

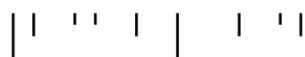


# Compreender as emoções através da arte: um estudo com crianças do 1.º CEB

Marta Daniela Costa Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



# Compreender as emoções através da arte: um estudo com crianças do 1.º CEB

Marta Daniela Costa Marques

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Teresa Matos Pereira

Júri

Presidente: Cátia Rijo

Arguente: Joana Gaudêncio Matos

Orientador: Teresa Matos Pereira

2024-2025

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

A realização deste relatório representa o culminar de um percurso de profunda aprendizagem e transformação pessoal, académica e profissional. Este trabalho é o reflexo de muitas experiências, desafios, dúvidas e conquistas que, ao longo do tempo, me ajudaram a construir a professora e a pessoa que sou hoje.

À Professora Teresa Pereira, manifesto a minha mais sincera gratidão pela orientação rigorosa e pela disponibilidade. As suas palavras, foram essenciais para que este trabalho ganhasse forma, coerência e confiança.

Às Escolas Cooperantes e a toda a equipa docente, agradeço o acolhimento caloroso, a partilha de saberes e o acompanhamento que muito contribuíram para o meu crescimento enquanto futura professora. Cada momento vivido nestes contextos de prática foi uma lição sobre o valor da escuta, da empatia e da atenção às crianças.

Um agradecimento muito especial às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. Foram elas a inspiração e o coração deste estudo, com a sua curiosidade, criatividade e autenticidade ensinaram-me o verdadeiro sentido de ensinar e aprender. A cada uma, agradeço por me lembrar, todos os dias, que a escola é um lugar de descoberta, de emoção e de humanidade. Aos meus alunos, deixo o meu carinho e a certeza de que são e continuarão a ser a razão maior deste caminho.

Aos meus pais, agradeço profundamente pelo amor, pelos valores e pela força que sempre me transmitiram. O exemplo de dedicação, generosidade e sensibilidade que me deram é o alicerce de tudo o que sou. Foram eles que me ensinaram que educar é, antes de mais, um gesto de amor e confiança, e que o verdadeiro sucesso está em sermos capazes de fazer a diferença na vida dos outros.

Ao meu namorado, obrigada pela paciência, pelo apoio constante e por acreditares em mim mesmo quando o caminho se tornava mais difícil. A tua presença tranquila, o teu incentivo e a tua compreensão foram fundamentais para que nunca perdesse o foco e a motivação.

À Rita e à Maria, companheiras incansáveis deste percurso, agradeço a amizade genuína, o apoio mútuo e todas as partilhas que tornaram este caminho mais leve e mais bonito. Juntas crescemos, aprendemos e celebrámos cada conquista. Levo comigo a certeza de que as nossas conversas, risadas e desabafos foram tão importantes quanto as aprendizagens académicas.

Às minhas colegas de trabalho no colégio onde atualmente leciono, deixo um agradecimento muito especial pela compreensão, pelo apoio e pelas palavras de incentivo nos

momentos em que conciliava o trabalho com a escrita da tese. A vossa amizade, disponibilidade e partilha diária tornaram esta etapa mais serena e possível. Obrigada por me inspirarem, por acreditarem em mim e por me ajudarem a crescer também como professora.

## RESUMO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo da experiência desenvolvida com uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo, o estudo centra-se na problemática: de que forma as atividades artísticas visuais contribuem para a construção da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação pretende compreender de que modo as práticas artísticas, enquanto espaço de expressão simbólica e emocional, podem potenciar o desenvolvimento socioemocional das crianças, ajudando-as a entender-se melhor a si mesmas e às pessoas que as rodeiam. Para tal, definiram-se três objetivos orientadores: (i) investigar de que forma as crianças expressam e reconhecem emoções ao longo do processo de criação artística e nas suas interações verbais sobre as produções, (ii) analisar as produções artísticas realizadas pelas crianças como representações simbólicas das emoções, considerando o uso da cor, da forma, da textura e da composição, e (iii) refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento das dimensões socioemocional e relacional.

A metodologia adotada enquadra-se no paradigma qualitativo, de natureza exploratória e baseada na prática, desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada. A recolha de dados foi sustentada por múltiplos instrumentos: notas de campo, gravações e imagens de produções artísticas, permitindo uma compreensão mais detalhada das formas de expressão verbal, artística e social que as crianças demonstraram durante as sessões.

Os resultados evidenciam que a prática sistemática de atividades de expressão visual constitui um meio privilegiado de acesso à dimensão emocional da infância. As produções artísticas revelaram-se não apenas um espaço de criatividade e comunicação, mas também um instrumento de reconhecimento e regulação emocional, favorecendo atitudes de empatia, cooperação e respeito mútuo. As interações observadas demonstraram que, através da arte, as crianças ampliam a compreensão das suas próprias emoções e das emoções dos outros, reforçando o papel da escola como contexto promotor de expressão, compreensão e valorização emocional.

Conclui-se que as artes visuais, enquanto linguagem simbólica, assumem um papel fundamental na formação integral da criança, permitindo articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento.

Palavras-chave: artes visuais; emoções; educação emocional; 1.º Ciclo do Ensino Básico; expressão artística.

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II (PES II) course unit, part of the Master's Degree in Primary Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal Teaching for the 2nd Cycle of Basic Education. Based on the experience carried out with a 2nd-grade class of the 1st Cycle of Basic Education, the study focuses on the following research question: how do visual art activities contribute to the construction of the notion of emotion in children of the 1st Cycle of Basic Education?

The investigation aimed to understand how artistic practices, as spaces for symbolic and emotional expression, can foster children's socio-emotional development and their awareness of self and others. Three guiding objectives were defined: (i) To investigate how children express and recognize emotions throughout the artistic creation process and in their verbal interactions about their artworks, (ii) to analyse the artworks produced by children as symbolic representations of emotions, considering the use of colour, form, texture, and composition, and (iii) to reflect on the contribution of visual arts practices to the development of socio-emotional and relational dimensions.

The research followed a qualitative, practice-based methodology, implemented within the context of the Supervised Teaching Practice. Data collection relied on multiple instruments, observation records, field notes, questionnaires, audio recordings, and artistic productions, allowing for an in-depth understanding of the children's verbal, graphic, and relational expressions throughout the sessions.

The results show that the systematic use of visual art activities represents a privileged means of accessing children's emotional dimension. Artistic creations proved to be not only spaces for creativity and communication but also tools for emotional awareness and regulation, promoting empathy, cooperation, and mutual respect. The observed interactions demonstrated that, through art, children expanded their understanding of their own emotions and those of others, reinforcing the role of the school as a space that promotes expression, comprehension, and appreciation of emotions.

It is concluded that visual arts, as a symbolic language, play a fundamental role in the integral development of children by interconnecting cognitive, affective, and social dimensions. Artistic practice in educational contexts thus emerges as a fertile path for cultivating sensitivity, empathy, and emotional awareness, essential pillars of a truly humanizing education.

Keywords: visual arts; emotions; emotional education; Primary Education; artistic expression.

# Índice

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	6
INTRODUÇÃO .....	11
PARTE I .....	14
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1ºCEB.....	15
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	16
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção .....	17
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2ºCEB.....	19
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	20
3.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção .....	21
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS.....	23
PARTE II .....	28
1- O papel das práticas artísticas na expressão e compreensão das emoções .....	29
1.1 Definição do tema e da questão problema do estudo .....	30
1.2. Objetivos do estudo .....	31
1.3. Questões de investigação .....	32
2- ARTES VISUAIS, CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE EMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL .....	35
2.1. As artes visuais como meio de comunicação e reconhecimento das emoções .....	37
2.2. As produções artísticas como manifestações de compreensão emocional.....	40
2.3. O contributo das práticas artísticas para o desenvolvimento socioemocional e relacional.....	43
2.4. Artes visuais, construção da noção de emoção e desenvolvimento socioemocional ..	46
3-METODOLOGIA .....	49
3.1. Métodos e técnicas de recolha de informação.....	53
3.3. Descrição das Sessões e Atividades Desenvolvidas .....	56
3.2. Princípios éticos da investigação .....	58
.....	60
4-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	60

4.1. Os dados recolhidos em articulação com os objetivos específicos.....	61
4.2. Procedimentos de Análise dos Dados.....	63
4.3. Apresentação dos Resultados.....	66
4.4 Discussão dos resultados.....	91
5-CONCLUSÕES .....	98
5.1 Conclusões do estudo.....	99
5.2 Constrangimentos do estudo .....	101
6-REFLEXÃO FINAL.....	103
6.1. Contributos da experiência desenvolvida na PES II .....	104
6.2. Contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria das práticas .....	105
6.3. Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente .....	106
7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	109
8-ANEXOS.....	113
8.1- Notas de campo .....	114
8.2 Gravações de áudio da atividade 2-Apresentação do objeto .....	117
8.3 Transcrição dos áudios da sessão 5- dramatizações com as formas animadas .....	123
8.4- Transcrição dos áudios da sessão 6- Momento de reflexão, em grande grupo, sobre todas as sessões .....	127
8.5- Sessão 2: Objetos trazidos pelas crianças.....	129
8.6- Sessão 3: Projeções dos objetos com lanternas .....	130
8.7- Sessão 4: Resultado dos objetos animados .....	132
8.8- Sessão 6: Avaliação das sessões pelos alunos .....	133
8.9- Sessão 6: Termo de autorização.....	134
8.10- Planificações das sessões .....	135
8.10- Tabelas de avaliação dos objetivos específicos de cada sessão .....	140

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | ' ' |

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento reflete o percurso de formação desenvolvido nos contextos de estágio de ambos os ciclos de ensino, bem como a investigação realizada em torno de uma problemática emergente da prática educativa, permitindo evidenciar a articulação entre os saberes teóricos e a experiência profissional.

A PES II constituiu um espaço privilegiado de consolidação da identidade docente, proporcionando a oportunidade de observar, intervir e refletir criticamente sobre diferentes contextos escolares e sobre as práticas de ensino e aprendizagem que neles se desenvolvem. O presente relatório reúne, assim, a descrição e análise das experiências pedagógicas vividas, bem como o estudo de investigação elaborado no contexto do 1.º Ciclo.

Na primeira parte do relatório apresenta-se uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta secção inclui a caracterização das instituições cooperantes e das turmas envolvidas, bem como a problematização dos contextos e a identificação das problemáticas de intervenção que orientaram a prática letiva. São igualmente descritos os principais objetivos que orientaram o trabalho pedagógico, as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas, as atividades dinamizadas e os processos de avaliação utilizados. Esta parte do relatório procura, portanto, demonstrar a forma como as experiências de estágio contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, para a consolidação da autonomia docente e para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educativas próprias de cada ciclo de ensino.

A segunda parte integra a componente investigativa e apresenta o estudo desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrado na problemática “De que forma as atividades artísticas visuais contribuem para a construção da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.” Este estudo surge da observação das práticas em sala de aula e da convicção de que as artes visuais podem constituir um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento emocional e social das crianças, ao favorecerem a expressão simbólica, a empatia e a compreensão do outro.

Esta parte estrutura-se em quatro capítulos interligados que traduzem as etapas do processo de investigação. O primeiro capítulo, dedicado à apresentação do estudo, define o tema, a problemática e os objetivos gerais e específicos da investigação, clarificando a sua pertinência e a sua relação com a prática pedagógica. O segundo capítulo, relativo à fundamentação teórica, desenvolve a revisão da literatura e apresenta os contributos teóricos e empíricos que sustentam

a reflexão sobre arte, emoção, expressão artística e educação emocional, permitindo construir o enquadramento conceptual que apoia a análise dos resultados. O terceiro capítulo, correspondente à metodologia, descreve o enquadramento metodológico adotado, de natureza qualitativa e baseada na prática, explicitando as opções de investigação, o contexto de aplicação, os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados e os princípios éticos que orientaram o estudo. O quarto e último capítulo, dedicado aos resultados e discussão, apresenta, analisa e interpreta os dados recolhidos, relacionando-os com o enquadramento teórico abordado anteriormente e evidenciando as aprendizagens decorrentes da intervenção.

Por fim, o relatório termina com a conclusão e reflexão final, que sintetiza os principais resultados, aprendizagens e contributos do estudo para o desenvolvimento profissional e pessoal. Esta secção reflete, ainda, sobre o papel das práticas artísticas no contexto escolar, salientando as potencialidades e os desafios que a educação artística e emocional colocam à prática pedagógica contemporânea.

Deste modo, o presente relatório pretende constituir-se como um espaço de análise e reflexão crítica sobre o percurso formativo vivido, abordando a prática e a investigação, a consolidação de saberes profissionais e a valorização das artes como caminho de expressão, compreensão e humanização na educação.

# PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1º CEB

| ' ' | ' ' |

No primeiro capítulo do presente relatório realizar-se-á uma breve descrição e análise da prática pedagógica realizada no 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, evidenciam-se os seguintes tópicos a abordar: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) identificação da problemática, objetivos e estratégias aplicadas no grupo-turma.

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

A prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu num colégio privado localizado na freguesia da Lapa, em Lisboa, uma instituição que acolhe alunos desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. A escola pauta-se por uma orientação humanista e cristã, inspirada na pedagogia de José Kantenich, centrando-se na formação integral da criança e na promoção de valores como o respeito, a responsabilidade, a autonomia e a cooperação. A missão educativa assenta na valorização de cada aluno como ser único, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e espiritual.

A instituição distingue-se por um ambiente familiar e próximo, onde as relações entre docentes, alunos e famílias se baseiam na confiança e na partilha. O espaço escolar apresenta-se bem cuidado, com diversas áreas de aprendizagem: salas amplas e luminosas, biblioteca, ginásio, refeitório, recreios e salas dedicadas às expressões artísticas. O colégio promove uma pedagogia ativa e diferenciada, onde o erro é entendido como parte integrante do processo de aprendizagem e a autonomia é progressivamente desenvolvida.

A turma onde decorreu o estágio correspondia ao 2.º ano de escolaridade, composta por 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. O grupo era heterogéneo, apresentando níveis diferenciados de maturidade, ritmos de aprendizagem e competências sociais. Verificava-se um ambiente de grande curiosidade e afetividade, com alunos participativos e criativos, mas que, em alguns momentos, revelavam dificuldade em manter a concentração e em regular comportamentos, especialmente durante tarefas que exigiam maior atenção e persistência.

Do ponto de vista socioeconómico, tratava-se de um grupo de crianças provenientes de famílias de classe média, em que a maioria dos encarregados de educação demonstrava envolvimento ativo na vida escolar, acompanhando as aprendizagens e participando nas iniciativas promovidas pela escola. Este envolvimento familiar refletia-se numa relação próxima entre escola e família, favorecendo o acompanhamento dos alunos e a corresponsabilidade educativa.

No plano das aprendizagens, observou-se um grupo globalmente empenhado, com um domínio adequado das competências previstas para o nível etário, embora existissem diferenças assinaláveis entre os alunos, sobretudo na interpretação de textos e enunciados matemáticos, bem como na expressão escrita e oral. Estas dificuldades relacionavam-se, muitas vezes, com fatores de desatenção e impulsividade, revelando a necessidade de um trabalho mais consistente no domínio da autorregulação comportamental e da autonomia na realização de tarefas.

A docente cooperante apresentava uma prática estruturada, centrada na rotina e na valorização da disciplina e do respeito mútuo, articulando diferentes áreas curriculares e utilizando recursos diversificados (fichas, manuais, materiais manipuláveis e instrumentos digitais). Verificava-se uma atenção constante à diferenciação pedagógica, nomeadamente através da diversificação de estratégias e da criação de pequenos grupos de trabalho para apoio a alunos com dificuldades específicas.

## **2.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção**

A análise do contexto e das dinâmicas de sala de aula permitiu identificar um conjunto de desafios que influenciavam o processo de ensino e aprendizagem. Embora a turma revelasse um clima positivo e colaborativo, observou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades de concentração, impulsividade e tendência para se dispersarem facilmente durante as tarefas. Esta instabilidade comportamental repercutia-se no desempenho académico, particularmente na compreensão de textos e de enunciados matemáticos, áreas que exigem leitura atenta, interpretação rigorosa e capacidade de retenção da informação essencial.

A partir destas observações, definiu-se como problemática central “Como facilitar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos através de estratégias de autorregulação comportamental e de diferenciação pedagógica?”, esta questão orientou todo o plano de intervenção, que procurou responder simultaneamente a necessidades cognitivas e comportamentais do grupo. Assim, foram estabelecidos três objetivos gerais: (i) melhorar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos; (ii) promover a autorregulação comportamental nas situações de aprendizagem e (iii) implementar a diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem.

O trabalho desenvolvido baseou-se numa perspetiva de aprendizagem ativa e significativa, valorizando a participação e o envolvimento dos alunos em todas as etapas das atividades. A autorregulação comportamental foi promovida através da gestão partilhada de

regras, da definição de metas pessoais e da reflexão sobre comportamentos e atitudes, incentivando as crianças a tornarem-se mais conscientes das suas ações e das suas consequências no grupo.

No domínio da compreensão leitora, foram implementadas estratégias de leitura orientada, identificação de palavras-chave, reformulação de enunciados com linguagem simplificada e uso de esquemas visuais e pictogramas. Em Matemática, recorreu-se a materiais manipuláveis e situações-problema contextualizadas, de forma a aproximar a aprendizagem da realidade dos alunos.

A diferenciação pedagógica constituiu um princípio transversal à intervenção, traduzido na diversificação de tarefas, tempos e graus de complexidade, permitindo que cada aluno progredisse ao seu ritmo. Para os alunos que revelavam maior facilidade, propuseram-se atividades de extensão e desafio, enquanto para os que apresentavam mais dificuldades se recorreram a estratégias de reforço e apoio individualizado.

As atividades implementadas incluíram momentos de trabalho cooperativo, aprendizagem baseada em jogos e reflexões metacognitivas sobre as aprendizagens realizadas. Estas dinâmicas contribuíram para o fortalecimento da autonomia, da ajuda mútua e da autorresponsabilidade.

O processo de avaliação foi contínuo e formativo, envolvendo a observação sistemática do comportamento e das aprendizagens dos alunos, o uso de grelhas de registo e a autoavaliação. A regulação das aprendizagens foi assegurada pela análise regular dos resultados e pela introdução de ajustamentos pedagógicos, com base nas necessidades observadas em cada momento.

De forma global, a intervenção permitiu verificar melhorias significativas na concentração e na capacidade de interpretação de textos e enunciados. As crianças mostraram-se mais conscientes dos seus comportamentos, mais empenhadas na realização das tarefas e mais disponíveis para cooperar com os colegas. O trabalho centrado na autorregulação comportamental revelou-se essencial não só para o sucesso académico, mas também para o desenvolvimento socioemocional e relacional do grupo, confirmando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e integradoras no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2ºCEB

| " | | " |

No seguimento do capítulo anterior apresenta-se agora uma breve descrição e análise da prática pedagógica realizada no 2.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, e à semelhança do anterior, também este será dividido por três tópicos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, (ii) identificação da problemática, objetivos e estratégias aplicadas no grupo-turma.

### **3.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

A prática pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola pública do concelho da Amadora, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Damaia, integrado no programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Este enquadramento reflete um contexto educativo diversificado e desafiante, marcado pela presença de alunos de múltiplas nacionalidades e origens culturais, bem como por um meio socioeconómico maioritariamente desfavorecido.

A escola, fundada em 1979, apresenta boas condições físicas e materiais, possuindo cinco pavilhões de salas de aula, biblioteca escolar, refeitório, pavilhão desportivo e espaços exteriores para a prática desportiva e atividades de recreio. O corpo docente é numeroso e estável, composto por professores experientes e comprometidos com a missão de promover o sucesso educativo e a inclusão. O Projeto Educativo do agrupamento assenta em princípios de equidade, cidadania ativa e valorização do contributo de todos os membros da comunidade, promovendo o envolvimento das famílias e o combate ao insucesso e abandono escolar.

Durante o estágio, a intervenção incidiu sobre duas turmas do 6.º ano (6.ºA e 6.ºD), no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP). O 6.ºA era composto por 24 alunos, com idades entre os 11 e os 13 anos, dos quais seis frequentavam Português Língua Não Materna (PLNM). Estes alunos revelavam empenho e vontade de aprender, mas enfrentavam dificuldades de comunicação e compreensão linguística, o que afetava a sua participação e desempenho nas tarefas escritas. O grupo, apesar de dinâmico e participativo, apresentava tendência à dispersão e dificuldades em manter a atenção durante longos períodos de trabalho.

A turma do 6.ºD, também com 24 alunos (11 raparigas e 13 rapazes), apresentava um perfil semelhante no que diz respeito à curiosidade e entusiasmo, mas incluía dois alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, ainda sem diagnóstico formal. A gestão comportamental era um desafio constante, sendo frequentes momentos de indisciplina e interrupções que comprometiam o ritmo das aulas. Contudo, observou-se um espírito de grupo positivo, com relações interpessoais saudáveis e uma forte ligação afetiva entre alunos e docentes.

Do ponto de vista socioeconómico, a maioria dos alunos pertencia a famílias com habilitações académicas até ao 3.º ciclo e beneficiava de apoio social escolar, refletindo um contexto de fragilidade económica, mas também de resiliência e vontade de superação. Algumas famílias revelavam menor envolvimento no acompanhamento escolar, o que reforçava a importância da escola enquanto espaço de compensação social e de construção de oportunidades.

As professoras cooperantes, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), orientavam a sua ação pedagógica de acordo com os princípios definidos no Projeto Educativo do agrupamento. As práticas observadas pautavam-se por uma abordagem estruturada, focada no cumprimento dos programas e no desenvolvimento de competências essenciais, mas procuravam também incorporar estratégias de diferenciação e de motivação. Ambas as docentes valorizavam a relação pedagógica e o clima emocional da turma, reconhecendo a necessidade de promover a autonomia, a responsabilidade e a autorregulação como pilares para a melhoria das aprendizagens.

### **3.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção**

A análise do contexto e das observações realizadas nas duas turmas permitiu identificar um conjunto de fragilidades comuns, relacionadas com a compreensão leitora, a expressão escrita e a autorregulação comportamental. Muitos alunos demonstravam dificuldades na leitura e interpretação de textos, na identificação de informação relevante e na aplicação de vocabulário adequado às disciplinas. A dispersão e a falta de atenção durante as aulas condicionavam a aprendizagem, levando a erros recorrentes na leitura de enunciados, na escrita e na execução de tarefas.

Neste contexto, e à luz das observações e das conversas informais com as docentes cooperantes, foi definida a seguinte problemática de intervenção: “Como facilitar a compreensão de textos e de enunciados matemáticos através de estratégias de autorregulação comportamental e de diferenciação pedagógica?”.

A partir desta problemática, foram estabelecidos três objetivos gerais de intervenção: Exercitar a autorregulação comportamental; melhorar a compreensão de textos e enunciados escritos e implementar a diferenciação pedagógica como estratégia de apoio à aprendizagem.

O plano de intervenção procurou articular estes objetivos através de estratégias pedagógicas diversificadas e ajustadas às especificidades das turmas. Em português, foram privilegiadas atividades de interpretação de textos narrativos e informativos, com recurso a guiões

de leitura, esquemas de apoio e momentos de discussão coletiva. A oralidade foi valorizada como ponto de partida para a compreensão escrita, permitindo que os alunos verbalizassem ideias antes de as registarem. Foram também implementadas tarefas de reformulação de frases e síntese de informação, incentivando a reflexão sobre o significado do texto.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, as atividades centraram-se na interpretação de documentos históricos, mapas e legendas, bem como na leitura de enunciados e questões de avaliação. A articulação entre as duas disciplinas revelou-se essencial, uma vez que as dificuldades de leitura e compreensão textual em português refletiam-se diretamente no desempenho em História e Geografia de Portugal. Assim, as estratégias de diferenciação pedagógica, como a utilização de linguagem simplificada, apoio visual, esquemas e glossários, foram integradas em ambas as áreas curriculares.

A autorregulação comportamental foi trabalhada através da negociação de regras, da construção de quadros de comportamento e do reforço positivo. Os alunos foram incentivados a estabelecer metas pessoais, a refletir sobre o seu desempenho e a reconhecer os comportamentos adequados ao bom funcionamento da turma. Esta abordagem contribuiu para uma maior consciência individual e coletiva, promovendo um ambiente de trabalho mais sereno e colaborativo.

O processo de avaliação e regulação das aprendizagens foi contínuo, com recurso à observação direta, grelhas de registo e feedback individualizado. Foram promovidos momentos de autoavaliação e coavaliação, em que os alunos refletiam sobre os seus progressos e dificuldades. A avaliação assumiu, assim, um carácter formativo e orientador, apoiando as decisões pedagógicas e a planificação das sessões seguintes.

De forma global, a intervenção desenvolvida no 2.º CEB contribuiu para uma melhoria gradual na compreensão de textos e na capacidade de interpretação de informação escrita, especialmente entre os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Paralelamente, observou-se um progresso significativo na autorregulação comportamental, com uma diminuição dos episódios de distração e um aumento do envolvimento nas tarefas.

O trabalho realizado evidenciou que a compreensão textual e o comportamento em sala de aula estão intrinsecamente ligados, exigindo uma abordagem integrada que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo como o emocional e relacional. Através da diferenciação pedagógica e do acompanhamento próximo dos alunos, foi possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e orientado para o sucesso.

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EM AMBOS OS CICLOS

| " ' | | ' |

Apresenta-se neste capítulo uma análise crítica da prática pedagógica realizada nos dois ciclos de ensino, considerando (i) o desenvolvimento e respetivas competências a adquirir pelos alunos, (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica; e, por último, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A realização das práticas pedagógicas no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico constituiu um percurso de aprendizagem, no qual a teoria e a prática interligaram-se durante todo o percurso. A diversidade dos contextos, das faixas etárias e das dinâmicas de grupo permitiu-me compreender melhor o papel do professor como mediador do desenvolvimento, promotor da inclusão e realizador de experiências de aprendizagem significativas. Esta análise crítica pretende comparar, de forma fundamentada e reflexiva, os dois estágios, abordando as dimensões do desenvolvimento dos alunos, das metodologias e organização curricular, da relação pedagógica e processos de avaliação e regulação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A prática no 1.º CEB decorreu num colégio privado que valorizava o ambiente familiar, a cooperação e a afetividade como base da aprendizagem. A turma era composta por 19 alunos com idades entre os 7 e os 8 anos, num momento crucial de consolidação das competências básicas de leitura, escrita, raciocínio lógico e socialização. A diversidade de ritmos de aprendizagem foi um dos aspetos mais marcantes: alguns alunos demonstravam elevada autonomia e capacidade de concentração, enquanto outros necessitavam de apoio constante, sobretudo na gestão emocional e comportamental.

Ao longo do estágio, procurei promover a autorregulação comportamental e o desenvolvimento da autonomia através de rotinas consistentes, da valorização do esforço e do estabelecimento de metas diárias simples e visíveis. As atividades em grupo, as dinâmicas lúdicas e as tarefas de cooperação permitiram que os alunos se sentissem mais envolvidos, respeitando as diferenças e aprendendo a trabalhar em conjunto. Como sublinha Simão e Flores (2021), a autorregulação da aprendizagem desenvolve-se quando o aluno se torna consciente dos seus processos cognitivos e emocionais, o que exige do docente uma mediação constante e intencional.

No 2.º CEB, o contexto revelou-se mais desafiante. A prática decorreu numa escola pública TEIP, com turmas do 5.º e 6.º anos, entre os 11 e 13 anos, caracterizadas por forte heterogeneidade sociocultural e linguística. A diversidade de origens e de trajetórias escolares obrigou a uma atenção especial à motivação, à disciplina e à compreensão leitora.

A diferença entre os ciclos tornou-se evidente: no 1.º CEB, o foco estava na construção dos fundamentos da aprendizagem; no 2.º CEB, na autonomia cognitiva, na análise crítica e na responsabilidade individual. Contudo, em ambos os contextos, percebi que o desenvolvimento integral exige equilíbrio entre o cognitivo, o emocional e o social. Como defende Formosinho e Machado (2019), o desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos depende da capacidade do docente em reconhecer as suas necessidades e proporcionar-lhes experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas.

A prática pedagógica no 1.º CEB foi marcada por uma forte articulação interdisciplinar. As áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões foram trabalhadas de forma integrada, o que favoreceu a construção de aprendizagens significativas. As planificações semanais incluíam momentos de experimentação, descoberta e consolidação.

Privilegiei metodologias ativas: jogos didáticos, exploração de materiais manipuláveis, dinâmicas de grupo, e a resolução de pequenos desafios. Estas estratégias permitiram que as crianças aprendessem com prazer e curiosidade, participando ativamente. A diferenciação pedagógica foi essencial, ajustei o nível de complexidade das tarefas, criei grupos de apoio e estabeleci tempos diferentes para as mesmas atividades.

No 2.º CEB, a intervenção centrou-se nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. A estrutura curricular mais segmentada e o tempo letivo mais curto exigiram um planeamento detalhado. Recorri a metodologias de ensino ativo e reflexivo: leituras partilhadas, debates, atividades de síntese e exercícios de análise de documentos históricos e textos literários. A diferenciação pedagógica continuou a ser uma necessidade constante, alguns alunos beneficiavam de instruções mais orientadas e apoio visual, enquanto outros necessitavam de estímulo à autonomia e ao pensamento crítico.

Durante este estágio, percebi a importância de associar metodologias de ensino diversificadas à criação de um clima emocionalmente seguro. As tarefas cooperativas, o feedback frequente e a valorização dos progressos individuais mostraram-se eficazes para aumentar a motivação e o envolvimento. Como defende Prado (2022), a diferenciação pedagógica não é apenas um método, mas “uma ética da inclusão”, uma forma de reconhecer e valorizar as diferenças como oportunidades de aprendizagem.

A relação pedagógica foi um eixo central em ambos os contextos, embora se tenha manifestado de formas distintas. No 1.º CEB, a relação professor–aluno foi fortemente marcada pela afetividade e pela segurança emocional. A idade dos alunos e o contexto familiar da escola

favoreceram um ambiente de proximidade, onde o afeto se tornou mediador da aprendizagem. Procurei sempre cultivar uma escuta ativa, valorizando as emoções e dando espaço para o diálogo. Este ambiente facilitou a autorregulação comportamental, uma vez que os alunos se sentiam reconhecidos e confiantes.

No 2.º CEB, a relação pedagógica exigiu mais assertividade e gestão emocional. A diversidade cultural, a presença de comportamentos disruptivos e as diferentes motivações implicaram a criação de um ambiente estruturado e de regras claras, mas sempre acompanhado de empatia. Em algumas turmas, observei que os alunos reagiam muito bem ao reforço positivo e à consistência nas expectativas. A construção de uma relação pedagógica de confiança, baseada no respeito e na previsibilidade, foi essencial para o equilíbrio do grupo.

A Direção-Geral da Educação (2022) defende que a inclusão e o bem-estar emocional são condições indispensáveis para a aprendizagem, e que cabe ao professor promover um ambiente relacional positivo e cooperativo. A prática mostrou-me que a empatia e o rigor podem coexistir: ser próxima e firme, compreensiva e exigente, é um dos maiores desafios, mas também para mim, uma das maiores aprendizagens da docência.

A avaliação foi realizada, nos dois ciclos, como um processo contínuo, formativo e regulador, centrado na melhoria das aprendizagens. No 1.º CEB, a observação direta, os registos descritivos e a autoavaliação orientada foram as principais ferramentas. Mantive grelhas de observação, portefólios e diários de reflexão, que me permitiram acompanhar o progresso individual e ajustar a intervenção.

No 2.º CEB, a avaliação adquiriu maior formalidade, com instrumentos como fichas de leitura, trabalhos escritos e exposições orais. Foram realizados momentos de coavaliação e autoavaliação, que se revelaram muito enriquecedores. Como afirma Black & Wiliam (2009):

*“Formative assessment is concerned with the creation of opportunities for students to take increasing responsibility for their own learning”*

*(Black & Wiliam, 2009, p. 8)*

*[Tradução livre: “A avaliação formativa preocupa-se com a criação de oportunidades para que os alunos assumam uma responsabilidade cada vez maior pela sua própria aprendizagem.”]*

Este princípio orientou as minhas práticas em ambos os estágios, nos quais procurei utilizar a avaliação como uma ferramenta de diálogo e de regulação pedagógica.

Além disso, a regulação dos comportamentos sociais foi uma constante. No 1.º CEB, trabalhei com rotinas de autorregulação e reforço positivo; no 2.º CEB, a intervenção foi mais relacional, mediando conflitos e promovendo a empatia. A articulação entre regulação cognitiva e emocional revelou-se essencial para o sucesso global dos alunos.

Comparando os dois estágios, compreendo agora a docência como um processo dinâmico e contextualizado, que exige reflexão contínua, flexibilidade e um olhar ético sobre a diversidade. O 1.º CEB representou a aprendizagem da paciência, da observação e da escuta; o 2.º CEB, o desenvolvimento da capacidade de adaptação e de intervenção assertiva.

Nos dois contextos, confirmei que o ensino é um ato profundamente humano, implica compreender as necessidades individuais e acreditar que cada aluno tem potencial para evoluir. Como salientam Simão e Flores (2021), o professor autorregulado é aquele que reflete sobre a sua ação, adapta estratégias e aprende com a experiência.

A conjugação destas vivências permitiu-me consolidar a minha identidade profissional. Hoje, reconheço que ensinar é também aprender sobre os outros, sobre o mundo e sobre nós próprios. As práticas desenvolvidas mostraram-me que o papel do professor vai muito além da transmissão de conhecimento: é o de mediador, orientador e a ligação entre a escola e a vida.

Em suma, estas experiências formaram uma base sólida para o meu desenvolvimento profissional, sustentada na diferenciação pedagógica, na avaliação formativa e numa relação pedagógica que privilegia a empatia, a exigência e a autenticidade.

## PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1- O papel das práticas  
artísticas na expressão e  
compreensão das emoções  
| " " | | " "

A investigação que sustenta este relatório foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, em estreita ligação com o contexto educativo vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo parte da experiência pedagógica concretizada numa turma do 2.º ano, procurando compreender de que forma as artes visuais podem constituir um meio privilegiado de expressão, comunicação e compreensão das emoções em idade escolar. A observação das práticas letivas e das interações entre alunos revelou o potencial das atividades artísticas como espaço de liberdade simbólica, de autoconhecimento e de partilha emocional, justificando assim a pertinência de um estudo centrado nesta relação entre arte e emoção.

### **1.1 Definição do tema e da questão problema do estudo**

O presente estudo tem como tema central a relação entre as artes visuais e a construção da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha deste tema decorre da convicção de que as artes visuais, enquanto forma de expressão simbólica e não verbal, constituem um instrumento privilegiado de desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe reconhecer e representar emoções através da cor, da forma e da composição visual.

Durante a prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo, verificou-se que, apesar de os alunos demonstrarem grande envolvimento nas atividades criativas, sobretudo nas produções visuais, como o desenho, a pintura, a colagem e a construção tridimensional (forma animada), nem sempre conseguiam identificar ou verbalizar as emoções que experienciavam ou que associavam às suas criações. Importa clarificar que este estudo não trabalha com cinema nem com linguagens audiovisuais, mas centra-se nas artes visuais enquanto campo da expressão, simbólica e performativa, em que as crianças exploram formas, cores, luz e sombra para representar emoções e atribuir-lhes significado.

As atividades desenvolvidas incluíram momentos de observação direta dos objetos trazidos pelas crianças, das sombras projetadas por esses objetos e dos próprios processos de exploração, desenho e decisão material, bem como das interações espontâneas durante o trabalho. A intenção da escolha das paletas cromáticas residiu na possibilidade de cada criança selecionar tonalidades que, no seu entendimento, melhor correspondiam à emoção trabalhada, ativando associações intuitivas e culturalmente construídas entre cor e estado emocional (por exemplo, tons escuros para o medo, cores quentes para a alegria).

As atividades integraram ainda composição tridimensional (assemblage) e, numa fase final, dramatização e encenação com os objetos criados, dando-lhes “vida” através do corpo e do

movimento. Esta abordagem permitiu às crianças transformar sentimentos em expressão simbólica, isto é, converter experiências internas em formas visuais com significado próprio; e permitiu igualmente convertê-los em ação simbólica, quando passaram a agir, dramatizar e atribuir voz aos objetos, incorporando corporalmente a emoção que construíram.

Desta forma, o estudo procurou compreender de que modo o trabalho sistemático com as artes visuais pode contribuir para aprofundar a consciência emocional das crianças, ajudando-as a desenvolver competências de expressão, empatia e autorregulação.

Assim, a problemática que orienta este estudo formula-se da seguinte forma: “De que forma as atividades de artes visuais contribuem para a construção da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Esta questão emerge diretamente da prática pedagógica, que evidenciou a importância de proporcionar às crianças experiências artísticas que ultrapassem o mero produto estético, valorizando o processo expressivo e reflexivo que acompanha a criação.

## **1.2. Objetivos do estudo**

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o contributo das artes visuais para a construção e compreensão da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este propósito orienta-se por uma perspetiva de valorização da arte como linguagem simbólica e emocional, promotora do desenvolvimento pessoal, social e relacional.

A partir deste objetivo geral, foram definidos objetivos específicos que visam:

- Compreender de que modo as artes visuais permitem às crianças expressar e reconhecer emoções;
- Analisar as produções artísticas enquanto manifestações de diferentes formas de representação e compreensão emocional;
- Refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento socioemocional e relacional das crianças.

Pretende-se, ainda, promover momentos de expressão simbólica, diálogo e partilha emocional que favoreçam a empatia e a cooperação entre pares.

Estes objetivos encontram-se em consonância com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulando-se de forma direta com os Eixos Estruturantes definidos pela DGE (2022). Em particular:

- Desenvolvimento Pessoal e Social – ao promover a expressão emocional, a empatia, a cooperação entre pares e o diálogo sobre sentimentos;
- Raciocínio e Resolução de Problemas – ao incentivar a análise das produções artísticas como formas de representação, interpretação e compreensão do mundo;
- Relacionamento Interpessoal – ao estimular momentos de partilha, expressão simbólica e comunicação entre as crianças;
- Bem-estar, Sensibilidade Estética e Artística – ao valorizar as práticas artísticas visuais como meios de expressão, construção de significado e desenvolvimento sociocognitivo e emocional.

Deste modo, os objetivos do estudo alinham-se com os princípios orientadores das Aprendizagens Essenciais, que reconhecem as artes visuais como áreas fundamentais para o desenvolvimento global da criança, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem (DGE, 2022).

### **1.3. Questões de investigação**

A definição dos objetivos do estudo conduziu à formulação de um conjunto de questões orientadoras que serviram de guia para todo o processo investigativo. Estas questões emergem da observação direta da prática pedagógica e procuram compreender o papel das artes visuais enquanto mediadoras da expressão e da compreensão emocional nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o estudo procura responder, em primeiro lugar, à forma como as práticas em artes visuais, enquanto experiências de exploração, criação e reflexão estética, podem contribuir para que as crianças reconheçam, compreendam e expressem as suas emoções. Procura-se observar de que modo o processo criativo e o produto final (as produções visuais resultantes das atividades desenvolvidas nas sessões) se transformam em meios de comunicação simbólica e autorrepresentação emocional.

Paralelamente, pretende-se compreender que tipos de representações emocionais emergem das criações e das expressões verbais e performativas das crianças, analisando as escolhas de cor, forma, textura e composição, bem como as falas registadas em áudio, as

dramatizações e o momento final de reflexão coletiva, enquanto indicadores da forma como as crianças atribuem significado e expressão às suas vivências afetivas.

Assim, o estudo procura integrar a dimensão visual, verbal e corporal, reconhecendo que a emoção se manifesta de forma multidimensional.

O estudo procura ainda perceber de que modo a prática artística em grupo potencia comportamentos de empatia, cooperação e respeito mútuo, e de que forma o trabalho coletivo e o diálogo em torno das produções favorecem o desenvolvimento relacional e social. Por fim, pretende-se refletir sobre as implicações pedagógicas da utilização das artes visuais como instrumento de educação emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando o papel do professor enquanto mediador de aprendizagens integradas que articulam a dimensão cognitiva, emocional e estética.

Em suma, os objetivos específicos do estudo consistem em (i) investigar de que forma as crianças expressam e reconhecem emoções ao longo do processo de criação artística e nas suas interações verbais sobre as produções, (ii) analisar as produções artísticas realizadas pelas crianças como representações simbólicas das emoções, considerando o uso da cor, da forma, da textura e da composição, e (iii) refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento das dimensões socioemocional e relacional.

Através deste enquadramento, pretende-se evidenciar o potencial das artes visuais, em particular o desenho, a assemblagem e a dramatização, como ferramenta educativa, promotora de empatia, expressão e consciência emocional.

Estes objetivos assumem particular relevância no contexto da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ano do 1.º Ciclo, uma vez que, durante as observações iniciais, se verificou que o grupo revelava dificuldades em identificar e verbalizar emoções como: alegria-tristeza, medo-coragem, calma-raiva e repulsa-aceitação, tanto nas interações uns com os outros como em situações de aprendizagem. Em vários momentos, perante conflitos ou frustrações, as crianças recorriam sobretudo à ação, e não à expressão verbal, para manifestar o que sentiam. Assim, tornou-se evidente a necessidade de criar momentos que favorecessem a escuta interior, o reconhecimento emocional e a comunicação empática. As artes visuais, pela sua natureza sensorial- que envolve a exploração de cores, formas, texturas e materiais e simbólica- que permite transformar sentimentos em imagens e objetos com significado, mostraram-se como um meio privilegiado de mediação afetiva, ajudando as crianças a compreender e a comunicar o que

sentem, sem precisarem de utilizar apenas palavras, permitindo que projetassem e partilhassem as suas vivências emocionais de forma segura e criativa.

2- ARTES VISUAIS,  
CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE  
EMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
SOCIOEMOCIONAL

| ' ' | | ' ' |

O presente enquadramento teórico tem como finalidade clarificar, sustentar e discutir os princípios conceituais que orientam este estudo, nomeadamente no que respeita à relação entre arte, emoção e desenvolvimento na infância. Assim, procura-se apresentar e articular contributos provenientes da educação artística, da psicologia do desenvolvimento e da educação emocional, de modo a construir a base conceptual que permitirá compreender o papel das artes visuais na expressão, reconhecimento e regulação emocional das crianças.

A educação contemporânea reconhece cada vez mais a importância de integrar a dimensão emocional nos processos de ensino e aprendizagem. Como refere Fernandes (2020), a aprendizagem significativa resulta da integração entre os domínios cognitivo e emocional, sendo fundamental criar contextos educativos que promovam a expressão, a autorregulação e o bem-estar das crianças. Esta visão converge com a perspectiva de António Damásio (1994), que, em *O Erro de Descartes*, demonstra que a emoção é um componente essencial da razão e da tomada de decisão, rejeitando a ideia de uma separação entre ambas. Neste sentido, a arte constitui um meio privilegiado para a promoção dessa integração, uma vez que, segundo González (2021), as práticas artísticas potenciam a comunicação de sentimentos, a empatia e a compreensão do outro, permitindo que a criança se expresse de forma simbólica e não verbal.

As artes visuais assumem, por isso, um papel central na formação integral da criança. Segundo Pinto (2023), a expressão através da arte oferece oportunidades para que as crianças explorem e interpretem as suas vivências emocionais, criando pontes entre o sentir e o pensar. Simão e Flores (2021) sublinham que a prática artística favorece o desenvolvimento de competências de autorregulação, pois o processo de criação implica planeamento, reflexão e tomada de decisão, dimensões que estão diretamente ligadas à gestão emocional.

O Ministério da Educação (DGE, 2022) reforça esta visão ao defender que as artes visuais devem ser entendidas como áreas fundamentais para o desenvolvimento global da criança, promovendo aprendizagens que integrem as dimensões cognitiva, afetiva e social. Também Formosinho e Machado (2019) salientam a relevância da prática artística como espaço de construção da subjetividade, de diálogo e de cooperação, favorecendo a consciência de si e a compreensão dos outros.

Neste enquadramento, enquanto futura docente em Educação Básica e investigadora, reconheço que as artes visuais, mais do que um domínio curricular, constituem um espaço privilegiado de construção emocional e relacional, no qual a criança se descobre como sujeito sensível, criativo e expressivo. Através do processo artístico, entendido como um percurso de

experimentação e descoberta, a criança experimenta, representa e comunica emoções, desenvolvendo competências essenciais para a convivência e o bem-estar social. Tal como defendem Simão e Flores (2021), a educação emocional não se ensina através de conteúdos, mas através de experiências artísticas e relacionais que promovem a consciência de si e do outro. Deste modo, as atividades artísticas configuram-se como experiências significativas que integram emoção, pensamento e ação, permitindo que a aprendizagem se torne verdadeiramente transformadora e humanizadora.

Com base nestas perspetivas, o enquadramento teórico organiza-se em três áreas conceptuais fundamentais que sustentam a reflexão sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento emocional e socio-relacional das crianças. A primeira área aborda o contributo das práticas artísticas para a comunicação, expressão e reconhecimento das emoções, a segunda explora as produções artísticas como formas de representação simbólica e compreensão emocional e a terceira discute as práticas artísticas enquanto promotoras do desenvolvimento socioemocional e relacional.

Estas áreas temáticas serão desenvolvidas a partir de contributos teóricos e estudos empíricos relevantes, permitindo compreender de que modo a expressão artística se articula com processos de desenvolvimento emocional e com a dinâmica pedagógica vivenciada pelas crianças no contexto educativo.

## **2.1. As artes visuais como meio de comunicação e reconhecimento das emoções**

As artes visuais ocupam um lugar central na educação contemporânea, sobretudo na compreensão do papel das emoções nos processos de aprendizagem. A literatura educacional recente tem destacado o potencial das práticas artísticas como espaços seguros de expressão, reconhecimento e regulação emocional, oferecendo às crianças a possibilidade de comunicar o que sentem mesmo antes de possuírem as palavras certas para o expressar. No contexto do 1.º Ciclo, estas práticas assumem uma relevância particular, pois contribuem não só para o desenvolvimento da sensibilidade e da expressão pessoal, mas também para o crescimento emocional e relacional das crianças.

De acordo com Pinto (2023), a prática artística estimula uma forma de pensamento integrada, em que razão e emoção se cruzam. Criar uma imagem, escolher uma cor ou decidir que forma usar são gestos que envolvem escolhas afetivas e cognitivas ao mesmo tempo. Na minha experiência como estagiária, é precisamente neste processo que as crianças parecem estar mais

disponíveis para se conhecerem a si próprias e para compreenderem os outros. A cor, o traço ou a textura tornam-se, assim, linguagens emocionais que lhes permitem comunicar emoções.

Esta perspectiva é partilhada por Gonzáles Zamar (2021), que descreve as artes visuais como um “vocabulário emocional alternativo”. As crianças usam esse vocabulário para comunicar emoções que muitas vezes não sabem ainda verbalizar. González-Zamar (2021) ainda refere que o trabalho artístico pode apoiar o desenvolvimento da alfabetização emocional, conceito mundialmente discutido e aplicado, que se refere à capacidade de compreender, expressar e regular as emoções. Quando um aluno escolhe desenhar, por exemplo, um céu escuro ou utiliza linhas agitadas, não o faz apenas por uma questão estética, mas porque procura traduzir, através da imagem, o que sente, pensa e imagina naquele momento. A representação artística resulta, assim, da integração entre emoção, pensamento e experiência, tornando-se um meio de construção de sentido sobre o mundo e sobre si próprio.

A Direção-Geral da Educação (2022) reforça esta ideia nas suas orientações curriculares, reconhecendo as expressões artísticas como áreas essenciais para o desenvolvimento integral. A arte é apresentada como um meio para cultivar a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico. Nas salas de aula do 1.º Ciclo, em que estagiei, isto traduz-se em momentos em que as crianças exploram, experimentam e descobrem e, ao fazê-lo, aprendem também a lidar com a frustração, o entusiasmo e o orgulho associados ao processo criativo e ao resultado.

Sob o ponto de vista pedagógico, Fernandes (2020) recorda que as emoções são parte fundamental da aprendizagem. O ato de aprender só se torna significativo quando o aluno consegue estabelecer uma ligação entre o que sente e o que faz. Esta ligação é visível na arte: quando o professor valoriza o processo criativo, mesmo com erros e tentativas, está também a validar o percurso emocional que acompanha a aprendizagem e todo o processo. Por isso, as artes visuais não são apenas uma forma de ensinar técnicas, são um espaço onde o sentir se torna pensável e o pensar se torna sensível através das obras de arte dos alunos.

A importância desta articulação é igualmente destacada no relatório da OECD (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2023), que associa as experiências artísticas ao desenvolvimento de competências socio emocionais. De acordo com os autores, a prática regular das artes estimula a empatia, a autorregulação e a colaboração. Através da arte, as crianças aprendem a lidar com a frustração de um traço que não sai como esperavam ou com a paciência necessária para construir algo ao longo do tempo, aprendizagens que se estendem muito além da sala de aula.

A arts-based educational research (ABER) oferece uma base teórica sólida para compreender estas dinâmicas. Cahnmann-Taylor e Siegesmund (2008) e Smithbell (2010) defendem que a arte não é apenas um modo de representação, mas também um modo de construção de conhecimento. Segundo Smithbell (2010), o ato de criar é, em si, uma forma de refletir e compreender o mundo.

De acordo com a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2020), aprender implica agir, refletir e reconstruir. Nas artes visuais, cada cor escolhida ou textura explorada representa uma decisão emocional e cognitiva. Quando uma criança revisita o seu desenho e o altera, está, de facto, a repensar também o modo como se sentiu, um exercício de autorregulação e autoconsciência.

Neste processo, o papel do professor é mostra-se determinante. Simão e Flores (2021) referem que o professor deve assumir-se como mediador emocional, capaz de criar ambientes de confiança e de escuta ativa. Durante as atividades artísticas, pequenas perguntas (“O que te fez escolher esta cor?” ou “O que querias mostrar com esta forma?”) ajudam as crianças a reconhecer e a nomear as próprias emoções. Essa mediação transforma o fazer artístico num espaço de diálogo e empatia, em que a emoção é reconhecida, partilhada e, muitas vezes, ganha um novo significado.

A dimensão dialógica da arte é também sublinhada por Tarrés e López (2022), que defendem que a aprendizagem artística é uma experiência social. O momento em que as crianças observam as produções umas das outras e partilham interpretações promove a escuta e o respeito pela diferença. Nestes momentos a arte torna-se um lugar de encontro, onde se aprende não apenas sobre linhas e cores, mas também sobre convivência e identificação com o outro.

A British Educational Research Association (BERA, 2022) corrobora esta visão ao afirmar que as práticas artísticas, especialmente após a pandemia, são fundamentais para reconstruir o bem-estar e o sentido de pertença nas comunidades escolares. O relatório mostra que o envolvimento em atividades criativas promove a coesão, o equilíbrio emocional e o apoio mútuo entre os alunos, além de oferecer aos professores uma via para práticas mais inclusivas e humanizadas.

A reflexão sobre o processo artístico não se esgota na criação. Quando o professor regista as produções, promove conversas sobre elas e envolve as crianças na sua própria avaliação, está a dar continuidade à aprendizagem emocional. A avaliação formativa, centrada no processo, ajuda a tornar visível a evolução emocional e expressiva dos alunos (Fernandes, 2020). A

documentação, através de portfólios ou exposições, reforça o sentido de autoria e de progressão, permitindo que cada criança se reconheça nas suas próprias transformações.

Além disso, em turmas mistas ou com diferentes nacionalidades, as artes visuais funcionam como ponte de inclusão. O seu carácter não verbal elimina barreiras linguísticas e culturais, permitindo que todos os alunos participem de forma ativa (González-Zamar, 2021). Essa dimensão inclusiva, que González-Zamar (2021) identifica como essencial, garante que a diferença não seja vista como obstáculo, mas como riqueza de expressão.

Este enquadramento teórico sustenta o primeiro objetivo do estudo, compreender de que forma as artes visuais permitem às crianças expressar e reconhecer emoções, mostrando que a arte, quando vivida e mediada de forma consciente, se torna uma das formas mais ricas de aprender a ser e a conviver.

## **2.2. As produções artísticas como manifestações de compreensão emocional**

A produção artística constitui um território onde a emoção ganha forma e cor. Quando uma criança desenha, pinta, modela ou dramatiza, ela não está apenas a reproduzir a realidade, mas a reinterpretá-la à luz da sua experiência emocional. É nesse diálogo entre o sentir e o criar que se manifesta a compreensão emocional, entendida como um processo vivo, em que o pensamento, a sensibilidade e a imaginação se entrelaçam.

Segundo Pinto (2023), as produções visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico são expressões autênticas da relação da criança com o mundo, revelando perceções, afetos e modos de estar. Através da exploração de cor, forma e textura, as crianças transformam emoções em imagens, e essas imagens, por sua vez, tornam-se instrumentos de autorreflexão.

A arte visual, quando entendida como forma de linguagem, funciona como uma extensão da comunicação emocional. González-Zamar (2021) sublinha que a criança, ao desenhar ou construir, revela não só aquilo que vê, mas também o modo como sente. O uso de determinadas cores, a intensidade do traço ou a organização dos elementos no espaço são marcas de uma subjetividade em construção. Assim, cada produção artística é também uma narrativa emocional, um testemunho visual do processo de compreender o que se sente.

Esta dimensão interpretativa da arte é explorada por Eisner (2008), que defende que as produções artísticas permitem ver e compreender aspectos da experiência humana que permanecem invisíveis em outros modos de comunicação. As artes, segundo o autor, são uma forma de pensamento, uma maneira particular de construir e organizar significados. Essa ideia é retomada por Hanzalik (2021), que explica que as produções artísticas não apenas refletem emoções, mas criam possibilidades de sentir e de compreender.

Em contextos educativos, as produções visuais assumem também um papel de mediação entre o mundo interior da criança e o ambiente que a rodeia. Leavy (2023) destaca que a arte é simultaneamente um espelho e uma janela: um espelho porque devolve à criança a imagem do seu mundo interno, e uma janela porque a ajuda a olhar para o mundo exterior com maior sensibilidade. Assim, ao criar, a criança aprende a observar-se e a observar o outro, desenvolvendo uma consciência emocional mais ampla e relacional.

A dimensão simbólica das produções é particularmente relevante. Fernandes (2020) lembra que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é capaz de atribuir sentido à experiência. No caso da arte, esse sentido manifesta-se através de símbolos visuais e corporais que traduzem emoções. Por exemplo, uma criança que desenha com cores quentes e linhas suaves pode estar a representar alegria ou tranquilidade, outra que escolhe tons escuros e traços interrompidos pode estar a exprimir tensão ou medo. O papel do professor, neste contexto, é o de interprete sensível, que ajuda o aluno a reconhecer o valor expressivo do que criou e a refletir sobre o significado das suas escolhas.

De acordo com Simão e Flores (2021), este processo de diálogo entre professor e aluno é essencial para o desenvolvimento da autorregulação emocional. Quando o docente valoriza o percurso criativo e não apenas o produto final, está a promover a tomada de consciência das emoções e a capacidade de as transformar em experiências de aprendizagem.

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2020) reforça esta ideia, ao propor que o conhecimento se constrói pela ação e pela reflexão sobre essa ação. No contexto das produções artísticas, a criança passa por ciclos de experimentação, observação e reconstrução, processos que são também emocionais. Ao rever o seu desenho ou escultura, a criança revisita o que sentiu, reorganiza memórias e reelabora perceções, tornando-se progressivamente mais capaz de compreender o seu mundo interior.

Em muitas salas de aula do 1.º Ciclo, é possível observar como o gesto artístico se torna gesto emocional. Na minha experiência com alunos do 2.º ano, as produções realizadas revelaram precisamente essa relação entre arte e emoção.

A observação dessas produções permitiu reconhecer diferentes níveis de consciência emocional. Alguns alunos limitaram-se a reproduzir símbolos universais (um coração para o amor, uma lágrima para a tristeza), enquanto outros desenvolveram representações mais subjetivas, usando metáforas visuais, misturando materiais e texturas para expressar complexidades afetivas. Este processo confirma o que Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2023) apontam, as práticas artísticas permitem desenvolver uma alfabetização emocional profunda, na medida em que as crianças passam a distinguir entre sentir e compreender o que sentem.

Do ponto de vista da arts-based educational research (ABER), as produções artísticas são, simultaneamente, resultado e meio de investigação. Cahnmann-Taylor e Siegesmund (2008) referem que a criação artística é um método legítimo de construção de conhecimento, porque permite compreender dimensões humanas que não se expressam apenas por via lógica. Smithbell (2010) acrescenta que a arte, ao gerar novas realidades visuais, produz também novas compreensões emocionais. Esta perspetiva valida a análise das produções das crianças como forma de aceder ao seu pensamento e ao modo como organizam afetivamente as suas experiências.

Além disso, a arte oferece um espaço de liberdade emocional, essencial à formação pessoal. Tarrés e López (2022) defendem que o processo de criação é, em si mesmo, terapêutico e formativo, pois possibilita a expressão simbólica de conteúdos que poderiam permanecer reprimidos. As produções artísticas tornam-se, assim, instrumentos de autorregulação emocional, a criança desenha, pinta ou representa para organizar o que sente, e essa organização visual contribui para a estabilidade emocional e relacional.

O potencial inclusivo das produções artísticas também merece destaque. A arte é uma linguagem acessível a todos, independentemente das diferenças cognitivas, linguísticas ou culturais. Nas produções visuais, cada aluno pode expressar-se a partir do seu repertório simbólico, e essa diversidade é fonte de aprendizagem coletiva. A partilha das produções em grupo promove o respeito, o diálogo e a empatia, valores que são, em si, manifestações de compreensão emocional.

Por outro lado, González-Zamar (2021) observa que o processo de criar em conjunto potencia o reconhecimento do outro enquanto sujeito emocional. Quando as crianças observam e comentam os trabalhos dos colegas, aprendem a reconhecer perspectivas diferentes, a interpretar intenções e a compreender que as emoções não têm uma única forma de expressão. Esta dimensão social da arte é decisiva na formação emocional e ética das crianças, pois permite que cada uma descubra que o que sente é legítimo, mas também que o outro sente de forma diferente.

Em termos pedagógicos, a valorização das produções exige uma avaliação formativa e dialógica. Fernandes (2020) defende que a avaliação deve privilegiar o processo criativo, o envolvimento e a reflexão sobre o que foi feito. A observação das produções artísticas, acompanhada de conversas individuais ou em grupo, ajuda o professor a compreender o percurso emocional e expressivo dos alunos, bem como a planificar novas atividades que estimulem a consciência e a empatia.

As orientações recentes da BERA (2022) vão ao encontro desta visão, sublinhando que as práticas artísticas são um contributo decisivo para o bem-estar emocional e social das comunidades educativas. O relatório reforça que as produções artísticas, quando reconhecidas como formas de pensamento, permitem integrar emoção, criatividade e conhecimento, favorecendo ambientes de aprendizagem mais humanizados e colaborativos.

Em síntese, as produções artísticas são manifestações visíveis da compreensão emocional. Elas revelam o modo como as crianças percebem, organizam e comunicam as suas emoções, oferecendo ao mesmo tempo oportunidades de reflexão e crescimento. A análise dessas produções permite compreender como a arte se transforma em ferramenta educativa de autorregulação, empatia e partilha, confirmando o segundo objetivo deste estudo: analisar as produções artísticas como manifestações de compreensão emocional. Assim, a arte no 1.º Ciclo não é apenas uma área curricular, é um meio de compreender a vida interior das crianças e de promover uma educação mais sensível, inclusiva e humana.

### **2.3. O contributo das práticas artísticas para o desenvolvimento socioemocional e relacional**

As práticas artísticas, quando assumidas como experiências estéticas intencionais e mediadas, constituem um território fértil para o desenvolvimento socioemocional e relacional das crianças. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a arte deixa de ser um momento periférico para ocupar um lugar estruturante: é no fazer, no observar e no pensar sobre o que foi criado que as crianças aprendem a reconhecer emoções, a regulá-las e a partilhá-las de forma socialmente significativa.

Tal como apontam as orientações da Direção-Geral da Educação, a educação artística deve contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais num mesmo gesto educativo (DGE, 2022). Nesse sentido, a sala de aula transforma-se num espaço onde a sensibilidade se educa e a convivência se aprende, através de processos criativos que valorizam a expressão, a escuta e o respeito pela diferença.

Do ponto de vista da aprendizagem, o que acontece no interior de uma atividade artística é mais do que a aquisição de técnicas: é a construção de um léxico emocional que permite dar forma ao sentir e ligá-lo ao pensar. A criança que escolhe uma paleta, ajusta a pressão do traço ou reorganiza uma composição está também a tomar decisões emocionais, exercitando a persistência, a tolerância à frustração e o controlo da impulsividade. Como sublinha Fernandes (2020), a aprendizagem torna-se significativa quando o aluno é capaz de ligar o que sente ao que faz; nas artes visuais, essa ligação é visível e discutível, porque o processo deixa marcas que podem ser revisitadas e narradas. Ao mesmo tempo, a prática regular de experiências artísticas associa-se, na literatura internacional, à promoção de competências de autorregulação, empatia e colaboração, com efeitos que extravasam o domínio estético e impactam o clima relacional da turma (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2023).

A natureza social das artes visuais intensifica este contributo. Sempre que as produções circulam na sala, numa exposição no corredor, num momento de leitura de imagens a pares, a criança experimenta o lugar do autor e do leitor, aprendendo a sustentar o próprio ponto de vista e a acolher interpretações alheias. A escuta torna-se prática quotidiana e a diferença estética converte-se em matéria de diálogo, não de rivalidade. A British Educational Research Association enfatizou, aliás, a importância destas experiências no período pós-pandémico, pela sua capacidade de reconstruir pertença, bem-estar e coesão nas comunidades educativas (BERA, 2022). Do mesmo modo, o enquadramento proposto por Pinto (2023) coloca a educação artística como via de cultivo da sensibilidade e do cuidado, insistindo que a atenção às formas, às cores e aos ritmos é também uma pedagogia da atenção ao outro.

Este desenvolvimento socioemocional não emerge por acaso: depende da qualidade da mediação docente. Um professor que legitima o processo, acolhe o erro como pista e faz perguntas que ligam forma e sentimento, oferecendo linguagem e tempo para que a criança reconheça estados internos e os pense com os outros. Simão e Flores (2021) sublinham que é na qualidade desta interação que se consolidam competências de autorregulação; a mediação transforma um produto visual num discurso partilhado sobre o sentir, e esse discurso, por sua vez, educa a

empatia e a responsabilidade na convivência. A avaliação formativa, centrada no processo e documentada em portfólios, anotações e autoavaliações, dá continuidade a este ciclo, tornando visível a progressão emocional e relacional e orientando novas experiências (Fernandes, 2020).

Também aqui a dimensão inclusiva é decisiva. Por não exigir proficiência verbal prévia, a arte oferece portas de entrada para todos, permitindo que diferentes perfis de desenvolvimento, origens linguísticas ou culturais encontrem um lugar de expressão legítima. A diferenciação pedagógica torna-se orgânica: variam-se materiais, tempos e graus de apoio, mantendo uma tarefa comum com múltiplas soluções, o que favorece o envolvimento e o respeito mútuo. A este propósito, Barton e Baguley (2021) destacam que ambientes de aprendizagem que incorporam práticas artísticas consistentes tendem a apresentar indicadores superiores de bem-estar emocional e qualidade das relações, precisamente porque a partilha de criações e de interpretações gera rotinas de cuidado e reconhecimento. Em paralelo, a agenda internacional para o futuro da educação reforça a centralidade de experiências estéticas e culturais na formação de sujeitos sensíveis, críticos e solidários; a arte é chamada a reequilibrar a escola e humanidade, ligando conhecimento, imaginação e responsabilidade comum (UNESCO, 2021).

A experiência de sala confirma estes efeitos. Em turmas do 1.º CEB, é frequente observar que a repetição de sequências breves, aquecimento sensorial, exploração dirigida, criação, leitura de imagens a pares, pequenas autoavaliações, cria previsibilidade emocional e melhora a qualidade das interações. A criança aprende a esperar a sua vez, a justificar escolhas, a reformular após feedback, a elogiar com critério e a discordar com respeito. Pequenos dados verbais (“o fundo com cores claras acalma-me”, “a linha com curvas parece alegria”) circulam e tornam-se repertório comum, reforçando a literacia emocional do grupo. Quando a produção se expande a linguagens vizinhas, um gesto corporal que “segue” uma linha, uma dramatização que dá voz a uma cor, amplia-se o campo da expressão e, com ele, a capacidade de reconhecer nos outros sinais subtis de estados afetivos. Esta interdisciplinaridade é, como lembram os relatórios internacionais, uma via consistente de aprendizagem socioemocional, porque integra corpo, pensamento e relação num mesmo gesto pedagógico (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2023; BERA, 2022).

Importa ainda ressaltar um cuidado interpretativo. As produções infantis não têm um dicionário fechado; a mesma cor pode acolher sentidos distintos consoante a criança, o contexto e o momento. Por isso, a leitura deve combinar a voz do autor (o que a própria criança diz da sua obra), a observação do professor e as respostas dos pares ou grupos, evitando rótulos rápidos e

respeitando variações de simbolismo. Esta prudência protege a singularidade e aumenta a validade pedagógica das inferências, alinhando-se com o princípio curricular de valorização da diversidade e da inclusão (DGE, 2022). Na prática, perguntar antes de interpretar é, também, uma lição de cidadania: reconhecer o direito do outro a dizer o que sente e a explicar como o sente.

Em síntese, as práticas artísticas contribuem para o desenvolvimento socioemocional e relacional porque tornam a emoção visível, pensável e partilhável. Ao articular expressão e reflexão, autorregulação e colaboração, singularidade e pertença, a arte educa para a convivência e para o cuidado. Este capítulo sustenta, assim, o terceiro objetivo do estudo, refletir sobre o contributo das práticas artísticas para o desenvolvimento socioemocional e relacional, e reforça a ideia de que uma escola verdadeiramente humanizadora precisa de experiências estéticas consistentes, mediadas e documentadas, onde cada criança possa aprender a sentir com os outros e a pensar com o coração.

#### **2.4. Artes visuais, construção da noção de emoção e desenvolvimento socioemocional**

A reflexão teórica desenvolvida ao longo deste capítulo permite sustentar a premissa central que orienta este estudo: as artes visuais constituem um espaço privilegiado para a expressão e compreensão das emoções, promovendo aprendizagens que ultrapassam a dimensão estética e técnica. Através da prática artística, as crianças constroem pontes entre o sentir e o pensar, entre o que experimentam emocionalmente e o que comunicam ao mundo que as rodeia. A arte, neste sentido, torna-se uma linguagem simbólica de autoconhecimento e de relação com o outro, um território onde emoção e cognição se entrelaçam e ganham forma.

Ao analisar as produções e as dinâmicas associadas às práticas artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreende-se que a arte não é apenas um meio de expressão individual, mas também um processo partilhado de construção emocional, mediado pelas interações e experiências coletivas. Como referem Pinto (2023) e González-Zamar (2021), a exploração de cores, formas e texturas permite às crianças expressar e significar emoções de modo não verbal. As escolhas gráficas que realizam revelam aspetos do seu pensamento e sensibilidade, mostrando como interpretam as suas experiências

Nesta linha, Ana Mae Barbosa (2017) defende que a educação artística deve integrar o fazer, o apreciar e o contextualizar, promovendo uma leitura crítica e sensível das experiências visuais. Do mesmo modo, Gardner (1993) sublinha que as expressões artísticas mobilizam múltiplas formas de inteligência, nomeadamente a intrapessoal e a interpessoal, fundamentais

para o desenvolvimento da consciência emocional e da empatia. Assim, a prática artística configura-se como um espaço de aprendizagem integral, no qual sentir, pensar e criar se articulam num mesmo processo formativo.

Estas perspectivas revelam-se fundamentais para o presente estudo, uma vez que ambas sustentam a análise das práticas artísticas das crianças no 1.º Ciclo, evidenciando como as artes visuais envolvem processos emocionais, cognitivos e relacionais que são centrais para compreender a forma como as crianças expressam, representam e elaboram emoções através das artes visuais.

Os estudos analisados mostram também que a arte é, acima de tudo, uma forma de pensamento visual. Eisner (2008) e Hanzalik (2021) defendem que o fazer artístico não se limita à reprodução da realidade, mas propõe novas maneiras de a interpretar. As produções das crianças são, portanto, manifestações autênticas de compreensão emocional, elas mostram como o aluno percebe, sente e reorganiza as suas experiências internas. Esta dimensão criativa torna-se particularmente relevante no contexto educativo, pois confere à arte um papel formativo que vai muito além do domínio técnico, promovendo a autorregulação, a empatia e a sensibilidade estética.

Para além da dimensão individual, o trabalho artístico em contexto de sala de aula revela um importante valor social e relacional. Como referem Simão e Flores (2021), as práticas artísticas colaborativas favorecem a comunicação e o respeito pela diferença, estimulando o diálogo e a cooperação entre pares. Nas produções coletivas, as crianças aprendem a escutar, a observar e a aceitar que as emoções podem ter formas distintas de expressão. A arte torna-se, assim, um espaço de encontro e de humanização, no qual o grupo se reconhece como comunidade emocional. Esta perspectiva está em consonância com as orientações da Direção-Geral da Educação (2022) e da UNESCO (2021), que defendem a centralidade das expressões artísticas na promoção de competências socio emocionais e de cidadania ativa.

A figura do professor assume, neste processo, um papel determinante. Como sublinha Fernandes (2020), o docente deve ser mediador e facilitador de experiências criativas, capaz de transformar a sala de aula num ambiente de confiança, diálogo e descoberta. Ao valorizar o processo em detrimento do produto final, o professor legitima a dimensão emocional da aprendizagem, reconhecendo o valor do erro, da tentativa e da persistência como parte do crescimento. A prática artística, assim concebida, transforma-se num espaço pedagógico onde cada criança encontra a liberdade de criar e de se expressar, construindo sentido e identidade.

A reflexão teórica aqui apresentada confirma, portanto, que as artes visuais são uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento emocional e relacional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A expressão artística permite às crianças reconhecer e comunicar emoções, desenvolver empatia e compreender a si próprias e aos outros, contribuindo para uma educação mais sensível e humanizadora. Esta compreensão foi também evidente nas práticas vividas durante a Prática de Ensino Supervisionada, onde as produções artísticas dos alunos revelaram um profundo potencial expressivo e reflexivo.

Partindo destas bases teóricas, o estudo que se segue procura compreender de que modo estes princípios se concretizam na prática educativa. A Parte III deste relatório apresenta o enquadramento metodológico da investigação, descrevendo o contexto em que foi desenvolvida, os participantes envolvidos e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Importa referir que a metodologia adotada assenta nos pressupostos da pesquisa educacional baseada nas artes), que reconhece o potencial da criação artística como forma de produção de conhecimento. Este paradigma valoriza a experiência estética e a subjetividade como dimensões legítimas da investigação, integrando razão, emoção e expressão simbólica. Assim, a passagem do plano teórico ao plano empírico permitirá observar como as artes visuais, enquanto meio de expressão e compreensão emocional, se afirmam como práticas pedagógicas promotoras de bem-estar, sensibilidade e aprendizagem significativa.

## 3-METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento do estudo, definindo as opções científicas e pedagógicas que sustentaram a investigação. A metodologia, entendida como o conjunto de processos e fundamentos que organizam a produção de conhecimento, assume neste contexto um papel essencial, pois é através dela que se garante o rigor, a coerência e a validade do percurso investigativo. Segundo Amado (2017), a metodologia é “o alicerce que sustenta a ponte entre a teoria e a prática”, traduzindo-se numa forma de compreender e transformar o contexto educativo. Também Sousa (2021) destaca que, em investigações no campo da educação, a metodologia não se limita à descrição de técnicas, mas reflete as opções éticas, epistemológicas e humanas que orientam o investigador no diálogo com a realidade.

Assim, esta investigação foi delineada de modo a articular a dimensão científica da pesquisa com a dimensão experiencial da prática docente, integrando as artes visuais como meio privilegiado de expressão e compreensão emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este enquadramento aproxima-se dos princípios da Investigação Baseada em Arte (IBA) e da Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), que, segundo Belidson Dias (2012) e Tatiana Fernández (2018), defendem que a arte não é apenas um objeto de estudo, mas também um modo de investigar e produzir conhecimento. Nestas abordagens, a prática artística constitui simultaneamente um processo de criação e reflexão, no qual o investigador se envolve de forma sensível e crítica, construindo saberes a partir da experiência expressiva e educativa. Assim, a investigação assume um carácter interpretativo e transformador, em que o fazer, o pensar e o sentir se articulam para compreender os fenómenos humanos e pedagógicos que emergem no contexto educativo.

A investigação decorreu num colégio privado da área metropolitana de Lisboa, reconhecido pela aposta em metodologias ativas e em pedagogias centradas na criança. A instituição valoriza a criatividade, o pensamento crítico e o desenvolvimento socioemocional, integrando as expressões artísticas como eixo estruturante do currículo. O estudo foi desenvolvido numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 19 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, caracterizados por um perfil participativo, curioso e cooperativo. De um modo geral, os alunos revelavam autonomia na execução das tarefas, facilidade na comunicação oral e uma forte ligação entre o fazer e o sentir, fatores que favoreceram a implementação de práticas baseadas nas artes visuais e na expressão emocional.

Enquanto professora estagiária e investigadora, o meu papel assumiu uma dupla natureza: por um lado, mediadora das aprendizagens, planeando e conduzindo as atividades; por outro, observadora participante, registando os comportamentos, discursos e produções das crianças ao longo das sessões. Esta posição reflexiva e envolvida permitiu uma compreensão mais profunda dos significados que os alunos atribuíam às suas produções artísticas e às emoções nelas representadas.

O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa de natureza exploratória e interpretativa, uma vez que pretende compreender em profundidade as experiências e significados construídos pelas crianças no contexto educativo. Esta perspetiva metodológica articula-se com a Investigação Educacional Baseada em Arte, uma vez que a análise das produções visuais das crianças constitui uma forma de acesso aos significados que constroem sobre si, sobre as emoções e sobre o contexto educativo, integrando expressão artística como fonte de dados e como modo de interpretação. Tal abordagem privilegia o contacto direto com o campo, a descrição pormenorizada das situações e a interpretação dos fenómenos educativos na sua complexidade. Como referem Bogdan e Biklen (2020), a investigação qualitativa procura compreender o mundo a partir das perspetivas dos participantes, valorizando o contexto e as interações.

O estudo enquadra-se também na metodologia de Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), conforme defendem Belidson Dias (2012) e Tatiana Fernández (2018), que concebem a arte como meio de produção de conhecimento e reflexão educativa. Esta abordagem alia o rigor da investigação qualitativa à dimensão criativa e expressiva do processo artístico, constituindo-se como a via mais adequada à problemática em estudo, compreender de que forma as artes visuais contribuem para a construção da noção de emoção, uma vez que as manifestações artísticas e emocionais são fenómenos de natureza simbólica, subjetiva e relacional.

A estrutura metodológica da investigação desenvolveu-se em três fases interdependentes. Na primeira fase, realizou-se o planeamento da intervenção, definindo-se os objetivos, os conteúdos e as estratégias que articularam as artes visuais e a educação emocional. Na segunda fase, procedeu-se à implementação das atividades com os alunos, ao longo de seis sessões consecutivas, que integraram momentos de observação direta e registo sistemático. Por fim, na terceira fase, foram analisados os dados recolhidos, procedendo-se à interpretação das produções artísticas e das notas de campo, em articulação com o enquadramento teórico previamente construído.

Os instrumentos de recolha de dados incluíram notas de campo, registos fotográficos das práticas artísticas e gravações áudio realizadas durante momentos selecionados das atividades. Estes instrumentos foram escolhidos pela sua pertinência em captar dimensões distintas, mas complementares, da experiência emocional e expressiva das crianças.

As notas de campo permitiram registar observações detalhadas sobre o comportamento, as interações e os comentários espontâneos dos alunos, refletindo a vivência emocional em tempo real. As fotografias documentaram o processo criativo e as produções finais contribuindo para a análise estética e visual. Por sua vez, as gravações áudio captaram o tom emocional e o conteúdo verbal de determinadas partilhas, oferecendo uma camada adicional de interpretação sobre a forma como as crianças expressaram as suas emoções.

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva e interpretativa, procurando identificar padrões e recorrências nas expressões verbais e visuais das crianças, relacionando-as com os objetivos do estudo. Esta análise foi conduzida de forma reflexiva e sistemática, privilegiando a compreensão do significado das produções e das interações em contexto educativo. Para sustentar esta análise, foram utilizados os seguintes instrumentos: tabelas de avaliação, tabelas de organização dos dados, transcrições de áudio das interações, registos visuais das produções artísticas das crianças e notas de campo elaboradas durante as sessões. Estes instrumentos permitiram uma leitura sistemática e integrada das expressões verbais, visuais e comportamentais.

Para reforçar a validade e a fiabilidade dos resultados, foi aplicada uma triangulação metodológica, cruzando as diferentes fontes de dados, notas de campo, fotografias e registos áudio, de modo a obter uma visão mais completa e coerente dos fenómenos observados. Este processo de triangulação assegurou a consistência interna da análise e reforçou a credibilidade das interpretações produzidas.

No que respeita aos princípios éticos, o estudo observou integralmente as normas de respeito, consentimento e confidencialidade. Os encarregados de educação foram informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação, tendo autorizado formalmente a participação das crianças e a utilização das suas produções artísticas para fins académicos (Anexo 12). Todos os nomes foram substituídos por pseudónimos e as imagens tratadas de forma a preservar o anonimato dos participantes. As atividades foram sempre conduzidas num ambiente de segurança emocional, assegurando o bem-estar e a liberdade expressiva das crianças, e garantindo que a investigação não interferisse negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, esta investigação foi delineada de modo a articular a dimensão científica da pesquisa com a dimensão experiencial da prática docente, integrando as artes visuais como meio privilegiado de expressão e compreensão emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo enquadra-se nos princípios da Investigação Baseada em Arte (IBA) e da Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), na medida em que utiliza as produções visuais das crianças como fonte de conhecimento sobre os seus processos emocionais. Como referem Belidson (2012), Dias (2017) e Tatiana Fernández (2018), a arte, nestas abordagens, é simultaneamente meio de expressão e forma de investigação. Esta perspetiva é pertinente para a presente investigação porque permite interpretar o fazer artístico das crianças como um processo reflexivo, no qual o sentir, o pensar e o criar se tornam visíveis e analisáveis em contexto educativo.

### **3.1. Métodos e técnicas de recolha de informação**

Dando continuidade ao percurso metodológico deste estudo, apresenta-se de seguida a descrição dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados utilizados, de forma coerente com a natureza qualitativa da investigação e com os objetivos previamente definidos. O propósito central consistiu em compreender de que modo as artes visuais contribuem para a construção da noção de emoção em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando as suas produções, as suas expressões verbais e as observações realizadas ao longo do processo criativo.

Segundo Amado (2017), a metodologia deve assegurar a coerência entre a problemática, os objetivos e os procedimentos adotados, funcionando como um “fio condutor” que garante a validade e o rigor de toda a investigação. Assim, o presente estudo foi estruturado com base em métodos qualitativos e interpretativos, sustentados na observação direta e na análise das manifestações artísticas e emocionais das crianças. Tendo em conta os objetivos do estudo, foram delineados instrumentos de recolha adequados à natureza qualitativa e interpretativa da investigação. A recolha de dados integrou grelhas de avaliação, notas de campo elaboradas durante as sessões, registos fotográficos das produções artísticas das crianças, gravações e transcrições de episódios verbais relevantes e tabelas de organização que permitiram sistematizar e relacionar as evidências recolhidas. Estes instrumentos possibilitaram captar os processos expressivos, emocionais e sociais das crianças em contexto real de sala de aula.

Esta abordagem privilegia a proximidade ao campo e a compreensão dos fenómenos educativos na sua complexidade, uma vez que, conforme defendem Bogdan e Biklen (2020), a investigação qualitativa procura interpretar os significados que os participantes atribuem às suas ações e experiências no contexto natural onde estas ocorrem.

A recolha de dados decorreu ao longo de seis sessões consecutivas, durante as quais as crianças realizaram diferentes atividades de expressão visual e emocional. O processo de recolha foi contínuo, reflexivo e sistemático, integrando múltiplas fontes que permitiram captar tanto o produto final, as produções artísticas, como o processo de criação e as verbalizações que o acompanharam.

Os principais instrumentos de recolha de dados incluíram notas de campo, registos em áudio e documentação fotográfica. As notas de campo foram redigidas de forma detalhada durante as sessões, descrevendo os comportamentos, as interações e as reações emocionais das crianças, bem como reflexões da investigadora sobre o ambiente e o clima emocional da aula. Estas notas constituíram uma fonte essencial de informação contextual e interpretativa, permitindo registar o modo como os alunos se envolveram nas atividades e como expressaram através da arte as emoções nestes momentos.

Os registos em áudio foram utilizados em momentos específicos das sessões, nomeadamente nas partilhas orais e nos momentos de discussão coletiva sobre as produções. Estes registos possibilitaram aceder à linguagem verbal das crianças, às suas justificações e às associações emocionais que estabeleciam com as produções. Por sua vez, as fotografias das produções artísticas documentaram o processo visual de criação, permitindo observar as escolhas plásticas (formas, cores, materiais e composições) e relacioná-las com as emoções trabalhadas. Tal como sublinha Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser aplicada a diferentes suportes expressivos, incluindo imagens, quando estas são interpretadas à luz dos objetivos da investigação. A Tabela 1 sintetiza as técnicas e instrumentos utilizados, relacionando-os com os objetivos específicos definidos.

*Tabela 1- Orientações metodológicas: técnicas de recolha e análise de informação*

Objetivos específicos	Técnicas de recolha	Técnicas de análise	Instrumentos
<b>1. Compreender de que forma as artes visuais permitem às crianças expressar e reconhecer emoções.</b>	Observação participante	Análise de conteúdo temática	Notas de campo e registos de áudio

<b>2. Analisar as produções artísticas como manifestações de compreensão emocional.</b>	Documentação fotográfica	Análise interpretativa das imagens (forma, cor, simbologia)	Fotografias das produções artísticas
<b>3. Refletir sobre o contributo das práticas artísticas para o desenvolvimento socioemocional e relacional.</b>	Registo reflexivo e cruzamento de dados	Análise e cruzamento de dados	Notas de campo, registos áudio e produções artísticas

*(Fonte: Elaboração própria)*

A análise dos dados foi conduzida de acordo com uma abordagem interpretativa, procurando construir significados a partir das evidências empíricas. Após a recolha, procedeu-se à leitura comparativa das notas de campo, das transcrições dos registos áudio e das interpretações das imagens recolhidas, identificando-se padrões na forma como as emoções foram comunicadas visual e verbalmente. Foram criadas categorias de análise que permitiram organizar os dados em quatro dimensões: (i) comunicação emocional através da arte; (ii) simbolismo e linguagem visual através da cor, forma, linha, textura e composição, enquanto mediadores de significados; (iii) empatia e partilha emocional; e (iv) autorregulação.

Como sublinha Sousa (2021), a análise qualitativa exige um olhar interpretativo que vai unir a observação empírica à reflexão teórica, procurando compreender as experiências humanas na sua dimensão simbólica. Assim, a análise não se limitou à descrição das produções, mas procurou compreender o seu significado emocional, visual e social, em parceria constante com o referencial teórico e com os objetivos da investigação.

Em síntese, a metodologia adotada assegurou a coerência entre os princípios científicos da investigação e a sensibilidade própria da prática pedagógica. Através da observação, da escuta e da reflexão sobre as produções artísticas, foi possível compreender como as artes visuais se constituem como meio privilegiado de expressão e compreensão das emoções no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelando o potencial da arte para promover empatia, consciência emocional e humanização na escola.

### 3.3. Descrição das Sessões e Atividades Desenvolvidas

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito desta investigação teve como propósito central explorar o potencial das artes visuais na construção e comunicação das emoções, articulando práticas artísticas, momentos de reflexão e dinâmicas de grupo. Para além da dimensão emocional, a arte foi entendida como uma forma de conhecimento visual e sensível (Arnheim, 2004), na qual o fazer, o observar e o refletir se entrelaçam, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a interpretação do mundo através da imagem. Assim, a prática artística constituiu um espaço privilegiado para integrar emoção e cognição, favorecendo aprendizagens significativas e o fortalecimento das relações entre os alunos.

As seis sessões foram planeadas de forma progressiva, partindo do reconhecimento das emoções em produções cinematográficas até à criação artística e dramatização simbólica. A primeira sessão centrou-se na exploração das emoções através do cinema, seguida por atividades de identificação emocional em objetos do quotidiano. Posteriormente, as crianças criaram produções visuais a partir das suas próprias emoções e construíram assemblagens tridimensionais, integrando materiais diversos e explorando a dimensão simbólica das cores e formas. Numa fase mais performativa, desenvolveram o “Teatro de Luz e Sombra”, em que projetaram histórias visuais que traduziam emoções, culminando numa exposição e momento de reflexão coletiva sobre as aprendizagens e experiências emocionais vividas.

Cada sessão foi pensada para responder a um ou mais dos objetivos específicos do estudo, promovendo a expressão emocional, a reflexão simbólica e o desenvolvimento socioemocional através da arte. A metodologia de trabalho assentou em princípios de investigação-ação, valorizando a observação, a experimentação e a interpretação das experiências vividas pelas crianças.

Tabela 2- Síntese das sessões de intervenção

Sessão	Objetivos	Atividades desenvolvidas	Instrumentos de recolha
<b>1. Explorar as emoções através do cinema</b>	Sensibilizar as crianças para o tema das emoções e promover o diálogo.	Visualização do filme <i>Divertidamente</i> e conversa orientada sobre as emoções principais (alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa,	Notas de campo.

		coragem, serenidade e aceitação).	
<b>2. As emoções e os objetos do cotidiano</b>	Estimular a reflexão individual sobre as emoções e as suas representações simbólicas.	Cada criança trouxe um objeto pessoal associado a uma emoção. Em grupo, partilharam o objeto e explicaram o motivo da escolha, associando-o à emoção correspondente.	Registos áudio, fotografias dos objetos e notas de campo.
<b>3. Da emoção à criação artística</b>	Transformar as emoções em criações visuais, desenvolvendo a criatividade e a comunicação.	A partir dos objetos trazidos, as crianças realizaram composições visuais (desenhos) com recurso à luz e às sombras, representando a emoção escolhida e explorando elementos da linguagem visual como a cor, a forma e a textura.	Registos fotográficos e notas de campo.
<b>4. Construção de assemblagens</b>	Estimular a materialização das emoções em criações tridimensionais e promover a experimentação com materiais.	Utilizando materiais recicláveis e elementos naturais, cada criança criou uma <i>assemblagem</i> inspirada na emoção trabalhada, integrando o objeto pessoal na composição.	Fotografias das produções e notas de campo.
<b>5. Dramatização</b>	Promover a comunicação, a empatia e o trabalho em pares.	Em pares, os alunos projetaram as suas <i>assemblagens</i> com lanternas, criando silhuetas e composições de luz. Representaram pequenas histórias ou situações que	Registos áudio, e notas de campo.

		expressassem as emoções das suas criações.	
<b>6. Exposição e reflexão final</b>	Estimular a partilha e a autorreflexão sobre o percurso artístico e emocional vivido.	Organização de uma pequena exposição na sala de aula com as produções. Em diálogo coletivo, as crianças comentaram o processo e as aprendizagens emocionais.	Registos áudio, avaliação feita pelas crianças às 6 sessões.

(Fonte: *Elaboração própria*)

A planificação das sessões seguiu **uma progressão sequencial**, em que cada etapa retomava aprendizagens anteriores e preparava os alunos para as próximas aprendizagens. A utilização das artes visuais nas suas múltiplas linguagens (bidimensional, tridimensional e performativa) permitiu às crianças desenvolver competências expressivas, comunicativas e socio emocionais, coerentes com os objetivos do estudo.

Ao longo das seis aulas, assumi uma postura ativa, mas também mediadora, incentivando a expressão livre, mas também o diálogo afetivo entre os alunos. As observações, fotografias e registos áudio recolhidos foram posteriormente analisados à luz das categorias estabelecidas (expressão emocional, simbolismo visual, empatia e autorregulação), permitindo compreender de que forma o processo artístico contribuiu para o desenvolvimento emocional das crianças.

### **3.2. Princípios éticos da investigação**

A dimensão ética constitui um pilar muito importante em qualquer investigação educativa, porque garante o respeito pelos participantes, neste caso crianças e assegura que o processo de recolha e análise de dados aconteça num ambiente de confiança e segurança. De acordo com Creswell (2014), a ética na investigação não se limita a uma etapa formal do processo científico, mas deve estar presente em todas as fases, desde o planeamento e recolha de dados até à interpretação e divulgação dos resultados. Tendo isto em conta, a presente investigação foi conduzida com base em princípios de respeito, consentimento informado e confidencialidade, assegurando que todas as ações tivessem como prioridade o bem-estar das crianças envolvidas.

Antes do início do estudo, os encarregados de educação foram informados sobre os objetivos, a natureza e as finalidades da investigação. Foi-lhes apresentado um consentimento informado (Anexo 12), que esclarecia que a participação das crianças não implicaria qualquer

risco, que a sua identidade seria preservada e que a informação recolhida seria utilizada exclusivamente para fins académicos. Nenhuma das crianças participou sem a devida autorização formal, respeitando integralmente os direitos das famílias e a legislação vigente em matéria de proteção de dados pessoais e ética na investigação com menores.

A confidencialidade foi garantida através da atribuição de abreviaturas dos nomes de todos os participantes e da manipulação cuidadosa das imagens recolhidas, assegurando que nenhuma criança fosse identificada. As fotografias, registos áudio e notas de campo foram armazenados de forma segura, apenas acessíveis à investigadora. Qualquer material utilizado na redação do relatório foi previamente anonimizado, cumprindo as diretrizes éticas e legais aplicáveis à investigação com menores.

Enquanto estagiária e investigadora a minha postura passou por participar ativamente na orientação das atividades artísticas propostas, mas, simultaneamente, manter a distância necessária para realizar uma análise ética e crítica do que fui observando. Tentei ao máximo que o vínculo afetivo que fui criando com os alunos não pusesse em causa a imparcialidade da investigação, em conformidade com a postura ética de escuta e respeito pelos envolvidos no estudo defendida por Amado (2017):

*“A pessoa do investigador [...] permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa, numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações [...]. Essa singularidade [...] exige competências no plano atitudinal (saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade) e no plano ético (confidencialidade, cumprimento do contratado, etc).”*

*(Amado, 2017, p. 14)*

# 4-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

| " | | " |

#### 4.1. Os dados recolhidos em articulação com os objetivos específicos

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de seis sessões, planeadas de forma sequencial e coerente com os objetivos específicos do estudo, que procuraram: (i) investigar de que forma as crianças expressam e reconhecem emoções ao longo do processo de criação artística e nas suas interações verbais sobre as produções, (ii) analisar as produções artísticas realizadas pelas crianças como representações simbólicas das emoções, considerando o uso da cor, da forma, da textura e da composição, e (iii) refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento das dimensões socioemocional e relacional.

Assim, as atividades foram desenhadas com base nas referências teóricas discutidas no capítulo anterior, que destacam o papel da arte como mediadora das emoções (Eisner, 2008; Leavy, 2023), como espaço de empatia e comunicação (Tarrés & López, 2022; González-Zamar, 2021) e como ferramenta educativa promotora do pensamento crítico e do bem-estar (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2023; BERA, 2022). Cada sessão foi, por isso, concebida para traduzir essas dimensões num percurso experiencial e criativo, em que as crianças pudessem sentir, criar e refletir.

Tal como defende Amado (2017), o investigador deve garantir a coerência entre os objetivos, os procedimentos e os instrumentos, assegurando a validade e a consistência do processo. Neste estudo, essa coerência manifestou-se na relação direta entre as atividades realizadas, os objetivos propostos e os dados recolhidos, conforme se descreve em seguida.

A intervenção pedagógica desenvolveu-se ao longo de seis sessões sequenciais, planeadas de forma articulada, tendo como fio condutor o reconhecimento e a expressão das emoções através das artes visuais. Cada sessão foi concebida para favorecer o diálogo entre sentir, criar e refletir, permitindo observar a forma como as crianças interpretavam e materializavam as emoções nas suas produções artísticas. A recolha de dados ocorreu de forma contínua, combinando diferentes instrumentos: notas de campo, registos áudio e documentação fotográfica, de forma a captar tanto os aspetos visuais das produções como as manifestações verbais e comportamentais associadas ao processo criativo.

A primeira sessão teve como objetivo introduzir o tema das emoções, promovendo um espaço de diálogo e reconhecimento emocional, relacionando-se com o primeiro objetivo específico. As crianças assistiram ao filme *Divertidamente*, seguido de uma conversa orientada sobre as emoções principais: alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa, coragem, serenidade e aceitação. O momento foi essencial para identificar as conceções prévias das crianças sobre as

emoções e observar o modo como associavam as personagens a sentimentos do dia a dia. Este momento inicial, inspirado nas propostas de Kolb (2020) sobre aprendizagem experiencial, permitiu às crianças relacionar vivências pessoais com situações representadas no filme.

A escolha deste filme foi intencional. Para além de ser um filme conhecido e adorado pelo grupo de alunos, o filme *Divertidamente* constitui um recurso amplamente reconhecido na literatura da educação emocional por apresentar, de forma acessível e visualmente clara, a função das emoções básicas e a forma como influenciam o comportamento. Para crianças do 1.º Ciclo, o filme oferece uma linguagem simbólica simples, permite que as crianças reconheçam emoções em si e nos outros, funcionando como um ponto de partida seguro para a verbalização e para a construção de significados sobre aquilo que sentem. Assim, esta escolha teve como finalidade criar um ponto de partida comum, emocionalmente significativo e pedagogicamente orientado. A recolha de dados desta sessão baseou-se em notas de campo, onde foram registadas reações espontâneas, comentários e momentos de identificação emocional.

Na segunda sessão, cada criança trouxe de casa um objeto pessoal que associasse a uma emoção (das que foram faladas anteriormente: alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa, coragem, serenidade e aceitação). Através de partilhas em grande grupo, explicaram o motivo da escolha, descrevendo o vínculo afetivo e o significado simbólico do objeto. Esta atividade fomentou a verbalização emocional e a empatia entre o grupo, um processo identificado por González-Zamar (2021) como essencial à alfabetização emocional. Este momento trouxe respostas ao primeiro e terceiro objetivos específicos, na medida em que desenvolveu empatia e escuta ativa. A recolha de dados foi realizada através de registos áudio das partilhas e fotografias dos objetos, que documentaram as reações e interações dos alunos.

Partindo dos objetos trazidos, na terceira sessão, as crianças exploraram a sua forma e projeção através da luz e da sombra, com o auxílio das lanternas, desenhando as silhuetas resultantes. Este processo serviu de transição entre o concreto e o simbólico, transformando o objeto emocional em expressão plástica, diretamente relacionada com o primeiro e segundo objetivos específicos. Esta prática reflete o que Eisner (2008) e Hanzalik (2021) descrevem como *pensamento visual*, em que a arte transforma a emoção em linguagem simbólica. A recolha de dados incluiu fotografias dos desenhos, que documentaram as escolhas visuais (cor, forma e textura), e notas de campo sobre as observações do envolvimento e das emoções expressadas durante o processo.

A quarta sessão centrou-se na materialização tridimensional das emoções escolhidas anteriormente. Com base nos desenhos anteriores, as crianças utilizaram materiais recicláveis e elementos naturais para criar formas animadas, representativas da emoção trabalhada. Esta atividade concretizou o segundo objetivo específico, analisando as produções como manifestações de compreensão emocional. Este momento revelou um forte envolvimento emocional e criativo, sendo que as crianças mostraram forte interesse em “dar corpo” à emoção. Seguindo a perspectiva de Leavy (2023), a materialização artística tornou-se um espelho do mundo interior, permitindo observar a forma como as crianças traduziram emoções em objetos concretos. A recolha de dados envolveu fotografias das produções e notas de campo que descrevem as decisões plásticas e as verbalizações das crianças.

Na quinta sessão, os alunos trabalharam a pares, dramatizando através do objeto criado, o produto final das formas animadas, histórias ou situações emocionais. Esta atividade incentivou a colaboração e a empatia, permitindo transformar a expressão individual em comunicação simbólica, articulando o segundo e terceiro objetivos específicos. Foram recolhidos registos áudio das apresentações e notas de campo com observações sobre o trabalho cooperativo e as emoções partilhadas.

A última sessão correspondeu à concretização do terceiro objetivo específico. Consistiu na organização de uma pequena exposição em sala de aula, onde as crianças conseguiram observar as assemblagens de todos os colegas assim como as suas próprias produções e assim refletiram sobre as aprendizagens realizadas. Em diálogo coletivo, partilharam o processo, as emoções envolvidas e o que sentiram ao representar e compreender os sentimentos através das artes visuais. Este momento de partilha e síntese permitiu consolidar a dimensão emocional e estética do percurso. A recolha de dados envolveu notas de campo e registos áudio.

De forma global, este conjunto de sessões reflete o quadro conceptual construído no enquadramento teórico, em que a arte é entendida como um espaço de expressão, de descoberta e de construção de sentido. A metodologia adotada, permitiu captar as múltiplas dimensões da aprendizagem artística e emocional, revelando o modo como as crianças transformam sentimentos em objetos artísticos e experiências em conhecimento.

## **4.2. Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise dos dados nesta investigação foi orientada por uma abordagem indutiva e interpretativa, característica da metodologia qualitativa, procurando compreender os significados das experiências artísticas e emocionais das crianças.

A recolha de dados, realizada ao longo das seis sessões, gerou um conjunto diversificado de informações, que foram organizadas e analisadas. As notas de campo constituíram o primeiro nível de registo e interpretação, permitindo documentar observações sobre os comportamentos, reações emocionais e interações entre os alunos. Os registos áudio forneceram dados sobre as expressões verbais e as associações emocionais partilhadas durante as discussões e apresentações coletivas. As fotografias das produções artísticas, documentaram as escolhas visuais e simbólicas das crianças, revelando como cada uma expressou emoções através das formas, cores e materiais utilizados. Foram igualmente utilizadas grelhas de avaliação, construídas a partir dos objetivos específicos definidos para cada sessão. Estas grelhas, aplicadas de forma recorrente ao longo das seis sessões, permitiram monitorizar, de modo estruturado, o grau de alcance dos objetivos por cada aluno, através de três níveis de desempenho (atingido, parcialmente atingido e não atingido). Enquanto método de avaliação contínua, estas grelhas forneceram indicadores consistentes sobre o envolvimento individual e a evolução das competências trabalhadas, reforçando a robustez da análise de dados.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo visual implica a decomposição e categorização dos dados, de modo a tornar o material mais compreensível e com maior significado. Seguindo esta orientação, os dados recolhidos foram submetidos a um processo de leitura inicial, que permitiu identificar regularidades e temas que se repetem, e posteriormente a uma análise categorial temática. Este processo ajudou a compreender de que forma as emoções surgiram nas produções e nas falas das crianças, e como estas se relacionavam com os objetivos específicos da investigação.

A análise dos dados foi orientada por uma abordagem interpretativa, característica da Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), que privilegia a compreensão dos significados simbólicos e emocionais emergentes das produções e interações das crianças. A partir da leitura sistemática das transcrições dos áudios, da análise dos conteúdos visuais, das notas de campo e das grelhas de avaliação emergiram três categorias principais, construídas de forma indutiva e em consonância com os objetivos do estudo. Estas categorias procuram dar conta da forma como as crianças comunicaram emoções, atribuíram significados aos materiais e às criações e transformaram o processo artístico num espaço de diálogo e relação com os outros.

i) **Comunicação emocional e processo criativo**, que analisa as formas como as crianças comunicaram e reconheceram emoções ao longo do processo de criação artística, considerando

as produções visuais, os discursos e as interações. Esta categoria evidencia também os momentos de autorreflexão e regulação emocional emergentes da prática artística.

(ii) **Materialidade e gesto artístico**, que examina o uso de materiais, texturas e técnicas, bem como o papel do corpo e do gesto na construção de sentidos visuais e emocionais, interpretando a experimentação artística como meio de comunicação sensorial e simbólica.

(iii) **Significados simbólicos e relações interpessoais**, que analisa as interpretações atribuídas aos objetos e criações, observando como o contexto artístico promoveu a empatia, a escuta e a partilha emocional entre pares.

A recolha de dados no âmbito deste estudo assumiu um carácter múltiplo e complementar, recorrendo a diferentes instrumentos que permitiram captar, de forma abrangente, a complexidade das experiências artísticas e emocionais vividas pelas crianças.

As produções artísticas foram descritas e interpretadas em função das categorias definidas, privilegiando-se também uma leitura estética, entendida como a observação e análise dos elementos visuais (forma, cor, textura, composição e materialidade) e da forma como estes se articulam para produzir sentido. Esta leitura estética e emocional permitiu interpretar como é que as crianças mobilizaram estes elementos visuais para representar as emoções associadas. Por sua vez, as notas de campo foram utilizadas para contextualizar os comportamentos observados, dando suporte à compreensão das dinâmicas relacionais e das reações.

Complementarmente, os registos áudio captaram verbalizações das crianças, descrições, justificações, partilhas emocionais, que contribuíram para compreender a forma como reconheciam, nomeavam e comunicavam as emoções associadas às suas criações.

Para reforçar a consistência da análise, foram utilizadas grelhas de avaliação, elaboradas com base nos objetivos específicos de cada sessão. Estas grelhas permitiram monitorizar o nível de realização de cada objetivo por aluno, registando se este foi atingido, parcialmente atingido ou não atingido, constituindo um método estruturado de leitura do envolvimento individual e das evoluções observadas ao longo do projeto.

Por fim, as reflexões finais das crianças, associadas à pequena exposição realizada na última sessão, forneceram dados adicionais sobre a perceção do próprio percurso, permitindo compreender o significado atribuído ao processo artístico e à exploração emocional.

Em síntese, a análise dos dados articulou produção visual, observação direta, registo áudio-fotográfico, tabelas de avaliação e reflexão das crianças. A triangulação destes métodos possibilitou uma compreensão integrada das experiências emocionais e artísticas vivenciadas, evidenciando o potencial das artes visuais como instrumento de comunicação e desenvolvimento socioemocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **4.3. Apresentação dos Resultados**

#### **4.3.1- Sessão 1- Exploração das emoções através do cinema**

A primeira sessão assumiu um papel indutor no desenvolvimento de todo o projeto, funcionando como ponto de partida para a exploração das emoções através das artes visuais. O objetivo principal foi introduzir o tema das emoções e promover a sua identificação e verbalização, utilizando o cinema como mediador artístico e expressivo. Para tal, foi exibido o filme *Divertidamente*, cuja narrativa e simbolismo visual proporcionam uma representação acessível e envolvente de algumas emoções: alegria, tristeza, medo, raiva e calma, favorecendo a aproximação entre o universo das artes visuais, mais concretamente o cinema e o mundo emocional das crianças.

Após a visualização, realizou-se uma conversa orientada em grande grupo, durante a qual os alunos foram convidados a comentar as personagens e as situações que mais os tinham marcado. Nas notas de campo regista-se que a maioria mostrou grande envolvimento e espontaneidade, relacionando as emoções do filme com experiências pessoais.

*Notas de campo — Atividade 1 (filme Divertidamente)*

*Durante a projeção do filme-as crianças mantiveram-se muito atentas, riram em várias partes e comentaram entre si as expressões das personagens. Quando a personagem “Tristeza” aparece pela primeira vez, foram feitos comentários como: “Ela chora muito”, outros responderam que ela os fazia sentir “vontade de abraçar”. Em alguns momentos em que a “Alegria” tenta esconder a tristeza, ouviu-se um aluno dizer: “Ela devia deixar a Tristeza ajudar porque assim sentia-se melhor, é por isso.”, esta observação gerou uma conversa breve em que várias crianças começaram a discutir o que acontecia quando não deixam os outros ajudarem-nas, e também sobre “muitos meninos não gostarem de chorar”. Após o filme- na roda de conversa, muitos disseram que se sentiram “felizes e tristes ao mesmo tempo” e que “às vezes também têm todas as emoções juntas”. Uma aluna explicou: “Quando o pai ralha, fico com raiva e depois fico triste, mas gosto dele, é como no filme.”. As crianças*

*identificaram-se com as personagens e demonstraram compreender que todas as emoções são importantes. A palavra “emoção” passou a ser usada naturalmente*

*(Fonte: Elaboração própria)*

Durante a discussão posterior ao filme, quando se pediu às crianças que pensassem em cores para representar cada emoção, surgiram imediatamente respostas espontâneas e muito seguras.

*Notas de campo- Atividade 1 (associação entre emoções e cores)*

*Quando começámos a conversa sobre as cores das emoções, as crianças responderam de imediato, quase todas ao mesmo tempo. A MF foi a primeira a falar e disse que a calma era azul-claro porque “parece o céu sem nuvens”. O DL respondeu logo a seguir que a raiva só podia ser vermelha, “vermelho forte, porque quando estamos zangados ficamos quentes”. A AM levantou-se um pouco no lugar para dizer que a alegria era amarela, “amarelo muito brilhante, como o sol, como uma festa com balões”. Isto fez alguns colegas sorrirem e repetirem a expressão. O JP acrescentou que a tristeza era azul-escuro, “porque é como um dia sem luz”. Quando perguntei sobre o medo, houve um silêncio curto até que o LT disse devagar: “O medo é preto... porque não se vê nada no escuro.” Depois disto, várias crianças começaram a contar situações em que o preto as assustava, corredores sem luz, sombras no quarto, barulhos que não sabiam de onde vinham. Durante toda esta troca, notei que justificavam sempre as cores com imagens, sensações ou comparações com experiências do quotidiano.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

Este registo evidencia que a associação entre emoções e cores surgiu de forma espontânea e intuitiva, revelando um vocabulário emocional em construção. As crianças recorreram a metáforas visuais, sensações corporais e experiências do seu quotidiano para justificar as suas escolhas, mostrando que a cor funciona como um mediador simbólico que lhes permite comunicar estados internos antes mesmo de os conseguirem verbalizar com precisão. Estas primeiras associações antecipam processos de criação artística que

viriam a aprofundar nas sessões seguintes, onde a cor se consolidou como um dos elementos privilegiados na comunicação emocional.

No final desta primeira sessão, foi possível constatar que o grupo reconhecia e nomeava as emoções básicas, associando-as a situações, cores e sensações diversas. Este momento inicial foi determinante para abrir espaço à exploração artística e emocional que seguiria nas sessões subseqüentes, demonstrando como uma experiência cinematográfica pode funcionar como ponto de partida para a comunicação emocional e para a construção de um vocabulário simbólico comum.

*Tabela 3- Emoções associadas à cor*

<b>Emoção</b>	<b>Cores associadas pelas crianças</b>	<b>Situações referidas</b>	<b>Sensações verbalizadas</b>
<b>Alegria</b>	Amarelo, laranja, rosa, azul-claro	Brincar, estar com amigos, momentos felizes	Vontade de sorrir, leveza, movimento
<b>Tristeza</b>	Azul-escuro, cinzento	Estar sozinho, sentir saudades	Peso, vontade de chorar
<b>Medo</b>	Preto, roxo, verde-escuro	Escuro, sombras, monstros imaginados	Arrepios, inquietação
<b>Raiva</b>	Vermelho, laranja intenso	Discussões, frustração	Calor, tensão, corpo “duro”
<b>Calma</b>	Azul-claro, verde-claro	Ler, estar na praia, silêncio	Tranquilidade, respiração lenta
<b>Coragem</b>	Vermelho, amarelo	Enfrentar dificuldades, ajudar alguém, voltar a tentar	Força, determinação

*(Fonte: Elaboração própria)*

A análise da grelha de avaliação construída para esta sessão (Anexo 18) permitiu obter uma visão sistematizada sobre o grau de realização dos objetivos específicos relacionados com a compreensão inicial das emoções através do filme *Divertidamente*. Os dados evidenciam que a

maioria dos alunos identificou com clareza as emoções representadas, demonstrando facilidade em reconhecer os estados emocionais das personagens. Verificou-se também que um número significativo de crianças foi capaz de relacionar essas emoções com experiências pessoais, revelando uma primeira mobilização da memória afetiva. No que diz respeito à associação entre emoções e cores, a maioria apresentou desempenhos consistentes, embora alguns alunos tenham evidenciado maior hesitação ou associações estereotipadas. Por fim, a participação no diálogo em grande grupo mostrou variação evidente entre os alunos: enquanto vários participaram com confiança e iniciativa, outros revelaram maior retraimento, o que se refletiu nos níveis diferenciados de participação. No conjunto, a grelha confirma que os objetivos da sessão foram maioritariamente alcançados, fornecendo indicadores claros sobre o envolvimento emocional e comunicacional das crianças no início do projeto.

#### 4.3.2- Sessão 2- O objeto pessoal associado à emoção

A segunda sessão centrou-se na articulação entre memória afetiva e comunicação emocional através de um objeto pessoal. Cada criança trouxe de casa um objeto escolhido previamente com a orientação de que deveria representar uma das emoções faladas em sala de aulas, após a visualização do filme (alegria–tristeza; calma–raiva; aceitação–repulsa; medo–coragem). A atividade decorreu em grande grupo, num ambiente de partilha, e todas as apresentações foram registadas em áudio para posterior análise.

*Tabela 4- Apresentação do objeto*

Aluno	Objeto	Emoção associada	Descrição principal
A	Espelho	Medo	“Tenho medo quando olho à noite para o espelho.”
MM	Miniatura da Torre Eiffel	Alegria	“Lembro-me de Paris e gostei muito de lá estar.”
B	Peluche	Alegria	“Fico feliz quando estou com ele.”
FM	Peluche	Alegria	“Brinco muito com ele e fico feliz.”
FA	Peluche “Benny”	Calma	“Durmo com ele e fico calma.”

V	Cão de peluche	Alegria	“Faz-me sentir feliz.”
D	Boneco de Natal	Alegria	“Faz-me sentir feliz.”
S	Despertador	Raiva	“O barulho do despertador faz-me ficar com raiva.”
FRD	Bola	Alegria	“Quando jogo à bola, fico mais feliz.”
R	Emoji de peluche	Alegria	“Faz-me lembrar uma expressão alegre.”
P	Relógio	Alegria	“Lembro-me dos meus pais quando o uso, porque eles compraram-me.”
FS	Aranha de plástico	Medo	“Tenho medo de aranhas.”
AB	Tesoura	Medo	“Tenho medo de me cortar.”
L	Livro	Calma	“Fico calma quando leio.”
MI	Desenho de um pesadelo	Medo	“Sonho com coisas más que fico a pensar durante o dia”
M	Livro	Alegria	“Gosto de ler e fico feliz.”
DU	Fotografia de família na Torre Eiffel	Alegria	“Estava com a minha família.”
J	Chuteira	Coragem	“Quando perco a jogar futebol, fico com mais coragem.”
T	Tubarão de brincar	Tristeza	“Quando os meus pais me compraram o tubarão eu estava muito triste porque estava doente.”

(Fonte: elaboração própria)

A exploração dos objetos revelou uma forte ligação entre experiência pessoal e expressão emocional. As crianças explicaram as suas escolhas recorrendo a narrativas curtas, justificações simbólicas e descrições sensoriais, demonstrando níveis distintos de autoconsciência emocional e de capacidade de verbalização. Os objetos apresentados foram variados, peluches, livros, relógios, bolas, etc. Cada um dos objetos trazidos foi

associado a uma emoção específica, frequentemente sustentada por uma história ou acontecimento vivido.

Observou-se que, ao justificar a escolha do objeto, muitas crianças recorreram a elementos simbólicos, metáforas visuais e memórias do quotidiano, revelando o modo como atribuem significado emocional aos objetos. A partilha em grande grupo mobilizou também capacidades de escuta ativa e empatia, evidenciadas nas reações espontâneas às histórias dos colegas e no modo como reconheciam semelhanças entre as emoções expressas. Este momento contribuiu para a consolidação do vocabulário emocional iniciado na sessão anterior e permitiu recolher dados relevantes sobre como as crianças constroem, comunicam e negociam sentidos afetivos.

Durante esta sessão, além das gravações de áudio das apresentações individuais, foram também registadas notas de campo que documentam o comportamento do grupo e a forma como as crianças reagiram às partilhas dos colegas. Estes registos permitiram observar não apenas o conteúdo verbal das apresentações, mas também o modo como o ambiente da sala, as interações espontâneas e a relação das crianças com os objetos influenciaram a dinâmica emocional da atividade.

#### *Notas de campo- Atividade 2*

*À medida que as apresentações começam, o grupo manteve-se sentado em semicírculo, com atenção moderada, mas muito ansiosos. A maioria das crianças acompanha visualmente quem está a falar, ajustando ligeiramente a postura para ver melhor o objeto trazido por cada um dos colegas.*

*Quando um colega retira o objeto da mochila, alguns alunos aproximam discretamente o tronco para a frente e ouve-se um ou outro comentário sussurrado (“é igual ao meu”, “já vi um desses”, “eu tenho em casa”, “também gosto do meu”).*

*Em momentos pontuais, há pequenas trocas de olhares entre alguns alunos quando a emoção nomeada lhes é familiar.*

*Durante as partilhas, o grupo mantém um comportamento regulado: olhares dirigidos ao colega que fala, corpos relativamente imóveis, poucas interrupções. Em dois momentos,*

*algumas crianças levantam a mão espontaneamente para comentar ou acrescentar algo relacionado com o objeto do colega.*

*No final da ronda, várias crianças aproximam-se umas das outras para ver alguns objetos de perto, fazendo perguntas breves (“onde compraste?”, “isto acende?”) e comparando detalhes.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

De seguida, apresentam-se as imagens do momento e dos objetos trazidos pelas crianças, de forma a ilustrar o processo de apresentação e a relação estabelecida entre cada objeto e a emoção escolhida.

*Figura 1- Objetos trazidos pelas crianças*



*(Fonte: elaboração própria)*

Relativamente à grelha de avaliação referente à Sessão 2, os dados revelam que a maioria das crianças foi capaz de estabelecer uma relação clara entre o objeto pessoal trazido de casa e a emoção que este simbolizava, demonstrando uma compreensão consistente da ligação entre memória afetiva e expressão emocional. Observou-se também que vários alunos justificaram de forma pertinente a sua escolha, mobilizando narrativas pessoais que evidenciam consciência emocional e capacidade de verbalização. No domínio da partilha em grande grupo, a grelha mostra desempenhos mais heterogéneos: enquanto um conjunto expressivo de alunos participou com confiança, apresentando e explicando o seu objeto sem dificuldades, outros revelaram maior timidez ou recorreu a explicações mais breves, atingindo apenas parcialmente este objetivo. Por fim, a expressão verbal da emoção associada ao objeto foi amplamente conseguida, embora alguns alunos tenham necessitado de apoio para clarificar a ligação emocional pretendida. No geral, a grelha evidencia que os objetivos desta sessão foram, na sua maioria, alcançados, permitindo verificar o desenvolvimento progressivo das competências de comunicação emocional e de expressão simbólica do grupo

#### 4.3.3- Sessão 3- Da sombra à forma: primeiras explorações visuais

Após a exploração da luz e da sombra, cada criança desenhou a forma projetada pelo objeto trazido na sessão anterior e iniciou a seleção das cores que utilizaria na composição. Os registos fotográficos, as notas de campo e as observações no momento permitiram identificar os elementos visuais escolhidos por cada aluno, forma, cor e intenção emocional, sintetizados na tabela seguinte. Esta sistematização permite manter fidelidade aos dados e, simultaneamente, evidenciar padrões importantes para a análise posterior.

*Tabela 5- Escolha e interpretação da forma e da cor*

Aluno/a	Objeto trazido	Emoção associada	Características da sombra desenhada	Cores escolhidas	Justificação/ Significado referido
<b>A</b>	Espelho pequeno	Medo	Forma irregular e fechada	Azul, verde	“Porque o medo é escuro.”
<b>MM</b>	Mini Torre Eiffel	Alegria	Forma irregular	Amarelo, rosa, verde	“São cores felizes porque são fortes.”

<b>B</b>	Ursinho de peluche	Alegria	Formas circulares e arredondadas	Amarelo, azul	“O amarelo é engraçado.”
<b>FM</b>	Macaco de peluche	Alegria	Muitas linhas na vertical e uma silhueta de um corpo	Vermelho, laranja	“Estas cores são divertidas parecem felizes”
<b>FA</b>	Peluche	Calma	Forma arredondada e simples	Azul claro, lilás	“Estas cores acalmam porque são clarinhas.”
<b>V</b>	Peluche	Alegria	Contorno alongado	Amarelo, verde	“Faz-me sentir feliz.”
<b>D</b>	Boneco de Natal	Alegria	Forma do chapéu	Vermelho, verde	“É o meu boneco preferido.”
<b>S</b>	Despertador	Raiva	Forma circular com ângulos	Vermelho, preto	“O alarme irrita-me.”
<b>FRD</b>	Bola	Alegria	Forma circular	Amarelo, azul	“Eu fico feliz a jogar.”
<b>R</b>	Peluche emoji	Alegria	Forma circular simples	Amarelo	“Lembra alegria.”
<b>P</b>	Relógio	Felicidade	Forma circular	Verde, azul	“Lembra os meus pais.”
<b>FS</b>	Aranha de plástico	Medo	Contorno irregular com patas	Preto, castanho	“Tenho medo de aranhas.”
<b>AB</b>	Tesoura	Medo	Linhas em ziguezague	Preto, roxo	“Assusta porque corta.”

<b>L</b>	Livro	Calma	Contorno retangular	Azul, verde	“Fico calma a ler.”
<b>MI</b>	Desenho do pesadelo	Medo	Contorno vertical fechado	Preto, verde-escuro	“Quero que pareça assustador.”
<b>M</b>	Livro	Alegria	Contorno retangular	Amarelo	“Ler deixa-me feliz.”
<b>DU</b>	Fotografia da família	Alegria	Silhueta retangular	Rosa, laranja	“Lembra Paris e a família.”
<b>J</b>	Chuteira	Coragem	Forma irregular e longa	Vermelho, rosa, laranja e preto.	“Estas cores são fortes.”
<b>T</b>	Brinquedo tubarão	Tristeza	Forma irregular e longa	Azul, cinzento	“O azul é a tristeza, é escuro”

(Fonte: Elaboração própria)

A tabela apresentada sintetiza os dados recolhidos nesta sessão, reunindo para cada aluno o objeto escolhido, a emoção associada, as características principais da forma projetada na sombra e desenhada, a paleta cromática selecionada e a justificação verbal fornecida. Esta organização permitiu registar de forma sistemática os elementos visuais e discursivos produzidos pelas crianças durante a atividade, facilitando a comparação e identificação das escolhas de cada um.

Para complementar a leitura dos resultados apresentados na tabela, incluem-se de seguida excertos das notas de campo recolhidas durante a sessão. Estes registos permitem aprofundar a compreensão do contexto em que as produções surgiram, evidenciando comportamentos, interações e processos observados no momento da realização dos desenhos de sombra. A sua inclusão enriquece a análise, ao oferecer uma perspetiva situada e descritiva sobre a forma como as crianças experienciaram a atividade.

#### *Notas de campo- Atividade 3*

*Durante a atividade com as lanternas, as crianças mostraram curiosidade e envolvimento, comentando como a sombra mudava: “ficou maior!”, “parece outra*

*coisa!”*, enquanto experimentavam diferentes posições e distâncias dos objetos. Observou-se diversidade de ritmos: algumas crianças exploravam a sombra em silêncio antes de desenhar, enquanto outras procuravam rapidamente “a forma certa”. A escolha de cores manteve as associações intuitivas já manifestadas noutras sessões, como “medo é escuro” ou “coragem é vermelho”.

Verificaram-se também momentos de entreaajuda espontânea, os alunos seguravam lanternas uns dos outros, indicavam ângulos de luz e ofereciam pequenas palavras de incentivo, como “eu ajudo” ou “não faz mal, faz outra”. Pequenas negociações surgiram quando queriam o mesmo material, mas eram rapidamente resolvidas. A sessão evidenciou um ambiente colaborativo e atento, onde as interações contribuíram para a continuidade do trabalho e para a construção coletiva da atividade.

No geral, trabalharam de forma concentrada e demonstraram ligação ao processo, guardando o desenho para continuar na sessão seguinte.

*(Fonte: Elaboração própria)*

De seguida, apresentam-se imagens referentes ao momento de projeção e registo das sombras, acompanhando visualmente o trabalho realizado pelos alunos nesta sessão.

Figura 2- Projeção dos objetos com lanternas



*(Fonte: Elaboração própria)*

Relativamente à grelha de avaliação da Sessão 3 (Anexo 20), os resultados evidenciam que a maioria dos alunos conseguiu representar visualmente a emoção escolhida, mobilizando conscientemente a forma como elemento expressivo, o que demonstra uma evolução significativa na capacidade de traduzir sentimentos em linguagem artística. Do mesmo modo, a utilização intencional de cores e formas foi amplamente atingida pela maioria do grupo, revelando não só compreensão dos elementos da gramática visual, mas também sensibilidade para explorar relações simbólicas entre emoção e composição.

No que diz respeito à explicação oral das escolhas a nível do material a utilizar e das cores, os desempenhos revelaram maior variabilidade. Enquanto várias crianças justificaram de forma clara e pertinente as decisões tomadas no desenho, articulando emoção, cor, forma e representação, outras apresentaram dificuldades na verbalização, necessitando de apoio ou produzindo justificações incompletas, um aluno não conseguiu explicitar as suas opções, revelando que esta competência ainda se encontra em desenvolvimento para alguns elementos do grupo.

Por fim, a participação com empenho na tarefa foi praticamente generalizada, evidenciando motivação, envolvimento e concentração durante o processo criativo. No conjunto, a grelha demonstra que os objetivos da sessão foram globalmente alcançados, confirmando que o trabalho de transposição da emoção para a linguagem visual contribuiu para o desenvolvimento expressivo, simbólico e comunicacional das crianças.

#### **4.3.4 Sessão 4- Da sombra à forma animada**

A quarta sessão marcou o início a construção das formas animadas, momento em que as crianças passaram do desenho bidimensional para a exploração tridimensional. A atividade consistiu em transformar a forma anteriormente desenhada em papel, através da luz, numa composição criada com diversos materiais reutilizáveis: cartão, tecidos, botões, fios, tampas, embalagens, etc. Esta transição para a tridimensionalidade permitiu aprofundar a comunicação emocional através da materialidade, proporcionando às crianças novas possibilidades de gesto, textura e combinação sensorial.

Os dados desta sessão foram recolhidos através de notas de campo, registadas durante o processo de construção das assemblagens, e de fotografias tiradas após a conclusão de cada objeto. As notas permitiram documentar escolhas, dificuldades, interações e justificações dadas pelas crianças, enquanto as fotografias garantiram o registo visual dos objetos finais produzidos pelos alunos.

Tabela 6- Análise das formas animada

Aluno	Emoção	Materiais utilizados	Intenção / significado atribuído
<b>S</b>	Raiva	Cartão, tampas, rolos de papel, cartolina	O objeto apresenta cores intensas e contrastes fortes, associando a raiva à intensidade e ao impacto.
<b>D</b>	Alegria	Copos de plástico, embalagens de cartão, cartão colorido, tinta, cartolinas	Representa alegria através de uma figura com braços abertos e cores vivas.
<b>R</b>	Alegria	Embalagem de plástico, tampas, cartolina, papel colorido, rolha	Representa alegria numa figura festiva, cheia de cor e elementos decorativos.
<b>V</b>	Alegria	Algodão, pacote de leite, esponja e tampa	O boneco transmite conforto e alegria, reforçado por materiais macios.
<b>MM</b>	Alegria	Caixas de ovos, tampas, rolhas, cartolina, esponja, algodão e tinta	Cria uma figura decorativa que simboliza alegria através da multiplicidade de cores e texturas.
<b>D</b>	Alegria	Embalagem de cartão tecido estampado	Representa alegria numa composição estruturada e geométrica colorida.
<b>L</b>	Calma	Caixa de cartão, tampas, papel com cores pastel, cotonetes	O aluno refere calma, a composição usa cores suaves e simetria.

<b>M</b>	Alegria	Caixa de ovos, papel colorido, tampas e plasticina	Representa alegria através de uma figura vertical e colorida
<b>FS</b>	Medo	Garrafa de plástico, tampas, arame, plasticina e tinta	Representa medo com materiais rígidos e cores escuras.
<b>J</b>	Coragem	Garrafa de plástico, esponja, plasticina, cartolina, tampas e algodão	Representa coragem com uma figura firme e elementos que remetem à proteção.
<b>A</b>	Medo	Garrafa, tampa e papel	Representa medo com formas pontiagudas e cores frias
<b>P</b>	Alegria	Garrafas, esponja, papel colorido e plástico	Representa alegria criando uma composição luminosa e vertical.
<b>B</b>	Alegria	Embalagem de papel, cartolinas, tampas, papel brilhante e algodão	Figura com expressões positivas, muita cor e utilização de diversos materiais, representando alegria.
<b>FM</b>	Alegria	Cartolina, tinta, caixa de ovos e rolos de papel	Representa alegria com elementos decorativos e muita cor.
<b>AB</b>	Medo	Cartão, fundo de garrafas e plasticina	Representa medo numa figura com expressão “assustada” marcada pelos olhos grandes e cores escuras.
<b>MI</b>	Medo	Rolo de papel, esponja, plasticina e palhinhas.	Representa medo com uma figura com expressão assustadora e cores escuras.

<b>FRD</b>	Alegria	Embalagem de plástico como suporte, tampas, plasticina e papel brilhante	Representa alegria com um rosto sorridente e cores fortes.
<b>T</b>	Tristeza	Garrafa, arame, papel, tampas e plasticina	Representa tristeza com tons neutros e uma forma comprida.
<b>FA</b>	Calma	Garrafa, tampas, rolha, plasticina e cartolina	Representa calma através de formas arredondadas e cores neutras.

(Fonte: Elaboração própria)

No plano visual, as assemblages revelaram grande diversidade: algumas composições mantiveram organização centrada na forma inicial; outras expandiram-se lateralmente, explorando colagens, sobreposições e relevos. Predominaram cores quentes nas emoções energéticas (alegria e coragem) e paletas mais fechadas nas emoções negativas (medo ou tristeza), confirmando tendências já observadas nas sessões anteriores.

Para complementar os dados visuais recolhidos nesta sessão, foram registadas notas de campo que documentam os comportamentos, decisões e interações das crianças durante o processo de construção das assemblages. Estes registos permitem compreender de forma mais precisa como exploraram os materiais, como tomaram decisões e de que modo se envolveram no trabalho. Seguem-se alguns excertos representativos dessas observações.

#### *Notas de campo- Atividade 4*

*As crianças aproximaram-se dos materiais com curiosidade, explorando primeiro as texturas e as cores. Houve um silêncio inicial, interrompido por pequenos comentários espontâneos, como “este é mais duro” ou “isto cola melhor”, enquanto experimentavam aproximar diferentes materiais ao contorno da sombra desenhada na sessão anterior.*

*As tomadas de decisão foram feitas de forma visível. Um aluno que trabalhava a coragem disse, enquanto escolhia pedaços de papel vermelho: “Este é mais forte, uso este”. Já uma aluna que representava o medo rejeitou rapidamente um papel azul, dizendo: “Azul não... medo é escuro”. Quando percebiam que um material não produzia o efeito desejado, surgiam pequenas verbalizações de frustração: “Assim não fica”, “Já não há preto?”, “Cai sempre”.*

*Apesar disso, as crianças procuraram alternativas com autonomia, ajustando a escala, cortando novos pedaços ou reorganizando o espaço da composição. Uma aluna comentava enquanto colava: “Primeiro faço o grande, depois os detalhes”, revelando consciência do processo de construção.*

*Vários momentos de trocas de apoio entre colegas, sobretudo na manipulação da cola e no recorte de materiais: “Queres que eu segure?”, “Eu corto essa parte para ti”. Estes gestos eram espontâneos, sem interferir na autoria individual de cada assemblage, mas facilitando o andamento da tarefa quando surgiam pequenas dificuldades.*

*À medida que avançavam, algumas crianças recuavam ligeiramente para observar o conjunto, ajustando peças até encontrarem uma organização que lhes fizesse sentido. No final, frases como “Agora está bem”, “Ficou como eu queria” ou “Parece mesmo que é triste”, revelaram satisfação com o resultado.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

A sessão permitiu observar como cada criança reinterpretou visual e materialmente a forma inicial, atribuindo-lhe novos significados através de cor, textura, volume e organização espacial. As assemblages resultantes evidenciam abordagens distintas à comunicação emocional, revelando tanto escolhas intuitivas como decisões intencionais.

A seguir, apresentam-se registos visuais do resultado deste momento de trabalho, os projetos e os objetos animados, produzidos pelas crianças.

Figura 4- Projetos e objetos animados



*(Fonte: Elaboração própria)*

Relativamente às grelhas de avaliação desta sessão (Anexo 21), os dados recolhidos evidenciam uma evolução significativa na capacidade de as crianças mobilizarem intencionalmente os elementos visuais e materiais para representar emoções. A maioria dos alunos atingiu os objetivos definidos, nomeadamente na representação da emoção através da forma animada e na seleção consciente dos materiais a utilizar, demonstrando maior autonomia e segurança no processo criativo. Observa-se também que a exploração de materiais e técnicas, embora globalmente bem-sucedida, revelou algumas dificuldades pontuais em casos isolados, refletidas nos níveis de desempenho parcialmente atingidos ou não atingidos.

A análise destes resultados mostra que, quando comparada com as primeiras sessões, mais centradas no reconhecimento e verbalização de emoções, a sessão 4 evidencia um envolvimento mais maduro e uma integração mais sólida entre intenção emocional e execução plástica. As crianças revelaram maior capacidade para transformar ideias em composições coerentes, tirando partido dos recursos disponíveis e tomando decisões autonomamente. Esta consistência na evolução destaca o impacto progressivo do projeto no desenvolvimento da expressão emocional e artística das crianças.

#### **4.3.5- Sessão 5- Dramatização**

A quinta sessão teve como objetivo aprofundar a relação entre a criação artística, o objeto criado e a comunicação emocional através da dramatização dos objetos previamente construídos pelas crianças. Após concluírem as assemblagens na sessão anterior, cada aluno foi convidado a “dar voz” ao seu objeto, atribuindo-lhe intenções, pensamentos e comportamentos coerentes com a emoção representada. Esta atividade permitiu observar de que forma as crianças expandiram simbolicamente o trabalho visual para o domínio performativo, articulando linguagem verbal, corporal e imaginativa como forma de comunicação emocional.

Os dados desta sessão foram recolhidos através da gravação áudio das dramatizações, complementada por notas de campo, nas quais se registaram comportamentos, interações e decisões expressivas relevantes durante as pequenas encenações.

A tabela seguinte sintetiza essas dramatizações, organizando para cada par de alunos a emoção representada, as falas produzidas e a forma como essas falas revelam modos de comunicar e compreender a emoção em causa.

Tabela 7- Análise das dramatizações

Aluno(s)	Emoção	Falas do objeto (transcrição real)	Relação das falas com a emoção
FM e B	Alegria + Alegria	“Eu gosto tanto do outono e dos cheiros de outono!” / “Queres brincar comigo e com as folhas de outono? Adoro o outono!”	Discurso expansivo e convidativo; associação da alegria à partilha, movimento e entusiasmo.
T e J	Tristeza + Coragem	T: “Estou um bocadinho triste.” / J: “Tem coragem! Enfrenta o teu dia!”	A tristeza surge como falta de energia e incerteza; a coragem aparece como incentivo, apoio e impulso para agir.
A e MM	Medo + Alegria	A: “Tenho medo de me sujar.” / MM: “O teu amigo alegria!” / “Tens medo de porcos? de cavalos? de formigas?”	O medo manifesta-se como evitamento e preocupação exagerada; a alegria tenta compensar, usando humor e movimento para aliviar o medo.
D e S	Alegria + Raiva	D: “Vamos fazer coisas da escola! Vamos à praia!” / S: “Não!” / “A areia irrita-me.” / “Queres ir partir coisas?”	Alegria com energia acelerada; raiva expressa pela oposição, irritação sensorial e preferência por ações explosivas.
M e MI	Alegria + Medo	M: “Vamos às grutas!” / MI: “Meu Deus, que medo! Está escuro!”	Alegria ligada à aventura; medo associado ao desconhecido, escuridão e antecipação de perigo.
FRD e AB	Alegria + Medo	FRD: “Adoro a vida, adoro brincar!” / AB: “Posso cair, encontrar bichos, partir alguma parte do corpo.”	Alegria como impulso vital e espontâneo; medo focado em riscos físicos e cenários negativos.

R e FS	Alegria + Medo	R: “Eu brilho tanto... as sombras dançam!” / FS: “Eu tenho medo das sombras grandes... parecem monstros.”	Alegria transforma a sombra em movimento lúdico; medo interpreta a sombra como ameaça.
L e P	Calma + Alegria	P: “Eu gosto tanto da praia!” / L: “Eu gosto de ler com calma... sem ninguém a chatear.”	Alegria ligada ao brilho e movimento; calma associada à serenidade sensorial, ritmo lento e silêncio.

(Fonte: Elaboração própria)

Para complementar a análise das dramatizações, foram também registradas notas de campo durante a sessão, centradas nos comportamentos, interações e modos de envolvimento das crianças enquanto davam vida aos seus objetos. Estas observações permitem captar aspetos do processo que não surgem nas falas gravadas, como hesitações, entusiasmos, negociações e formas espontâneas de colaboração, oferecendo uma visão mais ampla sobre a forma como as emoções foram exploradas e comunicadas neste momento performativo.

*Notas de campo — Sessão 5 (Dramatizações com os objetos)*

*As duplas começam a preparar-se, algum entusiasmo e falas rápidas entre elas. Vários seguram os objetos com cuidado. O R diz ao colega: “o meu vai ser mesmo feliz hoje”. A M ajusta o objeto nas mãos e repete para ela própria: “sou o medo... vou falar baixinho”.*

*Quando começam as dramatizações, noto ritmos muito diferentes: os da alegria falam mais depressa, mexem o objeto no ar; os do medo aproximam-no do peito, voz mais baixa. O J, que faz de coragem, endireita o corpo e diz: “eu ajudo-te, espera”, como se fosse a personagem.*

*Algumas improvisações surgem naturalmente, uma dupla muda de sítio dizendo “agora estamos na floresta”.*

*Há momentos de apoio entre colegas: quando o A fica calado, o M diz: “vai tu, eu faço depois”. Pequenas pausas, mas sem ansiedade. A maioria olha para o colega enquanto fala; usam o objeto para “mostrar” a emoção (o medo a esconder-se atrás das mãos, a alegria a dar pequenos saltos).*

*Durante as falas, escuto comentários como “o meu não teve medo desta vez” e “ele agora ficou mais corajoso”. Parecem relacionar o objeto diretamente com a emoção, como se já tivesse personalidade própria. No final, alguns pedem para repetir: “posso fazer outra história?”.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

Relativamente à grelha de avaliação desta sessão (Anexo 22), os resultados obtidos evidenciam um elevado nível de envolvimento e comunicação por parte dos alunos durante as atividades de dramatização. De modo geral, a maioria das crianças conseguiu representar a emoção escolhida através da ação dramática, demonstrando domínio crescente da comunicação através do objeto animado, do corpo, da voz e da luz. A construção de pequenas narrativas coerentes com a emoção revelou igualmente um desempenho globalmente positivo, ainda que alguns alunos tenham evidenciado maior necessidade de apoio, refletida nos níveis parcialmente atingidos.

A dimensão colaborativa destacou-se nesta sessão, com praticamente todos os alunos a cooperarem com o par de forma eficaz, mostrando abertura ao diálogo, à negociação de ideias e à construção conjunta da ação. Esta capacidade de trabalho a pares representa um progresso notório quando comparada com sessões anteriores mais centradas no trabalho individual, revelando que a dramatização funcionou como um espaço privilegiado para a empatia e a comunicação emocional.

Em síntese, os dados da sessão cinco revelam um avanço claro na capacidade de as crianças mobilizarem múltiplas linguagens visuais, através do corpo, da voz, do objeto animado e da luz, para comunicar emoções de forma intencional, consolidando aprendizagens desenvolvidas nas sessões anteriores.

#### **4.3.6- Sessão 6- Momento de reflexão final sobre o processo**

A sessão decorreu em grande grupo, com todas as crianças sentadas em roda. O ambiente foi marcado por entusiasmo e grande vontade de participar. A professora investigadora lançou questões orientadoras sobre o percurso, as aprendizagens e o significado emocional das atividades, conduzindo a conversa de forma aberta. Paralelamente, cada criança atribuiu uma classificação de 0 a 10 ao projeto e escreveu uma frase sobre o que as artes visuais lhe permitiram fazer ao longo das sessões. Embora alguns alunos não tenham intervindo oralmente, todos contribuíram através do registo escrito individual.

O diálogo revelou três focos principais: (i) recordação sequencial do processo, mostrando consciência das etapas; (ii) compreensão do papel das artes visuais na comunicação emocional e (iii) perceção do efeito das atividades na expressão e reconhecimento das emoções.

(i) Recordação sequencial do processo

As crianças demonstraram grande capacidade de reconstrução do percurso, enumerando de forma espontânea as etapas vividas. O aluno B apresentou uma síntese detalhada do processo:

*“Nós trouxemos o objeto e apresentámos o objeto, depois fomos à sombra e desenhámos uma forma, depois escolhemos a cor e os materiais e no dia seguinte estivemos a construir a nossa emoção.”*

O aluno FRD complementou, recordando a fase de preparação e seleção de materiais:

*“Primeiro estivemos a olhar para o nosso projeto, vimos o que precisávamos de materiais reciclados para fazer a nossa construção.”*

Estas descrições demonstram que as crianças não memorizam apenas o percurso, mas tomam também consciência da lógica do processo: observar, planear, experimentar e construir.

#### (ii) Compreensão do papel das artes visuais na comunicação emocional

Quando questionadas sobre o objetivo do projeto, as crianças foram unânimes em identificar a ligação entre artes visuais e as emoções. O aluno MM afirmou que todas as atividades serviram *“para trabalharmos as emoções”* e o aluno J destacou que o processo envolveu *“as formas, as texturas, as cores, a luz”*, reconhecendo elementos essenciais da linguagem visual.

A compreensão de que as artes visuais permitem tornar visível aquilo que é sentido foi particularmente clara na fala do aluno J: *“Consegui expressar a emoção porque criámos uma emoção que dá para ver.”*

O aluno B reforçou esta ideia ao articular o trabalho visual com o performativo: *“As artes visuais podem mostrar certas coisas, como emoções e o teatro também mostrou as emoções através das coisas que dizemos.”*

Estas intervenções indicam que as crianças compreenderam que as emoções podem ser comunicadas por meios não verbais e que a criação artística funciona como mediadora do sentir.

#### (iii) Perceção do efeito das atividades na expressão e reconhecimento das emoções

A reflexão final também revelou uma perceção clara do impacto do projeto no reconhecimento e compreensão das emoções. O aluno S referiu que *“foi mais fácil assim”*, explicando que, ao dramatizar, *“percebemos mais do que achávamos que íamos perceber sobre a emoção”*.

A intensidade afetiva do processo foi evidente nas avaliações espontâneas:

R.: *“Se fosse até 1 a 0, eu dava infinitamente mais além.”*

L.: *“Amei fazer o boneco, senti-me bem.*

Na parte final da conversa, discutiu-se explicitamente o conceito de “emoção”. As crianças partilharam definições pessoais que revelam crescente consciência emocional:

FM.: *“São as coisas que nós sentimos.”*

J.: *“As coisas que sentimos e expressamos.”*

FA.: *“São sensações que não se veem.”*

Quando questionados sobre como tornar essas sensações visíveis, lembraram-se naturalmente os modos de trabalho vividos no projeto:

T: *“Com imaginação... podemos desenhar, expressar, com artes.”*

J: *“Em vez de falar, podemos fazer um teatro e expressar.”*

Em síntese, a reflexão coletiva evidenciou que as crianças não só recordaram com precisão o percurso desenvolvido, como também foram capazes de reconhecer o papel central das artes visuais na comunicação das emoções ao longo do processo. As suas intervenções mostram que compreenderam que a criação artística permite transformar sensações e pensamentos em representações visuais que podem ser partilhadas, tornando o diálogo emocional mais acessível. De um modo geral, as respostas revelam um envolvimento significativo, demonstrando que as atividades contribuíram para aprofundar a capacidade de reconhecer, comunicar e interpretar emoções num ambiente criativo e colaborativo.

Para complementar a reflexão oral, todas as crianças realizaram ainda uma breve avaliação escrita individual. Cada aluno atribuiu uma classificação de 0 a 10 ao projeto, enquanto indicador quantitativo do seu grau de satisfação, e registou uma frase sobre aquilo que as artes visuais lhe permitiram fazer ao longo das sessões. As classificações atribuídas situaram-se maioritariamente entre 8 e 10, revelando uma perceção globalmente positiva da experiência. Nas frases escritas, surgiram referências recorrentes à possibilidade de criar, imaginar, experimentar materiais, compreender emoções e representar aquilo que sentem através de formas, cores e construções visuais. Estes registos permitiram recolher não só indicadores objetivos de apreciação, mas também evidências qualitativas da forma como as crianças interpretaram o papel das artes visuais no processo vivido.

Tabela 8- Autoavaliação do estudo

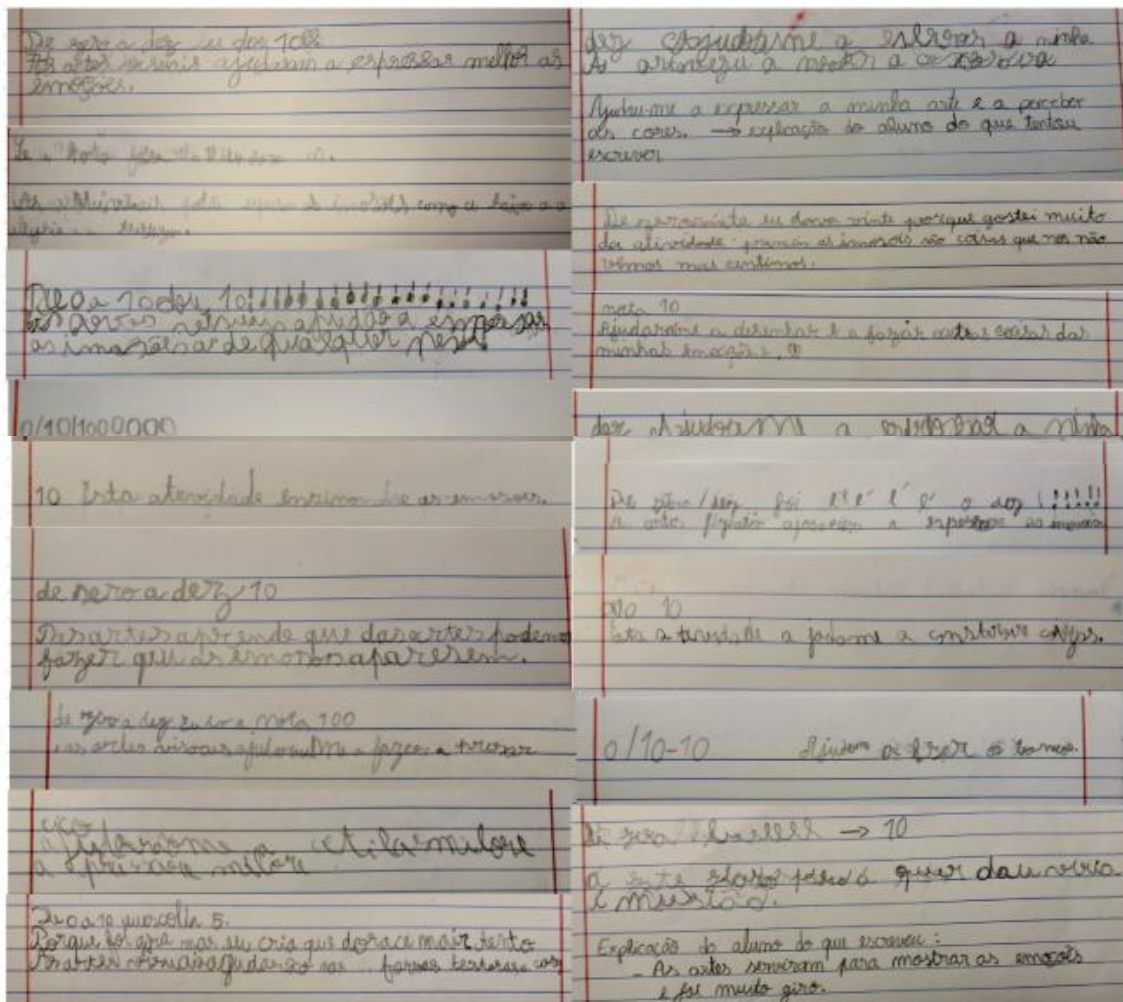
Aluno	Nota (0-10)	O que as artes visuais me permitiram fazer
<b>F.M</b>	10	“Ajudou-me a fazer os bonecos”
<b>J</b>	10	“Das artes aprendi que podemos fazer com que as emoções apareçam”
<b>B</b>	9	“As artes visuais fizeram expressar as emoções”
<b>M. M</b>	10	“Eu gostei desta atividade”
<b>A</b>	10	“Esta atividade ensinou-me as emoções”
<b>F. A</b>	10	“As artes serviram para mostrar as emoções e foi muito giro”
<b>V</b>	10	“As artes visuais ajudaram-me a fazer pensar”
<b>T</b>	9	“Ajudou-me a expressar a minha arte e a mostrar as minhas emoções”
<b>D</b>	5	“Ajudaram-me a explicar melhor e a expressar melhor”
<b>S</b>	10	“Esta atividade ajudou-me a expressar as emoções”
<b>AB</b>	10	“Esta atividade ajudou-me a contruir coisas”
<b>L</b>	9	“De 0 a 20 eu dava 20 porque gostei muito da atividade, as emoções são coisas que nós não vemos, mas sentimos”
<b>M.I</b>	10	“As artes visuais ajudaram a expressar melhor as emoções”
<b>M</b>	10	“Ajudaram-me a desenhar e a fazer outras coisas com as minhas emoções”
<b>D</b>	10	“Ajudou-me a expressar a minha arte e a perceber as cores”
<b>F. S</b>		“As artes visuais ajudam a expressar as emoções de qualquer pessoa”

<b>P</b>	5	“Porque foi gira, mas queria que demorasse mais tempo. As artes visuais ajudaram-me a mostrar formas tristes e as cores”
<b>R</b>	10	“As artes visuais podem expressar as emoções como a raiva e alegria e a tristeza”
<b>F.R. D</b>	9	“As artes visuais ajudaram-me a explicar e a expressar as emoções”

(Fonte: Elaboração própria)

Para complementar a análise realizada, apresento de seguida as fotografias das avaliações escritas pelos alunos. Estes registos, recolhidos no final do projeto, permitem visualizar de forma direta aquilo que cada criança escreveu sobre o que as artes visuais lhe possibilitaram fazer. As imagens constituem, assim, uma evidência autêntica das suas perceções e reforçam a compreensão do impacto do processo vivido ao longo das sessões

Figura 5- Avaliação das sessões pelos alunos



*(Fonte: Elaboração própria)*

Relativamente à grelha de avaliação desta sessão (Anexo 23), os dados evidenciam a capacidade das crianças para recordar e sintetizar o percurso desenvolvido ao longo das seis sessões, mobilizando memória, reflexão e linguagem para interpretar a experiência vivida. De forma geral, a maioria dos alunos recordou com clareza as etapas essenciais do processo, demonstrando consciência do caminho percorrido, desde a exploração inicial das emoções, passando pela criação visual e tridimensional, até à dramatização e exposição final.

A participação na discussão em grande grupo revelou-se bastante consistente, com as crianças a envolverem-se de forma espontânea e colaborativa na partilha das suas perspetivas. Este envolvimento confirma a evolução progressiva das competências de comunicação e das competências emocionais já observadas em sessões anteriores, sendo visível uma maior segurança na expressão oral e na defesa de ideias próprias.

No que diz respeito à reflexão sobre o que aprenderam e sobre o papel das artes visuais na compreensão e comunicação das emoções, os resultados mostram que a maioria dos alunos foi capaz de elaborar comentários significativos, relacionando as atividades realizadas com o desenvolvimento da autoconsciência emocional. Esta capacidade de reflexão constitui um indicador relevante da consolidação das aprendizagens, evidenciando que as experiências artísticas funcionaram como mediadoras no reconhecimento, representação e partilha de emoções.

Por fim, a produção de uma breve reflexão escrita sobre o projeto permitiu observar diferentes níveis de profundidade e autonomia. Ainda que alguns alunos tenham apresentado respostas mais sucintas, a generalidade conseguiu sintetizar de forma clara o impacto do percurso, destacando aspetos positivos e aprendizagens adquiridas ao longo do processo criativo.

Em síntese, e os resultados recolhidos na sessão de reflexão final mostram que as crianças foram capazes de reconstruir o percurso desenvolvido, explicitar as aprendizagens realizadas e reconhecer o papel das artes visuais e performativas na comunicação das emoções. Para além disso, tornou-se evidente uma dimensão de literacia visual que acompanhou todo o processo, ainda que de forma implícita. As crianças revelaram não só a capacidade de expressar emoções através das formas, cores e texturas, mas também um conhecimento artístico emergente, visível no modo como justificavam escolhas cromáticas, reconheciam diferenças de materiais, interpretavam composições e atribuíam significado às suas produções. Este envolvimento demonstra que o projeto não se limitou a utilizar as artes visuais como instrumento para trabalhar

emoções; pelo contrário, proporcionou experiências de fruição estética, exploração sensorial e descoberta de possibilidades expressivas, ampliando o repertório visual e simbólico das crianças.

#### **4.4 Discussão dos resultados**

A análise dos dados reunidos ao longo das seis sessões permitiu compreender como as crianças comunicaram, representaram e refletiram sobre as emoções através das artes visuais e das práticas performativas. Os resultados foram organizados em três categorias analíticas, previamente definidas, que integram tanto o resultado visual do trabalho desenvolvido pelas crianças (desenhos, assemblages) como a dimensão verbal (transcrições, dramatizações e diálogo final) e a observação direta registrada em notas de campo. Esta discussão articula esses resultados com os objetivos específicos do estudo e com o enquadramento teórico, de modo a interpretar a relevância pedagógica e emocional do processo vivido pelas crianças.

##### **4.4.1 Investigar de que forma as crianças expressam e reconhecem emoções ao longo do processo de criação artística e nas suas interações verbais sobre as produções**

O primeiro objetivo específico procurou investigar de que forma as crianças comunicaram e reconheceram emoções ao longo do processo de criação artística e das interações verbais estabelecidas nas diferentes sessões do projeto. A análise dos dados revela que a comunicação emocional emergiu de forma gradual, articulando discurso, exploração sensorial e produção visual, um processo coerente com a perspectiva de Arnheim (2004), para quem o pensamento visual constitui um modo estruturado de organizar percepções, experiências sensoriais e relações formais no campo das artes visuais e com Eisner (2008), que defende que as artes permitem tornar visível aquilo que é experienciado internamente.

A Sessão 2, dedicada à apresentação dos objetos trazidos de casa, constituiu o primeiro momento de comunicação emocional significativa. As crianças narraram memórias, experiências e receios associados aos objetos, revelando aquilo que Fernandes (2020) descreve como “processos de significação afetiva”, nos quais a verbalização ajuda a clarificar estados internos. A forma como os colegas reagiram, completando ideias, identificando-se com emoções semelhantes ou mostrando curiosidade, demonstra que o reconhecimento emocional se construiu em grupo, entre todos os alunos. Este momento confirma também Dissanayake (2015), que sublinha que a arte, enquanto prática humana universal, organiza e partilha emoções de forma socialmente situada.

Na Sessão 1 e posteriormente na Sessão 3, a cor surgiu como mediadora central da comunicação emocional. O filme *Divertidamente* introduziu conceitos visuais que rapidamente passaram a integrar o discurso das crianças ao longo das sessões. Associações como “o azul é calma”, “o vermelho é raiva” ou “o preto é medo porque é escuro” não surgiram de forma espontânea, mas refletem códigos culturais amplamente difundidos na comunicação visual e emocional. Como refere Kress & van Leeuwen (2002), as cores transportam significados socialmente construídos e partilhados, que os sujeitos mobilizam intuitivamente para interpretar o mundo. Do mesmo modo, Farina (1990) sublinha que a cor funciona como metáfora emocional convencional, sendo aprendida nas interações socioculturais e nos media.

Ao desenharem as sombras dos objetos, na sessão 3, as crianças começaram a antecipar escolhas de cor e a relacionar forma e emoção, demonstrando que o reconhecimento emocional já não dependia apenas do discurso, mas também da construção simbólica da imagem.

A criação das formas projetadas e, mais tarde, das assemblagens (Sessão 4), aprofundou este processo. As crianças explicitaram verbalmente as relações entre materiais, texturas e emoções, “o medo é pesado”, “a coragem é forte”, “a alegria abre muito”, revelando uma consciência crescente da materialidade enquanto linguagem emocional. Este movimento confirma o que Fernández e Dias (2017) identificam como a principal potencialidade da Investigação Educacional Baseada em Arte: a prática artística como meio de “pensar através da matéria”, permitindo que os alunos articulem significados e sensações durante a ação.

A dramatização da Sessão 5 constituiu um momento particularmente expressivo deste objetivo. Ao atribuírem voz e intenção ao objeto criado, as crianças tornaram a emoção numa personagem, transformando o seu entendimento emocional em ação performativa. Tal processo converte, como refere Eisner (2008), qualidades internas em gestos e narrativas que se tornam observáveis. O diálogo improvisado, entre alegria e medo, entre tristeza e coragem, entre calma e alegria, mostrou que a comunicação emocional ultrapassou o plano estético e se tornou relacional, permitindo que as crianças reconhecessem emoções nos outros e nas personagens que construíram.

Por fim, a reflexão final (Sessão 6) evidenciou um nível metacognitivo de consciência emocional. As crianças foram capazes de reconstruir o percurso, identificar os elementos da linguagem visual utilizados (cor, forma, textura, luz) e explicar como estes lhes permitiram comunicar aquilo que sentiam. Falas como “criámos uma emoção que dá para ver” ou “no teatro percebemos mais do que achávamos” comprovam o que Simão e Flores (2021) afirmam: a

educação emocional desenvolve-se através de experiências, não de conteúdos abstratos, e o trabalho artístico oferece precisamente esse espaço experiencial.

Assim, os resultados alcançados mostram que o objetivo (i) foi plenamente atingido. O processo artístico, integrando narrativa, exploração sensorial, construção visual e performance, permitiu que as crianças reconhecessem as suas próprias emoções e também as dos colegas, comunicando estados internos com crescente clareza e desenvolvendo vocabulário emocional sustentado pelas atividades de artes visuais em contexto educativo.

#### **4.4.2 Analisar as produções artísticas realizadas pelas crianças como representações simbólicas das emoções, considerando cor, forma, textura, composição**

O segundo objetivo específico centrou-se na análise das produções artísticas realizadas pelas crianças como formas de representação simbólica das emoções, considerando a articulação entre cor, forma, textura e composição. As atividades desenvolvidas, em particular as sessões de projeção de sombras (Sessão 3) e construção das assemblages (Sessão 4), permitiram observar como as crianças transformaram emoções como: alegria, medo, coragem, calma, tristeza, entre outras, em configurações visuais concretas, construindo significados através da linguagem das artes visuais.

Na Sessão 3, a projeção das sombras dos objetos funcionou como momento de passagem entre o objeto real e a sua reconfiguração simbólica. A partir da observação atenta da sombra, as crianças contornaram as formas projetadas e começaram a reconhecer na deformação, alongamento ou fragmentação da silhueta qualidades que associavam às emoções. Em vários casos, as formas alongadas e verticais foram relacionadas com o medo, por parecerem “altas” ou “grandes”, enquanto contornos mais abertos e circulares surgiram associados à alegria. Esta leitura é consistente com a perspetiva de Arnheim (2004), que sublinha que a perceção visual organiza-se em padrões de forma que transportam qualidades afetivas, Eisner (2008) destaca que a arte permite comunicar aspetos da experiência que as crianças dificilmente conseguiriam expressar apenas com palavras.

A cor assumiu um papel particularmente relevante nesta representação simbólica. As escolhas cromáticas feitas após o desenho das sombras não foram arbitrarias: as crianças recorreram a esquemas de cor que já tinham começado a construir na Sessão 1, quando discutiram as emoções a partir do filme *Divertidamente*. Assim, o amarelo e os tons claros surgiram frequentemente associados à alegria, enquanto o preto, o cinzento e os verdes-escuros apareceram

ligados ao medo; o vermelho foi convocado para representar raiva ou coragem. Este uso recorrente e intencional da cor confirma que, para as crianças, a cor funcionou como código emocional, o que converge com as reflexões de Pinto (2023) sobre a cor como veículo privilegiado de comunicação afetiva na educação artística, e com Fernandes (2020), quando defende que a aprendizagem emocional ganha profundidade quando se apoia em linguagens simbólicas significativas para os alunos.

Na construção das assemblages (Sessão 4), as crianças foram convidadas a transformar as formas resultantes das sombras em objetos tridimensionais que corporizassem a emoção escolhida. Neste momento, a representação simbólica ganhou densidade material: a escolha de materiais rígidos, leves, ásperos ou macios passou a integrar a construção do sentido emocional. Observou-se, por exemplo, que algumas crianças que trabalhavam o medo optaram por materiais mais densos e escuros, enquanto outras, na alegria, combinaram elementos coloridos, contrastes fortes e composições mais abertas. Outras, na coragem, recorreram a estruturas mais verticais e reforçadas, sugerindo firmeza e estabilidade. Esta articulação entre gesto, material e emoção aproxima-se da perspectiva de Dissanayake (2015), que vê a prática artística como forma de “tornar especiais” determinadas experiências, organizando a emoção através da forma e da matéria.

As justificações dadas pelas crianças para as suas escolhas visuais reforçam esta leitura simbólica. Quando afirmam que usaram “cores escuras porque o medo é pesado” ou “muitas cores vivas porque alegria é uma coisa que explode”, tornam explícita a correspondência entre elementos da linguagem visual e qualidades emocionais. Não se trata apenas de uma associação decorativa, mas de uma construção de sentido que envolve imaginação, memória e sensibilidade. Neste sentido, as produções analisadas confirmam o que Leavy (2023) considera central na investigação baseada nas artes: as criações não são simples ilustrações, mas modos de pensar e de organizar o vivido.

Do ponto de vista da análise, as produções revelaram, em diferentes graus, níveis de simbolização emocional. Algumas crianças recorreram a esquemas mais convencionais (como o uso de corações, lágrimas ou formas mais literais), enquanto outras exploraram soluções mais abstratas, combinando linhas, ritmos, repetições e contrastes para comunicar tensões internas. Esta diversidade confirma que, mesmo num grupo do 2.º ano, a representação emocional não se reduz a estereótipos gráficos, mas se abre a interpretações plurais, tal como sublinha Bardin (2016) quando defende que a análise de imagens deve considerar contexto, intenção e coerência interna das produções.

Importa ainda sublinhar que a construção das produções não ocorreu de forma desligada da palavra. Em várias sessões, especialmente na fase de desenho das sombras e na construção das assemblages, as crianças comentaram o que estavam a fazer, explicando porque escolhiam determinada cor, forma ou material. Este cruzamento entre discurso e imagem é coerente com a Investigação Educacional Baseada em Arte, tal como descrita por Fernández e Dias (2017), que defendem que a prática artística em contexto educativo permite articular fazer, dizer e pensar, produzindo pensamentos que surgem no próprio processo criativo.

Em síntese, os dados recolhidos mostram que as produções artísticas realizadas pelas crianças funcionaram efetivamente como representações simbólicas das emoções. Através da cor, da forma, da textura e da composição, as crianças construíram imagens e objetos que traduzem qualidades emocionais e experiências vividas, confirmando o potencial das artes visuais como mediadoras da compreensão emocional. Este objetivo específico (ii) foi, assim, alcançado, ao evidenciar que as criações das crianças não se limitaram a reproduzir modelos, mas constituíram modos próprios de comunicar e organizar o que sentem.

#### **4.4.3 Refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento socioemocional e relacional**

Os resultados obtidos ao longo das seis sessões evidenciam que as práticas artísticas visuais desempenharam um papel significativo no desenvolvimento socioemocional e relacional das crianças participantes. Ao envolverem-se em processos de criação, exploração, diálogo e performance, as crianças encontraram nas artes um espaço seguro para reconhecer, comunicar e organizar e atribuir sentido às emoções. Como afirmam Simão e Flores (2021), a educação emocional emerge sobretudo de experiências que permitem à criança tomar consciência de si e do outro, e não apenas de instrução verbal. Neste estudo, as atividades propostas constituíram precisamente oportunidades de vivência emocional mediada por materiais, formas e interações.

A análise das notas de campo e das transcrições revela que a prática artística funcionou como mediadora de processos de autorregulação emocional. Situações em que as crianças verbalizaram medo, entusiasmo, calma ou frustração durante as construções, bem como momentos de negociação e cooperação, mostram que o fazer artístico se tornou um território de experimentação emocional. Esta dimensão experiencial é amplamente discutida nas abordagens da Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), onde se defende que o ato artístico produz conhecimento sobre a experiência humana e sobre as relações que a constituem (Fernández & Dias, 2017). As criações realizadas ao longo do projeto permitiram às crianças transformar

sentimentos em matéria visível e, simultaneamente, construir significados partilhados com os pares.

Também se observou que o trabalho coletivo na exploração da luz e das sombras, na partilha de materiais ou nas dramatizações fomentou competências relacionais essenciais, como a empatia, a escuta e a capacidade de apoiar o outro. Comentários espontâneos como “eu seguro a lanterna para ti”, “eu tenho um igual” ou “o teu também está giro” demonstram a construção de um clima de cooperação que ultrapassa a tarefa artística e contribui para a convivência em sala de aula.

Por outro lado, as dramatizações finais evidenciaram que a incorporação da emoção através do corpo e da voz permitiu aprofundar a compreensão dos sentimentos representados. Como refere Dissanayake (2015), a arte é uma forma de organizar o afeto, dando-lhe estrutura e sentido. Ao dramatizarem “a alegria”, “o medo”, “a coragem” ou “a calma”, as crianças não apenas representaram essas emoções, mas experimentaram-nas e reconheceram-nas nos outros. Assim, as práticas artísticas visuais não só deram forma às emoções, mas também fomentaram o desenvolvimento de competências socio emocionais fundamentais, como a capacidade de identificar as emoções do outro, ajustar comportamentos e comunicar necessidades e limites.

Por fim, o momento de reflexão em grande grupo reforçou a importância das artes enquanto mediadoras de compreensão emocional. As crianças demonstraram consciência das aprendizagens realizadas, verbalizando que “as artes visuais podem mostrar emoções”, que “criámos uma emoção que dá para ver” e que “o teatro ajudou a perceber mais do que achávamos”. Estas afirmações revelam uma percepção clara do contributo das práticas artísticas para o seu desenvolvimento pessoal e social, confirmando a ideia de Arnheim (2004) de que o pensamento visual permite integrar emoção e cognição num mesmo gesto.

Em síntese, os resultados evidenciam que as práticas de artes visuais implementadas constituíram um espaço pedagógico onde o sentir pôde ser comunicado, onde o criar se assumiu como um processo partilhado de construção de sentido e onde o grupo deixou de estar apenas reunido fisicamente para se tornar um grupo que escuta, partilha e reconhece as emoções uns dos outros.

De forma global, a análise dos dados recolhidos ao longo das seis sessões demonstra que **o percurso experimental em artes visuais** permitiu articular, de modo significativo, comunicação emocional, criação visual e desenvolvimento relacional. As crianças revelaram capacidade para reconhecer e expressar emoções através de objetos, sombras, cores, formas e dramatizações,

confirmando que as artes visuais funcionam como um mediador privilegiado para traduzir estados internos em imagens e gestos partilháveis. As produções realizadas evidenciaram uma compreensão simbólica crescente, na qual cada escolha, material, cromática ou compositiva, se tornou um indicador das interpretações emocionais construídas pelas crianças. Paralelamente, as interações observadas ao longo das atividades mostraram que o fazer artístico criou condições para a empatia, para a escuta e para o apoio mútuo, favorecendo um ambiente emocionalmente seguro.

Assim, os resultados convergem para a ideia central de que as práticas artísticas visuais não só potenciam processos individuais de autoconsciência emocional, como também consolidam dinâmicas coletivas de relação, respeito e pertença, assumindo um papel relevante no desenvolvimento socioemocional das crianças.

## 5-CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' '

## 5.1 Conclusões do estudo

O presente estudo procurou compreender de que forma as práticas artísticas visuais podem contribuir para o desenvolvimento emocional e relacional de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através de um conjunto de seis sessões, estruturadas em torno da exploração de objetos pessoais, sombras, cores, composições tridimensionais e dramatizações, foi possível recolher dados que revelam mudanças significativas na forma como as crianças reconhecem, comunicam e representam as suas emoções.

Quanto ao primeiro objetivo, *investigar como as crianças expressam e reconhecem emoções ao longo do processo artístico e nas interações verbais*, os resultados mostram que as artes visuais funcionaram como mediadoras do sentir. As crianças demonstraram capacidade para verbalizar emoções inicialmente difíceis de verbalizar, atribuir significados afetivos aos objetos trazidos e comunicar estados internos através da linguagem visual (cor, forma, textura, luz). As dramatizações reforçaram esta dimensão, permitindo-lhes projetar e compreender emoções através do corpo da voz e da luz.

Relativamente ao segundo objetivo, *analisar as produções artísticas enquanto representações simbólicas das emoções*, considerando cor, forma, composição e textura, verificou-se que as escolhas visuais feitas pelas crianças não foram aleatórias. As sombras desenhadas revelaram modos de transformação da emoção em imagem; as cores selecionadas refletiram associações afetivas intuitivas, mas coerentes; e as assemblages tornaram-se sínteses visuais que materializaram medos, alegrias ou coragens em estruturas tridimensionais expressivas. Os resultados sustentam a ideia de que a linguagem visual constitui um campo privilegiado para a construção simbólica da experiência emocional.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo, *refletir sobre o contributo das práticas artísticas visuais para o desenvolvimento socioemocional e relacional*, os dados mostram que o percurso artístico promoveu entreajuda, empatia, escuta e cooperação. Observou-se que as crianças apoiavam espontaneamente os colegas (segurando lanternas, sugerindo materiais, encorajando escolhas), construindo um ambiente emocionalmente seguro. A conversa final reforçou a consciência que adquiriram sobre si e sobre os outros, evidenciando aprendizagens sobre o que são as emoções, como se manifestam e como podem ser comunicadas por meios não verbais.

Em síntese, conclui-se que as práticas artísticas visuais, enquanto processos de criação, exploração sensorial e comunicação simbólica, constituem um contributo relevante para o

desenvolvimento emocional e relacional das crianças, fortalecendo competências de autoconsciência, empatia, expressão e cooperação.

Para além das dimensões emocionais e relacionais evidenciadas ao longo do projeto, importa destacar uma componente que esteve presente em todas as sessões: a literacia visual, entendida como o conhecimento artístico que permite às crianças fruir, interpretar e produzir imagens. Como referem Sousa (2021) e Duncum (2010), a literacia visual constitui um conhecimento artístico fundamental, permitindo às crianças compreender o mundo visual que as rodeia e comunicar através dele. A participação nas diversas experiências visuais, observação de sombras, seleção de cores, manipulação de materiais, construção tridimensional e criação de narrativas visuais, revelou não apenas competências expressivas, mas também a dimensão estética associada ao ato de experimentar. A análise das produções e das justificações dadas pelas crianças mostrou que estas mobilizaram conceitos básicos de linguagem visual (forma, textura, composição, luz, materialidade), articulando-os de forma intencional para construir o sentido pretendido à forma animada. Esta dimensão confirma que as artes visuais não funcionaram apenas como instrumento para explorar emoções, mas como campo de conhecimento artístico autónomo, no qual as crianças desenvolveram capacidades de leitura, fruição e criação visual. Assim, o projeto contribuiu simultaneamente para a educação emocional e para o desenvolvimento da literacia visual, reforçando a ideia de que ambas se potenciam mutuamente na prática pedagógica.

Embora algumas escolas já integrem artes visuais no currículo, a articulação intencional entre criação visual e educação emocional ainda é pouco explorada em sala de aula, articulando todas as disciplinas. Este projeto demonstra que essa ligação produz efeitos concretos no bem-estar, na autorregulação e na qualidade das relações entre crianças, permitindo-lhes compreender e comunicar aquilo que sentem de formas que a linguagem verbal, por si só, nem sempre alcança. Ao mesmo tempo, o envolvimento com materiais, cores, luz e composição possibilitou a aquisição de noções básicas de linguagem visual, ampliando o repertório expressivo das crianças e promovendo o prazer da experimentação artística, dimensão estética que se tornou evidente nas escolhas, justificações e análises que realizaram ao longo das sessões.

Estas experiências deviam ser assumidas como parte estruturante da prática pedagógica no 1.º Círculo, porque oferecem às crianças oportunidades reais de crescimento emocional, criativo e social. Projetos integrados de artes visuais e emoções revelam-se, portanto, uma via pedagógica promissora que importa continuar a desenvolver, aprofundar e generalizar nas escolas.

Contudo, apesar dos resultados positivos, o desenvolvimento do estudo não esteve isento de desafios. O próximo ponto apresenta os constrangimentos que emergiram ao longo da investigação, tanto ao nível da gestão do tempo e dos recursos, como das condições reais de uma sala de aula, permitindo compreender de forma mais crítica as limitações e possibilidades desta abordagem.

## 5.2 Constrangimentos do estudo

Apesar da pertinência e do impacto positivo do projeto, o desenvolvimento da investigação enfrentou alguns constrangimentos que importa reconhecer, pois influenciaram a planificação, a recolha de dados e a implementação das atividades. Estes desafios, inerentes à investigação em contexto educativo real, permitem compreender de forma mais crítica os limites e possibilidades da abordagem adotada e constituem, simultaneamente, uma oportunidade de reflexão para o aperfeiçoamento de futuras práticas pedagógicas e investigativas.

Um dos principais constrangimentos prendeu-se com a *gestão do tempo e adequação ao ritmo da turma*. O projeto decorreu num período letivo já marcado por outras exigências curriculares, o que obrigou a ajustar a calendarização das sessões e, por vezes, condensar atividades inicialmente previstas para um tempo mais prolongado. A necessidade de assegurar o cumprimento dos conteúdos curriculares e, simultaneamente, manter a coerência do processo artístico-emocional exigiu flexibilidade constante. Algumas crianças necessitavam de mais tempo de exploração sensorial e criativa do que o previsto, o que limitou a profundidade de certas etapas.

*A recolha e organização de dados*, embora diversificada, apresentou desafios logísticos. Nem todas as sessões permitiram registar a totalidade das interações desejadas, devido à natureza dinâmica do trabalho artístico e à necessidade de acompanhar o grupo em simultâneo. Em algumas atividades, não consegui escrever notas de campo tão detalhadas quanto pretendido, tendo de complementar posteriormente com memória descritiva.

Além disso, a opção ética de não utilizar registos de imagem das crianças, especialmente em atividades mais performativas, como a dramatização da Sessão 5, limitou a possibilidade de documentação audiovisual integral. Para garantir a proteção da identidade dos alunos, essas atividades foram registadas apenas em áudio, o que, embora suficiente para captar as falas e dinâmicas principais, impossibilitou o registo visual de expressões, gestos e interações corporais relevantes, que embora descritas em notas de campo, não apresentam tanto detalhe.

Relativamente à *dinâmica do grupo*, a disponibilidade emocional e física das crianças variou naturalmente ao longo das sessões. Em dias com cargas horárias mais extensas ou com atividades complementares antes das sessões, notou-se um ligeiro aumento de cansaço ou menor concentração. Estes fatores, ainda que não tenham comprometido o envolvimento global no projeto, influenciaram pontualmente o ritmo de trabalho e a participação verbal de alguns alunos. Tal variação é inerente ao quotidiano escolar e constitui um elemento a considerar em investigações deste tipo, sobretudo quando implicam continuidade e produção criativa.

Reconhecer estes limites permite compreender de forma mais consciente os fatores que influenciam a investigação-ação e reforça a importância de planejar projetos artísticos-emocionais com flexibilidade, margem de adaptação e atenção contínua às necessidades do grupo. As dificuldades encontradas, sejam logísticas, éticas ou relacionadas com a variabilidade natural das crianças, constituem aprendizagens fundamentais para investigações futuras e sublinham a necessidade de criar condições estruturais mais favoráveis à integração regular das artes visuais na educação emocional. Assim, os constrangimentos aqui apresentados funcionam não como fragilidades, mas como pontos de reflexão que fortalecem a qualidade e a intencionalidade pedagógica do trabalho desenvolvido.

# 6-REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

## **6.1. Contributos da experiência desenvolvida na PES II**

A experiência realizada na PES II, abrangendo o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico, revelou-se determinante para a consolidação de uma identidade profissional mais consciente, crítica e reflexiva. No 1.º Ciclo, a proximidade com as crianças, o carácter globalizante das aprendizagens e a centralidade da relação pedagógica permitiram-me compreender, de forma muito concreta, que os processos de ensino-aprendizagem implicam muito mais do que orientar tarefas ou transmitir conteúdos, implica criar condições reais para que cada aluno se expresse, participe, arrisque e construa significado sobre aquilo que aprende. Nesse processo, apercebi-me de como a minha própria postura, o modo como escuto, como acolho dúvidas, como incentivo, influencia profundamente o envolvimento das crianças.

O projeto desenvolvido, centrado na comunicação emocional através das artes visuais, reforçou esta dimensão. Trabalhar tão de perto com as emoções das crianças fez-me perceber que o professor não é apenas mediador de conteúdos, mas mediador de experiências humanas. A forma como as crianças se abriram, partilharam receios, verbalizaram sensações e encontraram na linguagem visual um espaço seguro de comunicação foi também um exercício de crescimento para mim. Aprendi a valorizar os silêncios, as hesitações, os momentos de descoberta e até os instantes em que o que não estava programado surgia. A minha compreensão da prática docente tornou-se, assim, mais sensível e atenta ao modo como cada criança se relaciona consigo própria e com os outros.

No 2.º Ciclo, embora o contexto organizacional seja diferente, confrontam-se desafios tão exigentes quanto os do 1.º Ciclo, mas de natureza distinta. A presença de tempos letivos mais segmentados, de uma estrutura disciplinar mais marcada e de um maior número de professores por turma implicou novas formas de planificação, coordenação e gestão do trabalho. Neste contexto, senti a necessidade de ser ainda mais clara, mais organizada e mais consistente na criação de rotinas de trabalho. A necessidade de apoiar a compreensão de enunciados matemáticos, trabalhar a autonomia dos alunos e promover estratégias de autorregulação reforçou a importância de práticas diferenciadas e articuladas. Foi um contexto onde me desafiei particularmente na adaptação do discurso e na gestão dos ritmos individuais de cada aluno.

Esta experiência permitiu compreender que, apesar das diferenças estruturais entre ciclos, ambos exigem atenção pedagógica rigorosa, sensibilidade relacional e capacidade de adaptação contínua às necessidades dos alunos. Enquanto estagiária, senti essa exigência diariamente: ajustar o olhar, flexibilizar estratégias, decidir quando intervir e quando permitir que o aluno

experimemente sozinho. Essa tomada de decisão constante tornou-se, para mim, um exercício de maturidade profissional.

Deste percurso emerge uma visão integrada da docência, onde o conhecimento curricular, a sensibilidade pedagógica e a adaptação ao contexto se revelam essenciais para uma prática profissional sólida e consciente. Ao mesmo tempo, foi um percurso de autoconhecimento, reconhecer os meus pontos fortes, identificar os aspetos a melhorar e perceber que o meu papel enquanto professora implica uma postura ética e humana, capaz de criar condições para que todos aprendam, mas também para que cada um se sinta visto e valorizado. A PES II permitiu-me perceber que continuo a construir-me como docente, e que esta construção não termina com a conclusão do relatório, mas acompanha todo o exercício da profissão.

## **6.2. Contributos da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria das práticas**

O processo de investigação desenvolvido ao longo da PES II constituiu uma oportunidade privilegiada para aprofundar competências profissionais que dificilmente seriam adquiridas apenas através da prática letiva. Investigar em contexto educativo, observando, recolhendo dados, analisando processos e interpretando significados, permitiu-me compreender a docência como um campo que exige reflexão sistemática, pensamento crítico e tomada de decisões fundamentadas. Paralelamente, assumir este percurso como investigação implicou também a procura intencional de conhecimento científico, mobilizando literatura especializada para sustentar as decisões tomadas, orientar a análise dos dados e situar o estudo no quadro teórico da educação artística e emocional. Enquanto investigadora, tive de aprender a olhar para a sala de aula com maior rigor, observar comportamentos, identificar padrões, questionar e recolher dados que sustentassem interpretações. Esta postura tornou-me mais consciente da complexidade do trabalho docente e mais atenta às diferenças de aprendizagem das crianças.

A recolha de dados, através de notas de campo, registos fotográficos, transcrições e documentação das produções visuais, desenvolveu competências essenciais em investigação qualitativa. Aprendi a selecionar o que era relevante, a descrever com precisão, a construir categorias e a justificar as minhas escolhas com fundamentação teórica. Estas competências, embora aplicadas neste estudo, serão úteis em futuras práticas pedagógicas, na medida em que me vão sempre permitir observar de forma mais consciente, avaliar com sentido crítico e tomar decisões didáticas fundamentadas.

A investigação contribuiu também para o aperfeiçoamento dos meus processos de ensino. A necessidade de planejar atividades que, simultaneamente, cumprissem objetivos curriculares e objetivos investigativos obrigou-me a estruturar melhor as sessões, a prever tempos, materiais, possíveis dificuldades e momentos de reflexão. Percebi que justificar pedagogicamente cada etapa me tornou mais intencional na forma de ensinar e mais coerente na ligação entre objetivos, métodos e resultados.

Por outro lado, analisar o modo como as crianças comunicaram emoções através da arte ajudou-me a valorizar ainda mais metodologias através das artes visuais como ferramentas pedagógicas. No entanto, esta investigação tornou igualmente evidente que as artes visuais não se esgotam na sua dimensão instrumental: possuem um corpo de conhecimento próprio, ligado à literacia visual, à leitura de imagens, aos elementos da linguagem plástica e aos processos de criação, que constitui um contributo intrínseco e indispensável para a formação artística das crianças. A investigação revelou-me, de forma concreta, que quando a criança cria, manipula materiais ou dramatiza, compreende mais profundamente o que sente e o que aprende. Esta constatação transformou a forma como vejo o papel das artes visuais no ensino, não apenas como área curricular, mas como estratégia transversal que potencia compreensão, autorregulação, comunicação e bem-estar emocional.

Em síntese, investigar permitiu-me crescer enquanto professora, fortalecendo a minha capacidade de observar, interpretar, justificar pedagogicamente as minhas escolhas e ajustar a prática com intencionalidade. A investigação tornou a minha ação docente mais consciente, mais fundamentada e mais próxima das necessidades reais dos alunos.

### **6.3. Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente**

Ao longo da PES II e do processo de investigação, tornei-me mais consciente das dimensões fundamentais, pessoais e profissionais, que estruturam a identidade docente. Este percurso permitiu-me reconhecer aspetos que já constituem forças no meu desempenho, mas também identificar áreas que necessitam de aprofundamento para um exercício profissional mais sólido e equilibrado.

Do ponto de vista pessoal, aprendi a confiar mais na minha capacidade de orientar grupos, gerir ritmos e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. A relação construída com as crianças, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo, reforçou a importância da empatia, da escuta ativa e da paciência como pilares do trabalho educativo. Descobri que a minha sensibilidade, que inicialmente via

como fragilidade é, na verdade, um recurso pedagógico importante, pois permite-me acolher as emoções dos alunos, ajustar estratégias e criar um ambiente seguro onde todos se sentem vistos e valorizados. Esta consciência ajudou-me a fortalecer a minha postura profissional e a assumir a docência com mais segurança e autenticidade.

No entanto, este percurso evidenciou também dimensões que preciso de continuar a desenvolver. A gestão do tempo e da dinâmica de sala de aula, especialmente em atividades mais abertas e criativas, revelou-se desafiante. Nem sempre consegui conciliar o acompanhamento individual com a observação global do grupo, o que me levou a perceber que a organização das rotinas, a distribuição de tarefas e a antecipação de imprevistos são aspetos que devo continuar a aperfeiçoar.

Outra dimensão a melhorar diz respeito à gestão da documentação pedagógica. Embora tenha desenvolvido competências na recolha de dados, reconheço que posso evoluir na sistematização mais rápida e eficaz das observações, de modo a facilitar a reflexão contínua e a tomada de decisões pedagógicas em tempo útil.

A experiência evidenciou também a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre abordagens inclusivas e diferenciação pedagógica. Em ambos os ciclos, confrontei-me com ritmos distintos, níveis diversos de autonomia e necessidades emocionais variadas. Esta realidade reforçou a importância de me continuar a formar em práticas diferenciadas, estratégias e metodologias que favoreçam a participação de todos.

Por fim, do ponto de vista profissional, compreendi que a formação docente é um processo contínuo. A PES II mostrou-me que a docência exige permanente reflexão, atualização e capacidade de adaptação. Os desafios vividos nestes meses não representam limitações, mas oportunidades para crescer como professora capaz de articular conhecimento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

Em síntese, a experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos de ensino, constituiu um percurso profundamente formativo, que articulou prática, investigação e reflexão. Este processo permitiu-me compreender a docência como uma construção contínua, feita de aprendizagens diárias, ajustes constantes e tomada de consciência sobre aquilo que significa ensinar com intencionalidade e sensibilidade. As competências adquiridas, seja no planeamento, na observação, na diferenciação pedagógica ou no trabalho com dimensões socio emocionais, não apenas fortaleceram a minha prática como docente, mas também consolidaram a convicção de que a educação se transforma quando o professor se coloca num lugar de permanente

questionamento e crescimento. Ao reconhecer os contributos, os desafios e as dimensões a aprimorar, levo desta experiência uma identidade profissional mais sólida e consciente, sustentada pela certeza de que ensinar implica, acima de tudo, disponibilidade para continuar a aprender.

## 7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | ' ' |

- Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arnheim, R. (1974). Art and visual perception: A psychology of the creative eye (New version). University of California Press.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Barbosa, A. M. (2017). A imagem no ensino da arte. Perspectiva.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts-based research. SAGE Publications.
- Barton, G., & Baguley, M. (2021). The arts and literacy: Global perspectives. Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), Handbook of research on assessment (pp. 3–17). Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2020). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (7.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- British Educational Research Association. (2022). The role of arts in rebuilding wellbeing and belonging in schools. BERA Publications.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). Arts-based research in education: Foundations for practice. Routledge.
- Coutinho, C. (2022). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2.<sup>a</sup> ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE.
- Cunha, A., & Martins, I. (2023). Arte, emoção e aprendizagem: A integração das expressões artísticas na escola contemporânea. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 57(1), 89–106.
- Dias, B. (2012). Arte, mediações e culturas. Editora da UnB.
- Dissanayake, E. (2000). Art and intimacy: How the arts began. University of Washington Press.
- Direção-Geral da Educação. (2022). Orientações curriculares para o ensino básico: Expressões artísticas e desenvolvimento integral. Ministério da Educação.

- Duncum, P. (2010). Art education and visual culture: A shift toward visual literacy. In R. Schonmann (Ed.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 89–98). Waxmann.
- Eisner, E. W. (2008). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Farina, M. (1990). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. Edgard Blücher.
- Fernandes, P. (2020). *Avaliar para aprender: Práticas de avaliação formativa em contexto educativo*. Porto Editora.
- Fernandez, T. (2018). *Arte, infância e educação: Percursos e práticas*. Editora UFSM.
- Fetters, M., Curry, L., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Formosinho, J. (2019). *Educação de Infância: Pedagogia(s) da Infância*. Porto Editora.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- González-Zamar, M. D. (2021). Emotional creativity in art education: An exploratory analysis of research trends. *Frontiers in Education*, 6, 651992.
- Hanzalik, K. (2021). *Arts-based research methods in writing studies: A primer*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343–368.
- Kolb, D. A. (2020). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. Pearson Education.
- Leavy, P. (2023). *Method meets art: Arts-based research practice (4th ed.)*. Guilford Press.
- Machado, J. (2019). *Avaliação Formativa: Percursos e Reflexões*. Porto Editora.
- Mendonça, M. (2017). *Investigação em educação: Caminhos, dilemas e aprendizagens*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- OECD – Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2023). *Arts education for the future: Socio-emotional skills and creativity*. OECD Publishing.

- Pagès, J. (2009). *Pensar historicamente: Educación, historia y memoria*. Graó.
- Pinto, A. (2023). *A arte de aprender: Expressão e emoção na educação artística*. Universidade do Minho.
- Prado, P. (2018). *Infância, arte e educação: Diálogos possíveis*. Appris.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2023). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rangel, I., & Freitas, M. (2007). *Investigação educacional e prática pedagógica: Um diálogo necessário*. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 89–108.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales*. Graó.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2019). *Comunicación, pensamiento crítico y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Graó.
- Simão, A. M. V., & Flores, M. A. (2021). *A dimensão emocional da docência: Desafios e oportunidades*. Porto Editora.
- Smithbell, P. (2010). *Arts-based educational research: Seeing and being seen*. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 55–68). Routledge.
- Sousa, F. (2021). *Investigação qualitativa: Fundamentos, métodos e práticas*. Universidade Aberta.
- Souza, L., & Giacomoni, C. (2021). *Análise documental na pesquisa educacional: Procedimentos e desafios contemporâneos*. *Educação & Realidade*, 46(3), 1–17.
- Tarrés, A., & López, J. (2022). *A arte como experiência social: Educação estética e convivência escolar*. Graó.
- Tavares, L., & Cunha, P. (2024). *Expressão artística e empatia: Caminhos de aprendizagem emocional na escola primária*. *International Journal of Arts Education*, 12(1), 77–94.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

8-ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

## **8.1- Notas de campo**

### **Anexo 1**

#### **Notas de campo- Atividade 1 (associação entre emoções e cores)**

*Quando começamos a conversa sobre as cores das emoções, as crianças responderam de imediato, quase todas ao mesmo tempo. A MF foi a primeira a falar e disse que a calma era azul-claro porque “parece o céu sem nuvens”. O DL respondeu logo a seguir que a raiva só podia ser vermelha, “vermelho forte, porque quando estamos zangados ficamos quentes”. A AM levantou-se um pouco no lugar para dizer que a alegria era amarela, “amarelo muito brilhante, como o sol, como uma festa com balões”. Isto fez alguns colegas sorrirem e repetirem a expressão. O JP acrescentou que a tristeza era azul-escuro, “porque é como um dia sem luz”. Quando perguntei sobre o medo, houve um silêncio curto até que o LT disse devagar:*

*“O medo é preto... porque não se vê nada no escuro.” Depois disto, várias crianças começaram a contar situações em que o preto as assustava, corredores sem luz, sombras no quarto, barulhos que não sabiam de onde vinham. Durante toda esta troca, notei que justificavam sempre as cores com imagens, sensações ou comparações com experiências do cotidiano.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

### **Anexo 2**

#### **Notas de campo- Atividade 2**

*À medida que as apresentações começam, o grupo manteve-se sentado em semicírculo, com atenção moderada, mas muito ansiosos. A maioria das crianças acompanha visualmente quem está a falar, ajustando ligeiramente a postura para ver melhor o objeto trazido por cada um dos colegas.*

*Quando um colega retira o objeto da mochila, alguns alunos aproximam discretamente o tronco para a frente e ouve-se um ou outro comentário sussurrado (“é igual ao meu”, “já vi um desses”, “eu tenho em casa”, “também gosto do meu”).*

*Em momentos pontuais, há pequenas trocas de olhares entre alguns alunos quando a emoção nomeada lhes é familiar.*

*Durante as partilhas, o grupo mantém um comportamento regulado: olhares dirigidos ao colega que fala, corpos relativamente imóveis, poucas interrupções. Em dois momentos,*

*algumas crianças levantam a mão espontaneamente para comentar ou acrescentar algo relacionado com o objeto do colega.*

*No final da ronda, várias crianças aproximam-se umas das outras para ver alguns objetos de perto, fazendo perguntas breves (“onde compraste?”, “isto acende?”) e comparando detalhes.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

### **Anexo 3**

#### **Notas de campo- Atividade 3**

*Durante a atividade com as lanternas, as crianças mostraram curiosidade e envolvimento, comentando como a sombra mudava: “ficou maior!”, “parece outra coisa!”, enquanto experimentavam diferentes posições e distâncias dos objetos. Observou-se diversidade de ritmos: algumas crianças exploravam a sombra em silêncio antes de desenhar, enquanto outras procuravam rapidamente “a forma certa”. A escolha de cores manteve as associações intuitivas já manifestadas noutras sessões, como “medo é escuro” ou “coragem é vermelho”.*

*Verificaram-se também momentos de entreajuda espontânea, os alunos seguravam lanternas uns dos outros, indicavam ângulos de luz e ofereciam pequenas palavras de incentivo, como “eu ajudo” ou “não faz mal, faz outra”. Pequenas negociações surgiram quando queriam o mesmo material, mas eram rapidamente resolvidas. A sessão evidenciou um ambiente colaborativo e atento, onde as interações contribuíram para a continuidade do trabalho e para a construção coletiva da atividade.*

*No geral, trabalharam de forma concentrada e demonstraram ligação ao processo, guardando o desenho para continuar na sessão seguinte.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

### **Anexo 4**

#### **Notas de campo- Atividade 4**

*As crianças aproximaram-se dos materiais com curiosidade, explorando primeiro as texturas e as cores. Houve um silêncio inicial, interrompido por pequenos comentários*

*espontâneos, como “este é mais duro” ou “isto cola melhor”, enquanto experimentavam aproximar diferentes materiais ao contorno da sombra desenhada na sessão anterior.*

*As tomadas de decisão foram feitas de forma visível. Um aluno que trabalhava a coragem disse, enquanto escolhia pedaços de papel vermelho: “Este é mais forte, uso este”. Já uma aluna que representava o medo rejeitou rapidamente um papel azul, dizendo: “Azul não... medo é escuro”. Quando percebiam que um material não produzia o efeito desejado, surgiam pequenas verbalizações de frustração: “Assim não fica”, “Já não há preto?”, “Cai sempre”.*

*Apesar disso, as crianças procuraram alternativas com autonomia, ajustando a escala, cortando novos pedaços ou reorganizando o espaço da composição. Uma aluna comentava enquanto colava: “Primeiro faço o grande, depois os detalhes”, revelando consciência do processo de construção.*

*Vários momentos de trocas de apoio entre colegas, sobretudo na manipulação da cola e no recorte de materiais: “Queres que eu segure?”, “Eu corto essa parte para ti”. Estes gestos eram espontâneos, sem interferir na autoria individual de cada assemblage, mas facilitando o andamento da tarefa quando surgiam pequenas dificuldades.*

*À medida que avançavam, algumas crianças recuavam ligeiramente para observar o conjunto, ajustando peças até encontrarem uma organização que lhes fizesse sentido. No final, frases como “Agora está bem”, “Ficou como eu queria” ou “Parece mesmo que é triste”, revelaram satisfação com o resultado.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

## **Anexo 5**

### **Notas de campo — Sessão 5 (Dramatizações com os objetos)**

*As duplas começam a preparar-se, algum entusiasmo e falas rápidas entre elas. Vários seguram os objetos com cuidado. O R diz ao colega: “o meu vai ser mesmo feliz hoje”. A MI ajusta o objeto nas mãos e repete para ela própria: “sou o medo... vou falar baixinho”.*

*Quando começam as dramatizações, noto ritmos muito diferentes: os da alegria falam mais depressa, mexem o objeto no ar; os do medo aproximam-no do peito, voz mais baixa. O J, que faz de coragem, endireita o corpo e diz: “eu ajudo-te, espera”, como se fosse a personagem.*

*Algumas improvisações surgem naturalmente, uma dupla muda de sítio dizendo “agora estamos na floresta”.*

*Há momentos de apoio entre colegas: quando o A fica calado, o M diz: “vai tu, eu faço depois”. Pequenas pausas, mas sem ansiedade. A maioria olha para o colega enquanto fala; usam o objeto para “mostrar” a emoção (o medo a esconder-se atrás das mãos, a alegria a dar pequenos saltos).*

*Durante as falas, escuto comentários como “o meu não teve medo desta vez” e “ele agora ficou mais corajoso”. Parecem relacionar o objeto diretamente com a emoção, como se já tivesse personalidade própria. No final, alguns pedem para repetir: “posso fazer outra história?”.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

## **8.2 Gravações de áudio da atividade 2-Apresentação do objeto**

### **Anexo 6**

**Legenda:** E- Estagiária

#### **Áudio- aluno A**

*E.: “Que objeto trouxeste e que emoção te transmite?”*

*A.: “Um espelho, porque tenho medo.”*

*E.: “Um espelho? Porque é que te faz sentir dessa forma?”*

*A.: “Porque, às vezes, quando eu vou dormir para o quarto dos meus pais, está lá um espelho e, como é de noite, eu fico com medo. Mas, como não dá para trazer o espelho grande que está lá, trouxe este”.*

*E.: “Ok, muito bem.”*

#### **Áudio- aluno MM**

*E.: “Então MM que objeto trouxeste e porquê?”*

*MM.: “A minha emoção é a alegria porque quando eu fui a Paris eu fui à Torre Eiffel e gostei muito e tenho saudades.... gostei imenso de estar em Paris, então trouxe a Torre Eiffel pequena.”*

*E.: “Mostra lá os colegas”.*

#### **Áudio- aluno B**

*B.: “A minha emoção é alegria, porque quando eu estou com este ursinho, eu fico.... gostando dele.”*

*E.: “Sentes-te feliz?”*

*B.: “Sim.”*

*E.: “Muito bem.”*

#### **Áudio- aluno FM**

*E.: Então, que objeto trouxeste?*

*FM.: É um macaco.*

*E.: É um macaco de peluche? Então, e que emoção é a que ele te transmite?*

*FM.: É... feliz.*

*E.: Ficas feliz quando estás com esse peluche?*

*FM.: Sim, muito. Porque eu brinco muito com ele.*

*E.: Muito bem. Mostra lá aos colegas.*

#### **Áudio- aluno FA**

*FA.: A minha emoção é calma, porque eu durmo várias vezes com este peluche. Chama-se Benny.*

*E.: E transmite-te calma?*

*FA.: Sim.*

*E.: Ok, muito bem.*

#### **Áudio- aluno V**

*E.: Sim, MM?*

*MM.: Eu tenho um peluche igual ao dela.*

*E.: Muito bem, então vamos ouvir a colega? Podes começar.*

*V.: A minha emoção é alegria.*

*E.: Alegria? Boa. E que objeto é esse?*

*V.: Um cão.*

*E.: Um cão de peluche, não é? Então, e porque que a tua emoção é alegria?*

*V.: Faz-me sentir feliz.*

### **Áudio- aluno D**

*D.: A minha emoção é a alegria.*

*E.: E qual é que é o objeto que trouxeste?*

*D.: Um boneco.*

*E.: Como é que é esse boneco?*

*D.: É de árvore de Natal.*

*E.: É de árvore de Natal? Escolheste-o porquê?*

*D.: Porque faz-me sentir feliz.*

*E.: Muito bem. E há alguma razão específica por ser de árvore de Natal?*

*D.: Não.*

*E.: É só um dos teus bonecos preferidos?*

*D.: Sim.*

*E- Boa. Faz-te sentir feliz, é isso?*

*D.: Sim.*

*E.: Estão com o braço no ar, querem dizer alguma coisa relacionada com o objeto do D?*

*B.: Eu sinto quase tudo com este.*

*E.: Sentes quase tudo com o teu objeto?*

*B.: Sim. Eu gosto muito do meu e faço quase tudo com ele.*

*FRD.: Eu gosto muito dos gnomos de Natal porque os chapéus são lindos.*

*E.: Lembraste-te por causa do objeto do Diego?*

*FRD.: Sim.*

### **Áudio- aluno S**

*S.: A minha emoção é raiva, porque isto tem um alarme às 7, mas depois eu carrego neste botão, depois aquilo para, mas depois passam 5 minutos e aquilo continua a tocar. Depois eu paro, e depois na terceira vez eu vejo aquilo fazer bi, bi, bi. E depois começa: bi, bi, bi, bi, bi, bi. E eu tenho que carregar, tenho que pôr off.*

*E.: Então, e isso faz-te sentir como?*

*S.: Com raiva.*

*E.: Muito bem, podes sentar-te.*

*J.: Ele estava a rir muito*

*E.: Porque que estavas a rir FM?*

*FM.: Eu estava a rir muito porque nos filmes há uma parte que é assim, há aquelas coisas que apitam e eles batem com raiva.*

### **Áudio- aluno FRD**

*FRD.: A minha emoção é a alegria e eu tenho uma bola, porque quando eu estou a jogar à bola com esta bola eu sinto-me mais feliz.*

*E.: Ok, muito bem.*

### **Áudio- aluno R**

*R.: Eu trouxe esse peluche que é um emoji que me faz sentir alegria, eu acho-o muito giro.*

*E.: Porquê?*

*R.: Não sei.*

*FM.: Se tu disseses amor, o R podia pensar em amor porque o emoji tem corações nos olhos.*

*J.: Mas nós estamos nas emoções, eu sinto amor...isto são emoções.*

*E.: Exatamente, nós estamos a trabalhar as emoções do filme divertidamente, amor é um sentimento.*

*FM- Pois, não há personagem amor.*

**Áudio- aluno P**

*P.: O relógio faz-me sentir felicidade, porque quando eu estou com ele, lembro-me dos meus pais, porque eles foram-me comprar o relógio.*

*E.: Muito bem. Queres dizer-me mais alguma coisa sobre o relógio em si?*

*P.: Ah, sim. O relógio, como tem estes desenhinhos, ele me traz muita felicidade.*

**Áudio- aluno FS**

*FS.: Eu escolhi este objeto porque eu tenho medo de aranhas.*

*E.: E... queres explicar melhor o objeto? As características... não sei. Para os colegas perceberem melhor.*

*FS.: Isto é do Halloween e deram-me e como eu tenho medo de aranhas...*

*E.: Ok, muito bem, obrigada.*

**Áudio- aluno AB**

*AB.: Eu trouxe este objeto porque eu tenho medo de tesouras, porque eu posso me cortar.*

*E.: Muito bem. E as características desta tesoura?*

*AB.: Esta tesoura não é normal, porque é aos zigzags, dá-me ainda mais medo.*

**Áudio- aluno L**

*L.: A minha emoção é calma e escolhi este livro porque, quando eu leio o livro, fico calma.*

*E.: E queres falar sobre as características do livro?*

*L.: Não.*

*E.: Ok L, obrigada.*

*J.: Eu tenho um livro igual ao da Luísa e gosto.*

*MM.: Eu também tenho!*

**Áudio- aluno MI**

*MI.: A minha emoção é medo, porque quando eu vou dormir, eu tenho muitos pesadelos.*

*E.: E mostra lá o que é que trouxeste aí.*

*MI.: Eu trouxe um desenho que sou eu a dormir e a ter um pesadelo*

*E.: Porque que decidiste trazer esse desenho?*

*MI.: Porque quando eu vou dormir, eu tenho muitos pesadelos, são coisas que eu sinto na minha cabeça, eu fico com elas na cabeça, depois quando eu vou dormir, eu sonho com elas.*

*E.: Então e como não podias trazer um momento, neste caso o momento em que estás a dormir e a ter os pesadelos decidiste desenhar, é isso?*

*MI.: Sim.*

*E.: Boa, muito bem, obrigada MI.*

*J.: Quando eu vejo filmes antes de dormir, também fico com pesadelos.*

*MM.: Eu ainda me lembro do meu pior pesadelo.*

#### **Áudio- aluno M**

*M.: Eu trouxe este livro porque me faz lembrar da felicidade e alegria porque eu gosto de ler.*

*E.: Boa M, obrigada.*

#### **Áudio- aluno DU**

*DU.: Eu escolhi uma fotografia que me traz alegria e eu estou com saudades de ir aqui, para Paris, porque gosto muito.*

*E.: Boa, escolheste essa fotografia e essa fotografia faz-te sentir o quê?*

*DU.: Alegria porque estou eu, o mano, a mãe e o pai na Torre Eiffel.*

*E.: Muito bem, podes sentar-te DU. Alguém se sente da mesma forma através das fotografias de família?*

*A maior parte dos alunos.: Sim!*

#### **Áudio- aluno J**

*J.: Eu trouxe este objeto porque eu sinto-me com coragem quando jogo a bola, tento fazer o que eu consigo e quando perco, fico com mais coragem para a próxima vez tentar mais coisas.*

*E.: Boa, muito bem. E qual é o nome desse objeto?*

*J.: É uma chuteira.*

*E.: Boa, então a emoção é a coragem? É isso?*

*J.: Sim, é.*

*E.: Alguém sente o mesmo? A jogar futebol e a calçar as chuteiras?*

*FRD.: Eu também tenho umas chuteiras, mas não são chuteiras normais, são chuteiras que me dão sorte: chuteiras especiais.*

### **Áudio- aluno T**

*T.: Este boneco dá-me tristeza porque lembra-me que o recebi quando a minha irmã fez anos no Zoo Marine e eu estava com 40 graus de febre e os meus pais compraram-me e isso lembra-me esse momento.*

*E.: Alguém quer dizer alguma coisa?*

*P.: O Tomás tem aquele tubarão há muito tempo e no campo de férias eu também tive 39 graus de febre e não gostei.*

*FRD.: Eu estava muito triste quando o Tomás estava doente no Zoo Marine, porque eu fui com ele nesse dia.*

*FM.: Eu já sabia que o Tomás ia trazer um tubarão porque ele gosta muito de tubarões.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

## **8.3 Transcrição dos áudios da sessão 5- dramatizações com as formas animadas**

### **Anexo 7**

#### **FM e B- Alegria + Alegria**

*FM.: Eu gosto tanto do outono e dos cheiros de outono!*

*B.: Olá! Ouvi-te a falar, queres brincar comigo e com as folhas de outono? Adoro o outono!*

*FM.: Vamos!!*

***T e J- Tristeza e Coragem***

*J.: Olá! Queres brincar comigo?*

*T.: Hoje não sei se me apetece, estou um bocadinho triste!*

*J.: Tem coragem! Enfrenta o teu dia!*

*Mudança de plano, fingiram que estavam a tentar brincar num parque.*

*J.: Estás mesmo triste, porque que estás assim? Tens coragem para me contar?*

*T.: Eu não sei bem, acordei assim.*

*J.: Há dias que também estou assim mas depois fico cheio de coragem.*

### **MM e A- Alegria e Medo**

*A.: Eu não quero sair de casa hoje... tenho medo de me sujar!*

*MM.: Truz! Truz!*

*A.: Quem é??*

*MM.: O teu amigo alegria!*

*A.: Ok.. entra mas tem cuidado, não me sujes!*

*MM.: Dá-me um abraço! Queres ir para a quinta??*

*A.: Eu tenho medo dos animais da quinta.*

*A e MM.: Dez minutos depois.*

*MM.: Olha! Um porquinho tão fofo!*

*A.: Ai meu deus!*

*(A começa a correr às voltas)*

*MM.: O que foi? Tens medo de porcos?*

*A.: Tenho!*

*MM.: Tens medo de cavalos?*

*A.: Tenho!*

*MM.: Tens medo de formigas?*

*A.: Tenho!*

*MM.: Que chatice, mas eu quero que estejas feliz, vamos embora para casa!*

*A.: Finalmente!*

*(A sai a correr e MM sai aos pulos de alegria)*

*A e MM.: Nos pesadelos do A, numa terra assustadora...*

*A.: Alegria socorro!! Vi monstros no meu pesadelo!*

*MM.: Monstros com corres? Fofinhos? Eles estavam a rir?*

### **D e S- Alegria e Raiva**

*D.: Vamos! Vamos fazer alguma coisa! Vamos fazer coisas da escola!*

*S.: Não!*

*D.: Vamos à praia, brincar com areia, fazer castelos.*

*S.: Não! Não gosto de praia, a areia irrita-me.*

*D.: Então .... Queres ir partir coisas?*

*S.: Sim! SIM!*

### **M e MI- Alegria e Medo**

*MI- Um mais um é dois, dois mais dois é quatro.*

*M- Que seca, não me apetece nada estudar, quero divertir-me, vamos às grutas aqui ao lado de casa.*

*MI- Mas isso não é perigoso?*

*M- Não, claro que não, é muito divertido, eu já fui lá uma vez!*

*MI- Ok.. se tu insistes...*

*(mudam de posição)*

*MI- Meu Deus, que medo! No que eu me fui meter! Está escuro, socorro!*

*M- Que medricas! Estão aqui mais pessoas olha! E eu tenho uma lanterna!*

### **FRD e AB - Alegria e Medo**

*FRD.: Ai eu adoro a vida, adoro brincar, adoro tudo! Anda brincar comigo!*

*AB.: Mas tenho medo, podem acontecer imensas coisas a brincar.*

*FRD.: Sim! Podes ficar super feliz, podes dançar, podes cantar, muitas coisas.*

*AB.: Não! Eu posso cair, encontrar bichos, partir alguma parte do corpo.*

*FDR.: Deixa-te dessas coisas, vem brincar!*

### **R e FS- Alegria e Medo**

*R.: Olá! Eu brilho tanto que até pareço maior! Queres vir brincar comigo?*

*FS.: Eu... não sei. As sombras mexem-se...*

*R.: Mexem porque querem dançar! Olha, se eu me mexer assim a sombra fica toda às ondinhas!*

*FS.: Eu tenho medo das sombras grandes... parecem monstros.*

*R.: Mas eu posso ficar ao teu lado! A minha sombra fica sempre a sorrir.*

*FS.: E se alguém vier muito depressa?*

*R.: Eu faço um “puff” de luz e espanto tudo! Vais ver, comigo, até o susto fica pequenino.*

*FS.: Ok, mas então vamos devagar*

### **L e P- Alegria e Calma**

*P.: Sabes uma coisa, eu gosto tanto, tanto, tanto da praia, do mar, do sol, de tudo da praia!*

*L.: Eu também gosto muito, e gosto de estar a ler o meu livro na praia, com calma, sem ninguém a chatear!*

*P.: Eu também adoro, na praia tudo brilha! As ondas fazem barulho e o sol parece que me faz dançar!*

*L.: Eu não danço muito, eu gosto mais de ficar quietinha, a sentir o vento e a ouvir o mar devagarinho.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

#### **8.4- Transcrição dos áudios da sessão 6- Momento de reflexão, em grande grupo, sobre todas as sessões**

##### **Anexo 8**

*E.: Então vamos lá recapitular todo o processo, quem quer começar?*

*B.: Nós trouxemos o objeto e apresentámos o objeto, depois fomos à sombra e desenhámos uma forma, depois escolhemos a cor e os materiais e no dia seguinte estivemos a construir a nossa emoção.*

*FRD.: Primeiro estivemos a olhar para o nosso projeto, vimos o que precisávamos de materiais reciclados para fazer a nossa construção.*

*E.: Então e o que é que vocês acham que este projeto vos trouxe? Para que é que estivemos a fazer todas estas coisas?*

*MM.: Para nós trazermos a nossa emoção, para trabalharmos as emoções.*

*E.: Boa! Através do quê?*

*J.: Das formas, das texturas, das cores, da luz.*

*E.: Boa, e através das artes visuais conseguiram expressar o quê?*

*J.: Consegui expressar a emoção porque criámos uma emoção que dá para ver.*

*S.: Eu achei mais fácil desta forma porque quando nós estávamos a fazer o espetáculo nós percebemos mais do que achávamos que íamos perceber sobre a emoção.*

*B.: As artes visuais podem mostrar certas coisas, como emoções e o teatro também mostrou as emoções através das coisas que dizemos, nós dizemos com muita alegria, ou com muita tristeza e isso dá para ver.*

*MM.: Eu gostei muito da ideia que tu tiveste das emoções, e gostei muito de fazer as sombras e inventar uma personagem nova com a sombra da parte de baixo do objeto que eu trouxe.*

*R.: Se fosse até 1 a 0, eu dava infinitamente mais além*

*E.: Mas porquê? Por que que sentes isso? O que é que mais gostaste de fazer?*

*R.: As três coisas.*

*E.: E dessas três coisas, onde é que te sentiste que te expressaste melhor?*

*R.: A fazer boneco.*

*L.: Eu amei fazer o boneco, senti-me bem.*

***O que são as emoções***

*FM.: São as coisas que nós sentimos.*

*J.: As coisas que sentimos e expressamos.*

*FA.: São sensações que não se veem*

***De que forma conseguimos fazer com que as emoções se vejam?***

*T.: Com imaginação... podemos desenhar, expressar, com artes*

*J.: E quando nós expressamos as emoções nós em vez de falar podemos fazer por exemplo um teatro e expressar.*

*(Fonte: Elaboração própria)*

## 8.5- Sessão 2: Objetos trazidos pelas crianças

### Anexo 9

Figura 1- Objetos trazidos pelas crianças



(Fonte: Elaboração própria)

### 8.6- Sessão 3: Projeções dos objetos com lanternas

#### Anexo 9

Figura 2- Projeção dos objetos com lanternas



*(Fonte: Elaboração própria)*

Anexo 10

Figura 3- Projetos



(Fonte: Elaboração própria)

## 8.7- Sessão 4: Resultado dos objetos animados

### Anexo 10

Figura 4- Projetos e objetos animados

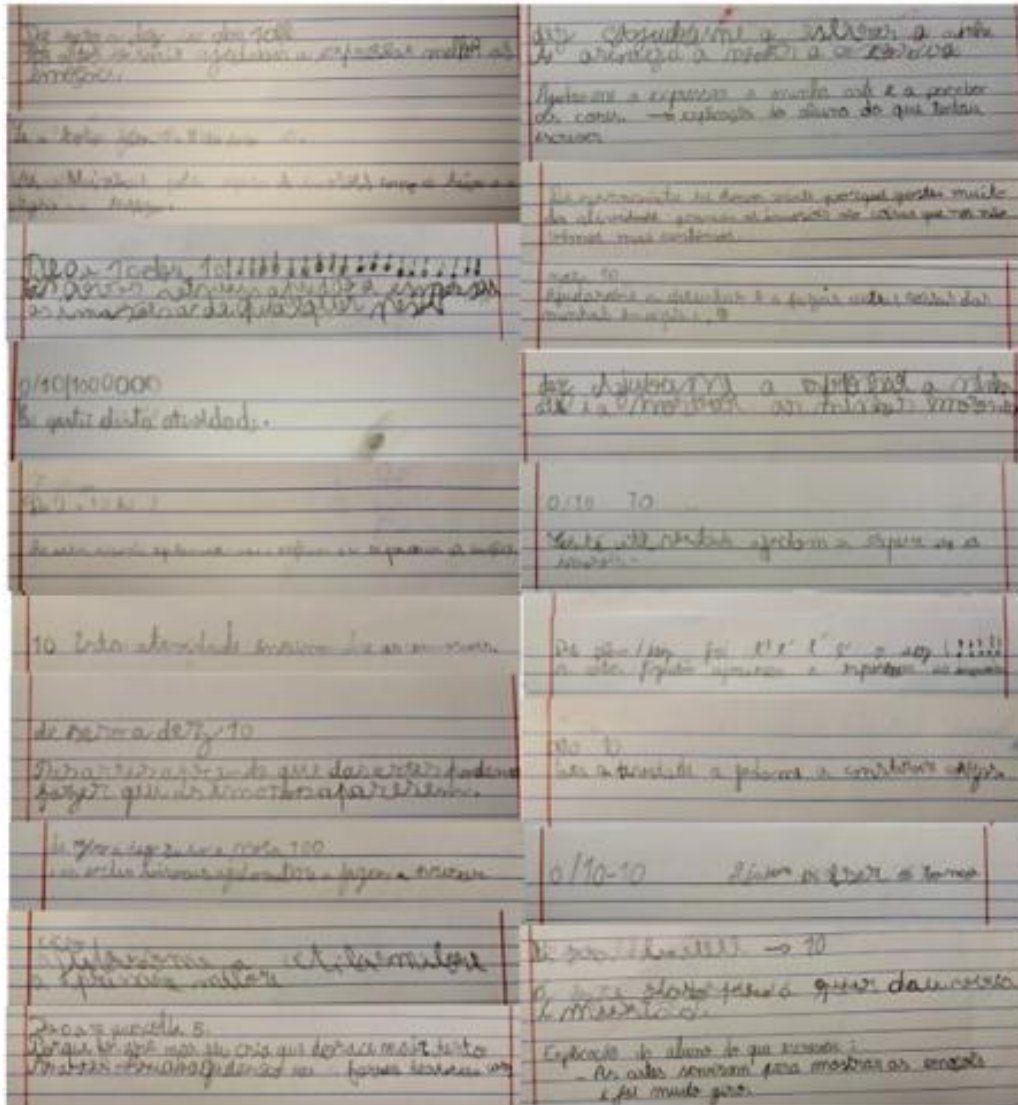


(Fonte: Elaboração própria)

## 8.8- Sessão 6: Avaliação das sessões pelos alunos

### Anexo 11

Figura 5- Avaliação das sessões pelos alunos



(Fonte: Elaboração própria)

## 8.9- Sessão 6: Termo de autorização

### Anexo 12

Figura 6- Termo de autorização

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E PRODUÇÕES

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,  
autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) na investigação intitulada:  
“Compreender as emoções através da arte: um estudo com crianças do 1.º CEB”,  
desenvolvida no âmbito do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em  
Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.  
Autorizo, para fins académicos e científicos, que sejam recolhidos e utilizados:

- Imagens (fotografias das produções e dos objetos);
- Gravações de voz;
- Produções realizadas pela criança (desenhos, colagens, construções, textos, etc.);
- Transcrições de falas e observações feitas durante as sessões.

Declaro estar informado(a) de que:

1. Todos os dados serão utilizados apenas no âmbito da investigação, nomeadamente na análise, no relatório final, em apresentações académicas ou no repositório da instituição.
2. A identidade da criança será preservada, sendo utilizados pseudónimos e ocultados dados pessoais.
3. A participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para o(a) aluno(a).
4. A presente autorização não tem qualquer finalidade comercial e não envolve compensações financeiras.
5. Posso solicitar a revogação desta autorização, por escrito, exceto relativamente a materiais já publicados no relatório final.

Por ser expressão da minha vontade, firmo o presente termo.

**Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação**

Ass: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*(Fonte: Elaboração própria)*

## 8.10- Planificações das sessões

### Anexo 13- Planificação da sessão 1

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b> <b>50 minutos</b>	<p>Sensibilizar as crianças para o tema das emoções;</p> <p>Promover o diálogo e a partilha de ideias sobre emoções básicas;</p> <p>Identificar emoções presentes em situações visuais.</p>	<p>Visualização do filme <i>Divertidamente</i>;</p> <p>Conversa orientada: identificação das emoções principais (alegria, tristeza, medo, raiva, repulsa, coragem, serenidade e aceitação);</p> <p>Registo das primeiras associações entre emoções, situações e cores.</p>	<p>Filme “Divertidamente”;</p> <p>Projektor;</p>	<p>Identifica emoções básicas ao observar estímulos visuais.</p> <p>Participa na conversa, expressando ideias sobre o que sentiu ou observou.</p> <p>Relaciona emoções com situações do quotidiano.</p> <p>Estabelece primeiras relações entre emoções e cores.</p>

(Fonte: Elaboração própria)

### Anexo 14- Planificação da sessão 2

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b>	<p>Estimular a reflexão individual sobre emoções;</p> <p>Identificar relações simbólicas entre objetos pessoais e emoções.</p>	<p>Cada criança traz um objeto pessoal associado a uma emoção;</p> <p>Em pequeno grupo, partilham o objeto e</p>	<p>Objetos trazidos de casa;</p> <p>Caderno de notas de campo;</p> <p>Registos áudio.</p>	<p>Relaciona um objeto a uma emoção;</p> <p>Justifica verbalmente a escolha do objeto;</p>

<b>50 minutos</b>	Desenvolver capacidades de expressão emocional verbal e visual.	explicam o motivo da escolha.  Associação do objeto à emoção correspondente, explorando significados simbólicos.		Demonstra compreensão simbólica;  Participa ativamente na partilha com os pares.
-------------------	---	--	--	--

(Fonte: Elaboração própria)

#### Anexo 15- Planificação da sessão 3

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b> <b>50 minutos</b>	Transformar emoções em produções visuais;  Explorar elementos da linguagem visual: cor, forma, luz e sombra, textura;  Desenvolver criatividade e comunicação visual.	Utilização de luz e sombra para representar a forma;  Exploração de elementos visuais coerentes com a emoção (cores quentes, frias, contrastes, formas suaves ou angulosas);  A partir das formas e das cores escolhidas as crianças realizam projetos.	Papel A3;  Lápis de cor, giz, carvão, marcadores;  Lanternas para projeção de luz e sombras;  Objetos trazidos pelos alunos.	Utiliza luz, cor, forma e textura de forma intencional;  Representa visualmente a emoção escolhida;  Consegue explicar a sua criação e as escolhas visuais feitas;  Demonstra criatividade no processo artístico.

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 16- Planificação da sessão 4

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b> <b>50 minutos</b>	<p>Estimular a materialização das emoções em produções tridimensionais;</p> <p>Integrar objetos pessoais na criação artística;</p> <p>Promover a experimentação com diferentes materiais.</p>	<p>Utilizando materiais recicláveis e elementos naturais, cada criança cria uma forma animada inspirada na emoção trabalhada;</p> <p>Integração do objeto pessoal na composição final;</p> <p>Exploração de volume, equilíbrio, organização espacial e textura.</p>	<p>Materiais recicláveis (rolos, caixas, tampas);</p> <p>Cola, tesoura, arame;</p> <p>Elementos naturais (folhas, paus, pedras).</p>	<p>Constrói uma peça tridimensional coerente com a emoção trabalhada;</p> <p>Escolhe materiais relevantes, justificando as opções;</p> <p>Integra o objeto pessoal na obra;</p> <p>Demonstra autonomia e criatividade.</p>

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 16- Planificação da sessão 5

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b>	<p>Promover comunicação, empatia e trabalho colaborativo;</p> <p>Explorar narrativas visuais a partir da</p>	<p>Em pares, os alunos dramatizam utilizando projeções ou a voz e o corpo;</p> <p>Representam pequenas histórias ou situações que expressem a emoção</p>	<p>Lanternas;</p> <p>Parede branca;</p> <p>Formas animadas da sessão anterior;</p>	<p>Trabalha cooperativamente com o par;</p> <p>Utiliza a luz a voz e o corpo para narrar uma dramatização coerente</p>

<b>50 minutos</b>	luz, da sombra, da voz e do corpo;  Relacionar criação plástica e expressão dramática.	da sua criação;	Registos áudio e notas de campo.	com a emoção trabalhada;
-------------------	--	-----------------	----------------------------------	--------------------------

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 16- Planificação da sessão 5

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<b>Artes Visuais</b>  <b>50 minutos</b>	Estimular a partilha e reflexão final sobre o percurso artístico e emocional;  Desenvolver competências de autoavaliação;  Promover valorização do trabalho individual e coletivo.	Organização de uma pequena exposição na sala de aula com as produções das sessões anteriores.  Em diálogo coletivo, as crianças avaliam as seis sessões: o que aprenderam, o que sentiram, o que gostaram mais e menos.  Registo da reflexão final.	Lanternas;  Parede branca;  Formas animadas da sessão anterior;  Registos áudio e notas de campo.	Trabalha cooperativamente com o par;  Utiliza a luz a voz e o corpo para narrar uma dramatização coerente com a emoção trabalhada;

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 17- Planificação da sessão 6

Área e Tempo	Objetivos específicos	Estratégias & Atividades	Materiais	Indicadores de Avaliação
<p><b>Artes</b> <b>Visuais</b> <b>50 minutos</b></p>	<p>Estimular a partilha e reflexão final sobre o percurso artístico e emocional;</p> <p>Desenvolver competências de autoavaliação e sentido crítico;</p> <p>Promover valorização do trabalho individual e coletivo.</p>	<p>Organização de uma pequena exposição na sala de aula com as produções das sessões anteriores.</p> <p>Em diálogo coletivo, as crianças avaliam as seis sessões: o que aprenderam, o que sentiram, o que gostaram mais e menos;</p>	<p>Produções realizadas nas sessões;</p> <p>Espaço para exposição.</p>	<p>Participa na reflexão sobre o processo vivido;</p> <p>Reconhece emoções expressas nas suas obras;</p> <p>Mostra capacidade de verbalizar aprendizagens;</p> <p>Valoriza o trabalho dos colegas.</p>

(Fonte: Elaboração própria)

## 8.10- Tabelas de avaliação dos objetivos específicos de cada sessão

Anexo 18- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 1

Aluno	Identifica as emoções do filme	Relaciona emoções do filme com experiências próprias	Associa emoções a cores	Participa no diálogo em grande grupo
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				
	Objetivo atingido			
	Objetivo parcialmente atingido			
	Objetivo não atingido			

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 19- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 2

Aluno	Relaciona o objeto escolhido com uma emoção	Justifica a escolha	Partilha a escolha com clareza perante o grupo	Verbaliza o que é a emoção que escolheu
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				

	Objetivo atingido
	Objetivo parcialmente atingido
	Objetivo não atingido

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 20- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 3

Aluno	Representa a emoção escolhida através da forma	Utiliza cores e formas intencionalmente	Explica oralmente as escolhas feitas	Participa com empenho na tarefa
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				

	Objetivo atingido
	Objetivo parcialmente atingido
	Objetivo não atingido

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 21- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 4

Aluno	Representa a emoção através da forma animada	Seleciona os materiais que quer utilizar intencionalmente	Explora materiais e técnicas	Revela autonomia no processo de criação
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				
	Objetivo atingido			
	Objetivo parcialmente atingido			
	Objetivo não atingido			

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 22- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 5

Aluno	Representa a emoção através da dramatização	Expressa-se através do corpo, da voz ou da luz	Constrói uma narrativa coerente com a emoção	Coopera e interage com o par
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				

	Objetivo atingido
	Objetivo parcialmente atingido
	Objetivo não atingido

(Fonte: Elaboração própria)

Anexo 23- Tabela de avaliação dos objetivos específicos da sessão 6

Aluno	Recorda as etapas do processo desenvolvido ao longo das seis sessões	Participa na discussão em grande grupo	Reflete sobre o que aprendeu e sobre o papel das artes visuais em relação às emoções	Escreve uma reflexão sobre o projeto
<i>A</i>				
<i>MM</i>				
<i>B</i>				
<i>FM</i>				
<i>FA</i>				
<i>V</i>				
<i>D</i>				
<i>S</i>				
<i>FRD</i>				
<i>R</i>				
<i>P</i>				
<i>FS</i>				
<i>AB</i>				
<i>L</i>				
<i>MI</i>				
<i>M</i>				
<i>DU</i>				
<i>J</i>				
<i>T</i>				
	Objetivo atingido			
	Objetivo parcialmente atingido			
	Objetivo não atingido			

(Fonte: Elaboração própria)