto educativo é fundamental para compreender a forma como as crianças se envolvem nas propostas, como respondem a diferentes estímulos e como vão evoluindo ao longo do tempo. Assim, esta grelha foi estruturada com base em quatro dimensões essenciais ao desenvolvimento

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

infantil: (i) Participação; (ii) Interesse; (iii) Reconhecimento da Cor; e (iv) Interação com os Materiais. Para cada atividade, foi registado se a maioria das crianças apresentou o comportamento observado (T – todas; A – algumas; N – nenhuma), acompanhado por um comentário qualitativo que contextualiza os dados.

A aplicação desta grelha teve um papel relevante na monitorização do projeto, funcionando como um complemento das notas de campo e fortalecendo a triangulação metodológica da investigação. Através deste instrumento, foi possível identificar padrões de envolvimento, preferências sensoriais e formas de expressão que, de outro modo, poderiam passar despercebidas. A sua utilização permitiu, assim, uma reflexão mais fundamentada sobre a prática pedagógica e sobre os efeitos das propostas desenvolvidas no grupo de crianças.

Apêndice C - Notas de Campo

Nota de Campo – Desenvolvimento do Projeto “As Cores” – Cor Amarela

Data: 6 de maio de 2025

Horário: 9h00 – 17h00

Sala: Sala da marcha adquirida

Número de crianças: 10

Na terça-feira, dia 6 de maio, dei início ao meu projeto pedagógico com o grupo, cujo tema é “As Cores”. Dado que se trata de uma sala de crianças entre 1 e 2 anos, que ainda não identificam ou nomeiam cores de forma sistemática, defini como objetivo trabalhar uma cor por semana, começando pelas cores primárias.

Neste primeiro dia de atividade, a cor explorada foi o amarelo. A atividade decorreu durante a manhã, num momento tranquilo, após a chegada de todas as crianças e antes do lanche. Preparei um espaço específico na sala com um papel de cenário grande estendido no chão, pincéis grossos adequados à faixa etária, tinta amarela, recipientes rasos para facilitar a manipulação e aventais para proteger a roupa das crianças.

Para permitir uma melhor observação e apoio individualizado, convidei apenas duas crianças de cada vez a participar. Assim, consegui assegurar que cada uma tivesse tempo para explorar os materiais ao seu ritmo, evitando excesso de estímulos ou distrações.

Ao longo da atividade, procurei manter uma linguagem simples, afetiva e intencional, fazendo afirmações como:

"Hoje vamos pintar com uma cor muito alegre... chama-se amarelo!"

"O amarelo parece o sol, olhem como brilha!"

"Queres pintar com o pincel? Ou preferes com a mão?"

As reações das crianças foram variadas. Algumas mergulharam de imediato na exploração da tinta com grande entusiasmo, enquanto outras se mostraram mais hesitantes ao início, observando antes de participar. A textura e o movimento do pincel foram estímulos visivelmente interessantes para o grupo, e a tinta amarela destacou-se bastante no papel branco, o que facilitou o foco visual.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Uma das crianças sorriu ao ver a tinta espalhar-se e verbalizou sons entusiasmados, enquanto outra repetia “mais” sempre que queria mergulhar o pincel novamente. Houve ainda uma que preferiu usar a mão em vez do pincel, e não mostrei resistência: aceitei a escolha como parte da exploração, dentro dos objetivos definidos.

A educadora esteve presente durante toda a atividade, apoiando na supervisão e reforçando a importância de respeitar o ritmo de cada criança. Em momentos pontuais, fez pequenas observações que ajudaram a identificar reações específicas: “Ela hoje está mais atenta às cores do que o habitual.”

A atividade prolongou-se por cerca de 25 minutos no total, dividida por pequenos grupos. O resultado final foi uma pintura coletiva em tons de amarelo, com marcas variadas, sobreposições, áreas mais preenchidas e outras com traços mais leves, revelando as diferentes formas de interação de cada criança com o material.

Após o término da atividade, o grupo lavou as mãos e retomou a rotina habitual da sala — lanche, higiene, sesta e brincadeira livre. Ao longo do resto do dia, a pintura foi deixada à vista no canto da sala, e algumas crianças voltaram a apontar para ela, o que me levou a comentar com a educadora: “Talvez possamos deixar exposto até ao final do mês para reforçar a familiaridade com a cor.”

Observações da Estagiária:

Durante esta primeira atividade, confirmei a importância de criar um ambiente calmo e seguro, com estímulos controlados, quando se pretende introduzir um novo conceito a um grupo com crianças tão pequenas. A introdução da cor amarela correu de forma positiva, pois permitiu uma exploração sensorial livre, sem exigir resultados, respeitando o nível de desenvolvimento e a curiosidade de cada criança.

Notei que a maioria das crianças ainda não associa a cor ao seu nome verbalizado, o que é esperado nesta idade, mas houve interesse visual e corporal pela tinta. A repetição da cor ao longo da semana será essencial para reforçar essa ligação. A técnica escolhida (pintura livre com pincel sobre papel cenário) mostrou-se adequada, pois permitiu variedade de movimento e liberdade criativa, sem exigir demasiada estrutura.

A presença da educadora foi, mais uma vez, fundamental para me dar segurança no momento da atividade e para ajudar na observação de pormenores que, como

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

estagiária, poderia não captar de imediato. Senti-me mais confiante a conduzir a proposta, com base nas planificações feitas previamente e no diálogo com a equipa.

Reflexão da Estagiária:

Este primeiro passo no desenvolvimento do projeto foi muito significativo para mim, não só pelo envolvimento das crianças, mas também pelo processo de planeamento, adaptação e escuta ativa que exige. Foi um dia que me permitiu experienciar o papel de educadora com mais autonomia, mas sempre com o apoio e o olhar atento da educadora cooperante.

A introdução do tema “as cores” através do amarelo revelou-se uma escolha acertada: uma cor visualmente forte, associada a elementos positivos (como o sol) e que captou naturalmente a atenção das crianças. Ao observar as reações e as formas de interação, percebi que mais importante do que saber se reconhecem a cor verbalmente, é ver como a exploram, como se expressam através dela, como comunicam sem palavras.

Ao final deste dia, senti que dei início a um processo que irá crescer com elas, semana após semana. Agora, mais do que nunca, reconheço o valor do tempo no desenvolvimento de um projeto com crianças pequenas — tudo acontece de forma mais lenta, mas não menos profunda. Cada gesto, cada olhar, cada escolha feita pela criança é uma porta de entrada para o que pode vir a ser uma aprendizagem.

Se quiseres, posso continuar a acompanhar o projeto e ir preparando contigo as notas seguintes — por exemplo, para a semana do azul. Também posso ajudar a redigir os objetivos gerais e específicos do projeto para incluíres na tua tese. Como queres avançar?

Nota de Campo – Projeto “As Cores” – Cor Amarela – Atividade Sensorial “Que sabor tem o amarelo?”

Data: 7 de maio de 2025

Horário: 9h00 – 17h00

Sala: Sala da marcha adquirida

Número de crianças: 10

Na quarta-feira, dia 7 de maio, dei continuidade ao meu projeto pedagógico sobre as cores, explorando ainda o amarelo, desta vez através de uma abordagem mais sensorial com a atividade “Que sabor tem o amarelo?”. A proposta teve como objetivo despertar os

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

sentidos das crianças, especialmente o olfato, o tato e o paladar, usando alimentos naturalmente amarelos, neste caso: limões e bananas.

A atividade foi realizada durante a manhã, após a chegada de todas as crianças e num momento calmo antes da aula de música. Organizei o espaço em torno de uma mesa, onde dispus os alimentos em pedaços pequenos, já preparados e em recipientes separados. As frutas foram apresentadas com as respetivas cascas e também já descascadas, para que as crianças pudessem ver, tocar e cheirar as diferentes texturas e formas.

Ao longo da atividade fui fazendo comentários simples e descritivos, como

“Hoje vamos provar o amarelo... Que será que sabe o amarelo?”

“Este é o limão, tem um cheiro forte! Queres cheirar?”

“E a banana? É mole, é doce... Queres experimentar?”

A reação das crianças ao limão foi, como esperado, de surpresa e até de estranheza. Uma das crianças fez uma expressão de quem não gostou e afastou a cabeça, enquanto outra franziu o rosto, o que criou um momento divertido e partilhado entre todos. Já com a banana, a aceitação foi muito maior: quase todas as crianças quiseram provar, algumas pediram mais e identificaram o sabor como agradável através de sorrisos e gestos.

Uma das crianças aproximou-se da bandeja do limão por iniciativa própria e tocou várias vezes, apertando os gomos entre os dedos. Outra olhou com atenção a casca do limão, e comentou em linguagem não-verbal, apontando e vocalizando de forma entusiasmada. Foi também visível o interesse por parte das crianças que ainda não participaram, que observavam o que os colegas faziam, demonstrando curiosidade.

Durante a atividade, a educadora esteve presente, colaborando com observações e ajudando a gerir o grupo. Comentou num momento: “Eles estão muito despertos para estas experiências novas... é ótimo ver como vão reagindo de formas tão diferentes.” Este apoio foi fundamental para garantir que todas as crianças participaram com tempo e tranquilidade, respeitando os seus ritmos e preferências.

Após esta experiência sensorial, as crianças lavaram as mãos e prepararam-se para a aula de música com o professor, que decorreu, como habitualmente, com alegria e envolvimento. A música continua a ser uma das atividades favoritas do grupo, e é notório como o som, o ritmo e os gestos ajudam na expressão e comunicação, especialmente para crianças que ainda não verbalizam de forma estruturada.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante o resto do dia, seguiram-se os momentos de higiene, almoço, sesta, lanche e brincadeira livre. A rotina decorreu normalmente, com a presença constante da educadora e das auxiliares a garantir um ambiente seguro e estável.

Observações da Estagiária:

A introdução da cor amarela através do sabor e cheiro revelou-se uma excelente forma de enriquecer a dimensão sensorial do projeto. Nesta fase do desenvolvimento, é essencial que a exploração das cores vá além do estímulo visual, permitindo às crianças sentir, cheirar, provar, tocar, e é isso que torna estas propostas verdadeiramente significativas.

Foi interessante observar como o limão, por ter um sabor mais intenso e inesperado, provocou reações mais evidentes. Essas expressões faciais espontâneas tornaram-se momentos de grande partilha entre as crianças, criando pequenas situações de riso e surpresa. Já a banana proporcionou conforto e aceitação, permitindo à criança associar o “amarelo” a algo doce e familiar.

O grupo mostrou-se muito recetivo à atividade, o que reforça a importância de propostas simples, mas pensadas, que respeitem o nível de desenvolvimento e tragam novidade sem provocar ansiedade.

Reflexão da Estagiária:

Este dia reforçou a convicção de que aprender com o corpo é fundamental nesta fase de desenvolvimento. Trabalhar o conceito da cor através de experiências táteis, gustativas e olfativas aproxima a aprendizagem da realidade concreta das crianças. Não se trata de “ensinar” a cor amarela, mas de criar vivências associadas a ela, para que, ao longo do tempo, a reconheçam, nomeiem e se apropriem dela com sentido.

Percebo também que o meu papel enquanto educadora em formação não é apenas o de propor atividades, mas de escutar ativamente o grupo, ajustar estratégias em tempo real, e acolher todas as reações — mesmo quando uma criança recusa participar, ou responde de forma inesperada. Isso faz parte do processo e deve ser valorizado.

A cada nova proposta do projeto, sinto que as crianças se envolvem mais comigo e que reconhecem a minha presença como parte integrante do seu dia. Este sentimento é muito gratificante e mostra que estou no caminho certo. Com a continuidade das próximas cores, espero aprofundar este vínculo e reforçar as oportunidades de descoberta e expressão para cada criança.

Apêndice Nota de Campo – Projeto “As Cores” – Cor Amarela – “A Caixa das Surpresas Amarelas”

Data: 9 de maio de 2025

Horário: 9h00 – 17h00

Sala da marcha adquirida

Número de crianças: 10

Na sexta-feira, dia 9 de maio, dei continuidade ao projeto pedagógico “As Cores”, finalizando a semana dedicada à cor amarela com uma atividade intitulada “Caixa com objetos Amarelos”.

Nos dias anteriores, pedi antecipadamente aos encarregados de educação que enviassem de casa um objeto amarelo, para ser utilizado nesta atividade. A adesão foi total: todas as famílias enviaram um objeto, o que demonstrou o envolvimento dos adultos com o projeto e a importância de criar pontes entre a casa e a creche.

A atividade decorreu durante a manhã, depois da chegada de todas as crianças. Preparei uma caixa grande, e coloquei no seu interior todos os objetos trazidos pelas famílias. Entre eles havia brinquedos (um pato de borracha, uma bola, um carro, uma peça de lego), roupas (um boné e uma meia), utensílios de plástico e até um pequeno livro com capa amarela.

Convidei o grupo a sentar-se em roda, e fui retirando um objeto de cada vez, com uma linguagem entusiasta e pausada, dizendo, por exemplo:

“Vamos descobrir o que há dentro da caixa amarela!”

“Olhem! Um pato amarelo! Quem será que trouxe?”

“Este carro também é amarelo... é igual ao sol, não é?”

À medida que ia retirando os objetos, as crianças mostravam grande interesse, muitas apontavam, vocalizavam sons ou aproximavam-se para tocar. Algumas reconheciam os seus objetos e ficavam visivelmente contentes, outras apenas observavam com curiosidade. Notei que a repetição do nome da cor “amarelo” ao longo da semana já começava a gerar uma certa familiaridade sonora — mesmo que ainda não haja identificação verbal por parte do grupo, havia uma atenção reforçada ao termo.

A educadora acompanhou toda a atividade, reforçando o envolvimento das crianças e comentando pontualmente: “Ela sabe que este é dela, olha o sorriso!”. A

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

presença da educadora continua a ser fundamental para manter o grupo coeso e dar-me apoio na gestão das reações e no incentivo individual.

Depois da exploração da caixa, deixei os objetos disponíveis numa mesa acessível à altura das crianças, o que permitiu um prolongamento natural da atividade ao longo da manhã. Algumas voltaram mais tarde a tocar e manipular os brinquedos, o que demonstra o valor da continuidade e da autonomia na exploração.

O restante dia decorreu como habitualmente: higiene, almoço, sesta, lanche e brincadeira livre. O grupo mostrou-se particularmente tranquilo neste dia, talvez também em resultado do ambiente positivo criado pela atividade da manhã.

Observações da Estagiária:

A atividade foi especialmente considerável por integrar a colaboração das famílias e por permitir uma exploração multissensorial e emocional da cor amarela. Os objetos, por virem de casa, tinham um valor afetivo diferente, havia reconhecimento, familiaridade e entusiasmo.

A simplicidade da proposta revelou-se eficaz: ao invés de se “ensinar” a cor, criou-se um momento de partilha, de descoberta e de valorização do que cada criança trouxe. A ligação entre casa e escola ganhou forma concreta nesta caixa, o que reforça a importância de envolver os pais na vida da creche.

Reflexão da Estagiária:

Com esta atividade encerrei a primeira semana do projeto com uma sensação de realização e de crescimento profissional. Pude confirmar que, com propostas simples e bem pensadas, é possível criar experiências significativas para crianças tão pequenas.

Percebo cada vez mais que o papel da educadora é, acima de tudo, o de mediadora entre o mundo e a criança: uma presença atenta que oferece, escuta, adapta e respeita. O projeto sobre as cores tem-me permitido não só aplicar os meus conhecimentos teóricos, mas também aprender com cada gesto, cada olhar, cada resposta inesperada.

Esta atividade mostrou-me ainda a importância de trabalhar com continuidade: ao longo da semana, o grupo foi reconhecendo o amarelo, não de forma consciente ou nomeada, mas através de experiências repetidas, positivas e envolventes. É esse o caminho que pretendo continuar nas próximas semanas, com a cor azul, e depois com o vermelho, com o mesmo cuidado, intenção pedagógica e respeito por quem cada criança é.

Apêndice C – Cronograma de Desenvolvimento do Projeto

Semana	Cor Trabalhada e Enquadramento
Semana 1	Introdução ao projeto. Atividades de observação e diagnóstico do grupo. Identificação do interesse por estímulos visuais e objetos coloridos.
Semana 2	Início do projeto com o amarelo. Atividades sensoriais, exploração com tinta, objetos de casa e alimentos associados à cor.
Semana 3	Trabalho da cor azul. Atividades com carrinhos, provas sensoriais, jogos motores e materiais de luz.
Semana 4	Trabalho da cor vermelha. Atividades com pintura, alimentos, caixa de luz e registos gráficos.

Apêndice D - Cronograma de Desenvolvimento do Projeto

Apêndice E – Tabela de Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Quantidade
Participação e envolvimento nas atividades	Autonomia	Realiza a atividade com iniciativa própria, sem incentivo direto do adulto.	“A criança aproximou-se da mesa com as tintas e começou a pintar sem qualquer estímulo verbal.” (Nota de campo, 6/05/2025)	5
	Adesão às propostas	Mostra entusiasmo e envolvimento quando é apresentada uma nova proposta.	“Ao ver a caixa com objetos amarelos, a criança deslocou-se rapidamente para pegar nos brinquedos.” (Nota de campo, 9/05/2025)	7
	Persistência	Mantém-se na atividade por um período prolongado sem dispersar.	“Ficou mais de 10 minutos concentrada a colar bolas no arco.”	4

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

			(Nota de campo, 16/05/2025)	
	Envolvimento ativo	Participação espontânea	“Uma das crianças repetia ‘mais’ sempre que queria continuar a pintar.” (Nota de campo, 6/05/2025)	6
Exploração sensorial	Reação ao sabor	Explora alimentos novos com curiosidade e diferentes expressões.	“Provou o limão e franziu o rosto, afastando a cabeça.” (Nota de campo, 7/05/2025)	6
	Valorização da experiência sensorial	Reconhecimento do valor da exploração sensorial	“Faço muitas explorações sensoriais e de materiais diferentes desde cedo.” (Entrevista – educadora)	-
	Exploração visual	Observa com atenção os objetos apresentados e segue com o olhar.	“Colocava objetos sobrepostos na caixa de	3

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

			luz para observar a mudança de tonalidade.” (Nota de campo, 23/05/2025)	
Desenvolvimento cognitivo	Discriminação visual	Diferenciação de cores	“A criança olhou para a bola vermelha e pousou-a, escolhendo uma azul.” (Nota de campo, 16/05/2025)	4
	Associação cor– experiência	Ligação entre cor e vivência	“É vermelho, como a vossa pintura de ontem.” (Nota de campo, 20/05/2025)	2
	Ampliação de vocabulário	Uso de palavras associadas à cor	“Repetia ‘azul’ enquanto fazia pintava com o carrinho.” (Nota de campo, 12/05/2025)	3

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

	Organização cognitiva	Estruturação visual	“Placares que mostram as cores em separado ajudam a dar estrutura.” (Entrevista – educadora)	
Expressão emocional e interação social	Expressão emocional	Demonstração de emoções	“Sorriu ao ver a tinta espalhar-se e vocalizou de forma entusiasmada.” (Nota de campo, 6/05/2025)	5
	Partilha	Cooperação entre pares	“Entregou uma bola azul ao colega que não tinha encontrado nenhuma.” (Nota de campo, 16/05/2025)	3
	Mediação de conflitos	Intervenção do adulto	“A educadora interveio com serenidade, mediando a disputa pelo	4

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

			brinquedo.” (Nota de campo, 29/04/2025)	
	Relação afetiva	Vínculo com adultos	“Trouxe-me um brinquedo e sentou-se ao meu lado.” (Nota de campo, 29/04/2025)	2
Organização do ambiente educativo	Acessibilidade	Materiais ao alcance	“Existe um móvel à altura das crianças que lhes permite aceder aos brinquedos.” (Nota de campo, caracterização da sala)	-
	Estruturação do espaço	Áreas diferenciadas	“Tenho a sala dividida por áreas: dramatização, construções, biblioteca, tapete e expressões.” (Entrevista – educadora)	-

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

	Continuidade visual	Exposição dos trabalhos	“As pinturas foram afixadas na sala e as crianças voltavam a apontar para elas.” (Nota de campo, 6/05/2025)	3
Intencionalidade pedagógica	Planeamento	Organização das propostas	“Defini trabalhar uma cor por semana, começando pelas cores primárias.” (Nota de campo, 6/05/2025)	-
	Uso intencional da cor	Escolha consciente de materiais	“Tenho caixas separadas para cores frias e cores quentes.” (Entrevista – educadora)	-
	Mediação do adulto	Ajuste às respostas da criança	“Não mostrei resistência quando preferiu usar a mão; aceitei como parte	4

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

			da exploração.” (Nota de campo, 6/05/2025)	
--	--	--	---	--

Apêndice E - Tabela de Análise de Conteúdo

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice F – Planificação

Planificação de Atividade		
Nome estagiária: Ana Margarida Santos Lucas Fixa etária: 12-24 meses	Sala: Marcha adquirida	Data: 23 de maio de 2025 Duração: 20-30 min.
Recursos materiais: Caixa de luz, objetos vermelhos (opacos e translúcidos).		
Recursos humanos: Educadora estagiária, Educadora orientadora, Auxiliar de ação educativa e 10 crianças		

Área de Conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
Exploração sensorial e descoberta do mundo	Objetivos gerais: - Proporcionar experiências sensoriais significativas através da luz e da cor. - Promover o bem-estar, a curiosidade e o envolvimento das crianças. Objetivos específicos:	Organização do Grupo A atividade será desenvolvida em pequeno grupo , permitindo uma observação atenta e um acompanhamento individualizado, respeitando os ritmos e interesses de cada criança. Organização do Espaço O espaço será preparado de forma intencional, com luz ambiente reduzida, criando um ambiente calmo e seguro. A caixa de luz será colocada ao centro, sobre uma mesa,	Níveis de envolvimento e bem-estar das crianças; Interesse demonstrado pela atividade;

Relação com os objetos e materiais	• Explorar a cor vermelha através de materiais diversos. • Estimular a percepção visual e a atenção. • Incentivar a exploração livre e autónoma dos materiais.	garantindo fácil acesso a todas as crianças e promovendo a exploração autónoma. 1. Início / Motivação A educadora apresenta a caixa de luz desligada, permitindo que as crianças se aproximem e a observem. De seguida, liga a caixa de luz, criando um momento de surpresa que desperta o interesse e a curiosidade do grupo. 2. Desenvolvimento São disponibilizados gradualmente objetos vermelhos sobre a caixa de luz. As crianças exploram livremente os materiais, observando os efeitos da luz, da cor e das sombras. A educadora acompanha a atividade de forma sensível, verbalizando ações e reforçando a cor, sem dirigir excessivamente a exploração.	Formas de exploração dos materiais; Interações com os objetos e com o adulto.
--	--	---	---

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

		A atividade termina de forma progressiva, com a recolha dos materiais e apoio na arrumação, promovendo a participação das crianças.	
--	--	---	--

Apêndice F - Planificação