



# **Prática de Ensino Supervisionada: O Contributo das Artes Visuais para o processo ensino aprendizagem**

**Francisca Pereira Vasques Frazão**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico*

Orientada por  
**Maria do Céu Ribeiro**

Bragança  
2024

## **Agradecimentos**

Com a chegada do final de mais uma etapa da minha vida, agradeço a minha orientadora, Professora Maria do Céu Ribeiro por toda a disponibilidade e pela orientação ao longo deste percurso.

Mãe, Catarina, Elsa e Pimenta, palavras não chegam para agradecer tudo o que fizeram e ainda fazem por mim, por nunca me deixarem desistir quando a palavra “desistir” permanecia na minha cabeça como uma constante. Sempre digo que o amor não se agradece, mas com o coração aberto agradeço pelo amor, atenção, carinho e dedicação que tiveram comigo ao longo destes anos.

A todos os amigos que encontrei na Terra dos Amigos para Sempre, por todas as histórias vividas, por todos os sorrisos e lágrimas partilhadas, por todos os momentos que jamais esquecerei, obrigada.

A todas as crianças que por mim passaram ao longo das práticas, obrigada pela aprendizagem, pelas gargalhadas e por me deixarem crescer com vocês. Sem cada um de vocês, nada disto seria possível. Muito Obrigada!

A todos os que estão neste momento a ler, obrigada pela atenção, paciência e disponibilidade.

Por fim, estou grata, a mim mesma, pela força, coragem e determinação, ao crescimento tanto pessoal como profissional que toda esta aprendizagem me proporcionou!

Eternamente grata!



## **Resumo**

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada resulta do trabalho realizado em contexto do estágio integrado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este descreve, entre outros aspetos, as Experiências de Ensino Aprendizagem, selecionadas, e realizadas com crianças de dois, três e sete anos de idade, respetivamente, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas foram planificadas tendo como foco o tema integrador deste relatório - O Contributo das Artes Visuais para o processo ensino aprendizagem. Nestes contextos, foi realizado um estudo de natureza qualitativa que foi orientado para responder à questão-problema: Quais os Contributos das Artes Visuais para o processo ensino aprendizagem? Procurando dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: Promover a criatividade e sentido estético da criança e perceber qual o contributo das atividades realizadas como recurso às Artes visuais no decurso da ação educativa. As Artes Visuais desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem proporcionando um ambiente que estimula a criatividade e a expressão individual das crianças. Estas práticas permitem explorar novas formas de representar ideias, promovendo a autonomia e a resolução criativa de problemas. Além disso, as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da motricidade fina, pois ao trabalhar com materiais artísticos, como lápis, pinceis e tintas, os alunos desenvolvem as suas habilidades motoras, fundamental para tarefas como escrever e desenhar. Oferecem, ainda, uma via de expressão emocional não verbal, especialmente relevante para crianças com dificuldades comunicativas. Assim, as Artes Visuais oferecem uma variedade de benefícios tangíveis no processo ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Este estudo sublinha a importância das Artes Visuais na educação, destacando os seus contributos significativos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A ação educativa realizada em contexto de Prática de Ensino Supervisionada e a elaboração do relatório proporcionaram uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de competências de observação, reflexão e aplicação de conhecimentos teóricos, assegurando a adequação das propostas pedagógicas às características, necessidades e interesses dos grupos. Por fim, este percurso permitiu reconhecer a relevância das Artes Visuais como recurso pedagógico, evidenciando o seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, reafirmando a importância de práticas educativas inovadoras e integradoras.

**Palavras-chave:** Artes Visuais, Criatividade, Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **Abstract**

This Final Internship Report is the result of the work done in the context of the internship that was carried out as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. The report describes, among other aspects, the selected Teaching and Learning Experiences carried out with children aged two, three, and seven years old in the contexts of Nursery, Preschool Education, and the Primary School, respectively. These experiences were planned with a central focus on the integrative theme of this report: *The Contribution of Visual Arts to the Teaching and Learning Process*. Within these contexts, a qualitative study was conducted to address the research question: *What are the Contributions of Visual Arts to the Teaching and Learning Process?* In pursuit of this objective, the following goals were outlined: To promote children's creativity and aesthetic sense and To identify the contribution of activities involving Visual Arts to the educational process. Visual Arts play an essential role in the teaching and learning process by providing an environment that stimulates children's creativity and individual expression. These practices enable the exploration of new ways to represent ideas, fostering autonomy and creative problem-solving. Additionally, artistic activities promote fine motor skill development, as working with materials such as pencils, brushes, and paints enhances motor skills essential for tasks like writing and drawing. They also offer a non-verbal means of emotional expression, especially valuable for children with communication difficulties. Thus, Visual Arts provide a range of tangible benefits in the teaching and learning process, contributing significantly to children's cognitive, social, and emotional development. This study underscores the importance of Visual Arts in education, highlighting their substantial contributions to the holistic development of children. The educational actions undertaken within the Supervised Teaching Practice context and the preparation of this report provided a valuable opportunity to develop observation, reflection, and theoretical application skills, ensuring the alignment of pedagogical proposals with the characteristics, needs, and interests of the groups. Finally, this journey emphasized the relevance of Visual Arts as a pedagogical resource, demonstrating their fundamental role in the teaching and learning process and the integral development of children, reaffirming the importance of innovative and inclusive educational practices.

**Keywords:** Visual Arts, Creativity, Nursery School, Pre-School Education

## **Siglas e acrónimos**

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

EC – Educação Creche

EEA - Experiências de Ensino-Aprendizagem

EI - Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IA - Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NC – Nota de Campo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Índice Geral

Agradecimentos .....	2
Resumo .....	4
Abstract.....	5
Introdução.....	10
1. Enquadramento Teórico .....	13
1.1 Arte e a Educação de Infância .....	13
1.2 Imaginação e criatividade.....	15
1.3 As Artes Visuais e a Educação de Infância .....	17
1.4 A integração curricular das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	22
1.5 A importância das Artes Visuais no processo de ensino/aprendizagem .....	23
1.6 O papel do Educador/Professor no processo ensino e aprendizagem .....	24
2. Enquadramento metodológico.....	26
2.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	27
3.1. Caracterização do contexto educativo de creche.....	29
3.1.1. Caracterização da instituição .....	29
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças .....	30
3.1.3. Organização do espaço .....	31
3.2. Caracterização do contexto educativo do Jardim-de-Infância.....	32
3.2.1. Caracterização da instituição .....	32
3.2.2. Caracterização do grupo de crianças .....	33
3.2.3. Organização do espaço .....	34
3.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).....	35
3.3.1. Caracterização da instituição .....	35
3.3.2. Caracterização do grupo de crianças .....	36
3.3.3. Organização do espaço .....	38
4. Apresentação e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas em Contexto de Prática de Ensino Supervisionada .....	38

4.1 Experiências de aprendizagem em contexto de creche .....	39
4.1.1 Colagens: O peixinho do fundo do mar.....	39
4.2 Experiências de aprendizagem em contexto de Jardim de Infância .....	42
4.2.1 Pannel das Flores .....	42
4.3 Experiências de ensino aprendizagem em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	46
4.3.1 Ditado Desenhado.....	46
4.3.2. “Construção do Ábaco 999...Mil” .....	49
4.3.3. Recriação de obras.....	51
Considerações finais .....	57
Referências bibliográficas .....	60
Documentos Legais .....	65

## Índice de tabelas e figuras

### Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária do grupo de creche.....	30
Tabela 2 - Rotina diária do grupo de Pré-Escolar .....	34
Tabela 3 - Horário da turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo.....	37

### Figuras

Figura 1- Colagens.....	40
Figura 2 - Resultado final da atividade.....	41
Figura 3 e 4 - Criação de cores.....	43
Figura 5 - Painel de flores.....	45
Figura 6 - Resultado final da atividade - ditado desenhado.....	48
Figura 7 - Modelagem de um ábaco.....	50
Figura 8 - Introdução dos quadros.....	54
Figura 9 - Início da figuração realista.....	55
Figura 10 - Exposição das obras num museu virtual.....	55
Figura 11 - Obras expostas num mural da escola.....	56

## Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Simultaneamente documenta e apresenta Experiências de Ensino Aprendizagem selecionadas de entre as várias realizadas em Contexto de Educação em Creche (EC), Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A Educação de Infância (EI) integra a EC como a EPE. A EC é definida como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria n.º 262/2011, p. 4338). Neste sentido, as creches possuem o papel essencial de proporcionar às crianças um ambiente de socialização que promova o desenvolvimento integral, respeitando a singularidade e necessidades individuais (Portaria n.º 262/2011, 2011). A EPE diz respeito à “primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997, p.2828). Os objetivos da EPE centram-se em estimular as capacidades de cada criança, promovendo o desenvolvimento das suas potencialidades de forma equilibrada e assegurando a sua estabilidade afetiva. Além disso, a EPE visa promover a compreensão e observação do mundo social, para uma melhor integração e participação da criança, enquanto fomenta o sentido de responsabilidade e a formação moral, além de inculcar hábitos de higiene. Outro objetivo fundamental da EPE é desenvolver “capacidades de expressão e comunicação, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (Decreto-Lei n.º 46/86, 1986, p.3069). O 1.º CEB é considerado a primeira etapa da escolaridade obrigatória. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo estipula que o 1.º CEB é “obrigatório e gratuito”, tem um carácter abrangente e é extensivo a quatro dos nove anos do Ensino Básico. Assim sendo, pretende “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, promover o sucesso escolar de todos e favorecer o desenvolvimento completo dos cidadãos, por forma a relacionar "o conhecimento teórico e prático, a cultura académica e a cultura do dia a dia" (Lei n.º 46/86, 1986, artigo 7º). Este nível de ensino, tal como referido na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, abrange crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade. O 1.º CEB é constituído por quatro áreas transversais aos quatro anos escolares, nomeadamente: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Educação Física e Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música). É

caracterizado como sendo um regime de monodocência, facilitando um ensino e uma aprendizagem globalizante, onde há a articulação entre as diferentes áreas, pois o docente assegura todas as componentes do currículo, exceto o Inglês. Contudo, é importante ressaltar que no 1.º CEB existe a possibilidade de coadjuvação como está prevista na LBSE e no Despacho Normativo n.º 6/2014 (2014).

Com base nos conceitos e objetivos que regem a LEI e 1.º CEB em Portugal, é fundamental analisar o papel da criança. Segundo a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), “a criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2019, p.8). Este documento apresenta um conjunto de direitos fulcrais à vida das crianças e possui quatro fundamentos que, devem orientar um 1.º CEB de qualidade:

i) não discriminação, garantindo que todas as crianças têm o direito de desenvolver integralmente decisões e ações;

ii) o interesse da criança deve ser respeitado e priorizado na tomada de decisões e ações que lhe dizem respeito;

iii) garantir a sobrevivência e o desenvolvimento, assegurando acesso a serviços básicos e a igualdade de oportunidades;

iv) a opinião da criança deve ser escutada em todos os assuntos relacionados com os seus direitos (UNICEF, 2004).

Ao longo da PES, tive em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e do 1.º CEB, Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, tanto no âmbito da organização do ambiente educativo, como parâmetros de observação, planificação e avaliação, e nos aspetos de relação e de ação educativa. Estes aspetos foram muito orientados para o tema integrador deste relatório contributo das Artes Visuais na EI e 1.ºCEB, tornou-se essencial a compreender a fundamentação teórica deste tópico e analisar cuidadosamente o seu impacto ao longo da PES.

Este tema centra-se nas Artes Visuais (formas de arte tais como o desenho, a pintura, a fotografia ou a modelagem) e nos seus contributos para o processo de ensino e aprendizagem. Aborda a importância da integração e a falta da mesma no currículo da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criatividade e imaginação das crianças e, ainda, o papel do Educador/Professor. Para orientar este percurso de investigação sobre as

práticas, delineou-se a seguinte questão: Qual o contributo das Artes Visuais para o processo Ensino Aprendizagem? Para orientar a resposta à questão delinearam-se os seguintes objetivos: promover a criatividade, imaginação e sentido estético e perceber qual o contributo das Artes Visuais no decurso da ação educativa. Quanto à estrutura do RE, este está organizado em três partes. Na primeira, será apresentada uma fundamentação teórica sobre o contributo das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem na EI e 1.º CEB. Na segunda, foca-se no enquadramento metodológico, referindo a metodologia utilizada, expondo a natureza de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. A terceira parte, aborda a caracterização dos três contextos de estágio, incluindo a organização das instituições, dos ambientes educativos e as características dos grupos de crianças da EC, da EPE e 1.º CEB. Por fim apresenta-se com uma reflexão final sobre o percurso nas PES, apresentando tanto as limitações e constrangimentos encontrados, bem como as competências desenvolvidas e aspetos a melhorar para futuras práticas pedagógicas de qualidade.

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1 Arte e a Educação de Infância**

A Arte pode assumir uma variedade de dimensões, podendo ser vista como uma forma de expressar emoções, como um meio de expressão cultural da sociedade, como uma atividade lúdica, representação simbólica da realidade ou a arte como criação (Sousa, 2023). Um dos grandes objetivos da arte é o aprimoramento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade de um indivíduo (Fróis et. al., 2000).

Na educação, “as artes permitem o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, e requerem trabalho e motivação do sujeito” (Fróis et al., 2000, p.201). Segundo Read, (2007), a educação é valorizada como uma formação humana integral, onde a arte promove o desenvolvimento equilibrado de todas as suas expressões pelo que a arte promove o desenvolvimento equilibrado e integral da criança, que diz respeito a um dos grandes objetivos da EPE, “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei n.º 46/86, 1986, p.3069).

As expressões são algo que acompanha a criança desde os primeiros anos de vida, e podem estar relacionadas com necessidades instintivas, como motivadas pela disposição psicológica somática (Read, 2007). Este autor, Read (2007), denomina-as por “expressão livre” (p.136), e englobam tanto atividades corporais como processos mentais, algo identificado no comportamento da criança como “expressão livre” é o jogo. Neste sentido, o que motiva a criança quando esta se expressa através de uma forma de arte é algo espontâneo, dado que esta atividade é fruto da sua livre vontade, e o seu aperfeiçoamento é feito gradualmente. Por exemplo, a criança começa a desenhar livremente o que sente e, ao longo do tempo, vai aprimorando esta técnica para que seja compreendida e mais facilmente reconhecida por outros (Read, 2007). Deste modo, é fundamental esclarecer que expressões implicam não só o indivíduo que se expressa, mas também a quem este direciona a sua expressão. Neste seguimento, a arte na infância surge como uma poderosa ferramenta de expressão, a qual a criança pode recorrer para expressar uma ideia, um pensamento ou uma emoção.

Como observado por Lowenfeld (1970), “a arte pode construir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções”, revelando-se como um apoio para a criança, ainda que de modo inconsciente (p.19). Porém, as representações das crianças apenas refletem aquilo que para elas tem significado, desta forma, evidenciam pormenores das suas experiências pessoais que mais se mostram relevantes e com os quais estabelecem mais relações. Para além disso, é através do contacto com a arte e por meio de criações artísticas que as crianças exploram e descobrem os materiais, as suas funcionalidades e limitações. Como aponta Lowenfeld (1970) “descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística, «aprender como se comportam», constituem também uma das tendências mais ambicionadas que a criança desenvolve por meio das atividades criadoras” (p.17).

A agenda de Seul, um documento apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realça o papel fundamental que a educação artística deve assumir nas instituições educativas. Este documento apresenta três objetivos para uma educação artística de qualidade:

- i) “assegurar que a educação para as artes é acessível como uma componente fundamental e sustentável de uma elevada e renovada qualidade na educação;
- ii) assegurar que a educação para as artes, atividades e programas sejam de elevada qualidade na elaboração e dinamização;
- iii) aplicar os princípios e as práticas da educação para as artes para contribuir na resolução de desafios sociais e culturais no mundo atual” (Pereira et al., 2014, p. 11).

Pelo exposto percebe-se que a educação artística se insere numa educação que visa o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo, clarificando que esta não passa por transmitir técnicas e conceitos acerca das várias artes, como a Música, a Dança e as Artes Visuais, mas sim por promover experiências que proporcionem uma formação cultural equilibrada e homogênea (Sousa, 2023, p,61). Esta pretensão está presente no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho que apresenta os seguintes objetivos para a educação artística:

- i) Estimular a criatividade e o pensamento crítico: As artes incentivam os alunos a pensar de maneira inovadora, desenvolvendo habilidades para questionar, interpretar e criar;
- ii) Promover a expressão individual e coletiva: Através de disciplinas como teatro, dança, música e artes visuais, os alunos aprendem a expressar-se e a colaborar, reconhecendo o valor do trabalho em grupo e da diversidade de perspetivas;

iii) Valorizar o património cultural e artístico: A educação artística conecta os alunos à sua cultura local e global, ajudando-os a valorizar a herança cultural e a desenvolver um apreço pela arte nas suas várias formas;

iv) Desenvolver habilidades emocionais e sociais: O envolvimento com a arte facilita a expressão de emoções e promove habilidades como empatia e resiliência, fundamentais para o bem-estar emocional e

v) Fomentar a interdisciplinaridade: A integração da educação artística com outras áreas do currículo possibilita o desenvolvimento de competências transversais, como comunicação, análise e resolução de problemas.

Nesta sequência Coimbra & Valqueresma (2021), apontam a educação artística como essencial no processo de criatividade, reconhecendo que a experiência artística se pode manifestar de três formas. Segundo os autores cada uma oferece um tipo específico de envolvimento e de aprendizagem, nomeadamente:

**Execução:** Envolve a aplicação de técnicas e habilidades adquiridas para realizar uma obra ou performance artística, como tocar um instrumento, pintar ou atuar. Este processo permite o domínio técnico e a expressão através de práticas estruturadas.

**Criação:** Relaciona-se com a inovação e com a expressão pessoal, em que o aluno desenvolve algo novo, utilizando a imaginação e a sensibilidade artística para construir obras originais, sejam elas visuais, musicais ou teatrais.

**Apreciação:** Envolve o entendimento, a análise e a valorização de obras de arte, incentivando à reflexão e ao desenvolvimento do sentido estético e crítico. Esta experiência permite uma conexão mais profunda com o contexto cultural e histórico das artes.

Essas formas promovem uma experiência artística completa, equilibrando aspetos técnicos, criativos e reflexivos, com muito apelo à imaginação e criatividade.

## **1.2 Imaginação e criatividade**

O cérebro humano, como um dos seus impulsos fundamentais, possui a capacidade de reproduzir “normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar traços de impressões antigas” (Vygotsky, 2009, p.9). Esta criação implica a reprodução de algo que já aconteceu ou que existe, com mais ou menos precisão (Vygotsky, 2009). No entanto, possui igualmente outro impulso fundamental, que consiste na ação de criar ou combinar. Toda a atividade que se baseia na criação de novas imagens ou novas ações, enquadra-se nesta função criadora do cérebro humano (Vygotsky, 2009). Deste modo, “o cérebro não se limita a ser um órgão capaz

de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir de experiências passadas” (Vygotsky, 2009, p.11). A psicologia denomina essa capacidade criativa como imaginação ou fantasia e Rodari, (2019) enfatiza a distinção destes dois termos, considerando que ambos são determinantes da inteligência, uma inteligência meramente reprodutiva, no caso da imaginação, mas criadora no que toca à fantasia. Através desta distinção, foi possível estabelecer as diferenças entre um artista capaz de uma fantasia criadora, de um “humilde mecânico, apenas capaz do ato de imaginar, que utiliza para fins meramente práticos, como idealizar a cama quando está cansado” (Rodari, 2019, p.219). Vygotsky (2009), clarifica esta dualidade, afirmando que “tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do Homem, o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e criação humana, baseando-se na imaginação” (p.12).

No entanto Martins & Matosos (2022), destacam, ainda, a distinção entre imaginação e criatividade, em que a criatividade “trabalha com os pés no mundo real e tem uma intenção ou um propósito” (p.51), enquanto a imaginação “trabalha com a cabeça no ar e é frequente aparecer dentro de nós sem uma intenção concreta” (p.51). Ou seja, a criatividade possui como objetivo encontrar soluções e criar elementos concretos, como músicas, pelo contrário a imaginação serve para “imaginar, isto é, criar imagens mentais, que até podem ter um significado, mas que só servem para algo concreto se as relacionarmos com outros pensamentos” (Martins & Matoso, 2022, p.51).

Estes processos criativos são observados na sua plenitude na infância, uma vez que a capacidade criadora é uma funcionalidade dominada pelas crianças, e a sua promoção mostra-se essencial, dado que esta permite um desenvolvimento e maturação geral. Os jogos reproduzidos pelas crianças são uns dos grandes exemplos onde esta atividade criadora está presente, acompanhada de uma imitação da realidade, mas nunca uma reprodução precisa. Isto é, nos seus jogos, as crianças não se limitam a reproduzir uma experiência, “mas reelaboram-nas de modo criador, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afetos e necessidades” (Vygotsky, 2009, p.14). Assim, é essencial que a criança experiencie e contacte com diversas realidades, “quanto mais vê, escuta e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência” (Vygotsky, 2009, p.18), mais produtiva

e rica será a sua imaginação. Neste sentido, o Educador de Infância assume o papel crucial de preparar e pensar num “ambiente rico em impulsos e estímulos em todas as direções que alimentem a sua imaginação e permitam aplicá-las em tarefas” (p.18), daí as Artes Visuais serem tão importantes na Infância.

### **1.3 As Artes Visuais e a Educação de Infância**

A expressão assume um papel crucial desde cedo na vida da criança, influenciando o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Através da expressão artística, as crianças aprendem a comunicar sentimentos e ideias, explorando a sua identidade e o mundo ao seu redor (Catarino, 2022).

Neste sentido, quando uma criança de dois ou três anos pega num lápis e começa a riscar livremente num papel, está a fazê-lo pelo prazer que esta ação lhe oferece e pela necessidade de desenvolvimento neuromotor, sem a intenção de representar algo específico (Sousa, 2023). Embora seja comum o adulto questionar sobre o que a criança está a desenhar, é crucial compreender que, mesmo que a criança não saiba exatamente o que está a desenhar, esta ação é essencial para o seu desenvolvimento (Sousa, 2023). Uma vez que, ao riscar “a criança está a descobrir a existência de uma relação entre o que a sua visão ordena, o que o seu braço executa e o que fica marcado no papel” (Sousa, 2023, p.170). Além do mais, quando a criança pinta ou desenha, esta não tem como objetivo criar uma obra esteticamente agradável para ser apreciada por outros, deste modo, a avaliação feita pelo adulto não deve considerar apenas critérios técnicos. Pelo contrário, é essencial que o adulto se coloque ao lado da criança, promovendo e facilitando a sua espontaneidade expressiva e concedendo-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus sentimentos, desejos e emoções, sem restrições (Sousa, 2023).

Os quadros das crianças mais pequenas, frequentemente intitulados de “garatujas”, são considerados como uma fase inicial na qual a criança, ainda incapaz de representar objetos de forma consciente, borra o papel (Stern, 1974, p.33).

As pinturas pré - figurativas das crianças revelam aspetos importantes do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Essas expressões artísticas mostram como as crianças interpretam o mundo a seu redor e como utilizam a criatividade para comunicar as suas experiências e sentimentos. Além disso, revelam a sua individualidade e personalidade, embora as pinturas infantis não sigam as normas figurativas tradicionais, podem ser analisadas quanto a características, como forma, tamanho, densidade de cores e organização espacial, refletindo a expressão única de cada criança (Fernandes, 2014).

Aquando da observação de criações infantis, a ordem de sucessão com que os elementos vão surgindo no desenho e as dimensões destes, expressam a elaboração intelectual da criança, dado que, normalmente, esta começa por desenhar o elemento que lhe atribui mais importância naquele determinado momento, e concede uma maior proporção aos elementos mais relevantes para si (Sousa, 2023). Deste modo, é fundamental que os educadores de infância reconheçam que a expressão plástica das crianças é a projeção da sua personalidade, que ainda se encontra em formação, e que, durante a realização destas explorações as crianças estão a adquirir experiências significativas para o desenvolvimento da imaginação e raciocínio (Sousa, 2023). Acresce referir que o educador deve permitir que a criança experimente e experiencie para que no final chegue, por si, à sua própria técnica.

Como este é um processo cognitivo é natural que o produto criado inclua elementos que as crianças já conhecem, que se apresentam importantes para elas e o modo como se relacionam com estes elementos (Lowenfeld, 1970). As técnicas e os materiais apresentam uma grande importância dentro da expressão plástica, dado que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança, percebendo-se que a criança vai tendo a necessidade de variar as técnicas e os materiais à medida que as suas experiências se enriquecem, para se expressar da melhor forma possível (Sousa, 2023). É importante ressaltar que estes materiais e técnicas “devem ser colocadas ao serviço da satisfação das necessidades da criança, nunca constituindo áreas de ensino de «como se faz», de «como se deve fazer»”. São áreas de completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução técnica (Sousa, 2023, p.181).

Lowenfeld (1970) apresenta as diferentes fases de desenvolvimento da expressão plástica em crianças, bem como os materiais mais comuns nesse processo de desenvolvimento. Portanto, a etapa da garatuja, que ocorre entre os 2 e os 4 anos, consiste numa fase em que a criança necessita de experiências sensoriais, especialmente visuais e táteis, e desenvolve as suas habilidades motoras. Desta forma, os materiais devem oferecer essas oportunidades sem apresentarem dificuldades técnicas. Já em relação às crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, estas encontram-se na etapa pré-esquemática, durante a qual demonstram entusiasmo pela sua capacidade de representar aquilo que possuem interesse. Alternar frequentemente os materiais e introduzir novos materiais auxilia na descoberta de novas vias de expressão.

Conforme refere Silva, et. al. (2016), as Artes Visuais caracterizam-se por ser formas de expressão artística que engloba a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia, entre outras manifestações. É importante que as crianças, ao contatarem com

estas diferentes linguagens tenham “acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, que devem ser disponibilizados pelos adultos, para que sejam desenvolvidas capacidades de imaginação e criatividade (Silva et al., 2016, p 49). Neste sentido, é fundamental contatar tanto com materiais e instrumentos diretamente associados à expressão plástica, mas também materiais reutilizáveis ou de uso utilitário, de modo a estimular a reflexão sobre novas utilidades e significados (Silva et al., 2016, p.25). Além de experimentar, criar e executar, é essencial que as crianças apreciem e discutam sobre “as suas produções e as das outras crianças”, e também sobre o que observam, como a “natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc” (Silva et al., p.49).

Por fim, Silva, et. al. (2016) referem igualmente que é essencial que as crianças contactem com diferentes artistas plásticos e que as suas obras sirvam de inspiração nos processos de criação. Relativamente à expressão artística e referindo-nos à modelagem como uma técnica muito utilizada no Jardim de Infância a criança é excessivamente expressiva e criativa, encontrando na modelagem uma forma altamente satisfatória de dar forma a materiais maleáveis. Isto porque, “através da modelagem, a criança encontra um espaço formativo em que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas”, além de permitir que a sua imaginação ganhe uma dimensão tridimensional (Sousa, 2023, p.253). Através da modelagem é possível utilizar materiais com a propriedade de plasticidade, como o barro, a massa pão, a pasta de papel, o gesso, etc. A plasticina, material moldável, com a sua textura semelhante à borracha e facilidade de moldagem é particularmente destacada por essa propriedade, permanecendo maleável e dispondo de uma variedade de cores que não se misturam entre si. Por tudo isto o Educador deve permitir que, através da exploração da plasticina, a criança tenha total liberdade para criar o que desejar, incentivando-a também a experimentar diferentes utensílios durante a exploração, através dos quais poderá criar variadas formas ou até marcar efeitos na plasticina (Sousa, 2023).

No que diz respeito à técnica de colagem, segundo Lombardi e Torres (2023) através desta, “o artista transforma imagens e objetos em outras composições nos variados níveis de vinculação entre obra de arte e realidade” (p.4). Pode-se considerar esta técnica como um “processo de ruptura do velho e descoberta do novo, na quebra de padrões adultocêntricos nas produções artísticas e se apresenta como revolta do criar, da alfabetização estética e da valorização do espontâneo imagético” (Lombardi & Torres, 2023, p.5). Apesar de relativamente simples, a colagem é extremamente cativante para as crianças, uma vez que lhes permite apelar às suas capacidades criativas (Sousa, 2023).

Para as crianças, recortar e colar são atividades que representam “desafio, descoberta e protagonismo” estimulando a capacidade de rasgar e recortar (Lombardi & Torres, 2023, p.5). Esta técnica possui dois processos fundamentais, a fragmentação de uma imagem ou de uma figura e, posteriormente, a junção desses fragmentos. Deste modo, os recortes e as colagens oferecem à criança uma forma expressiva de partilhar os seus pensamentos, ao mesmo tempo que promovem uma observação mais sensível e crítica (Lombardi & Torres, 2023). Além disso, através da fragmentação de imagens já criadas e a possibilidade da sua recriação, permite a “apropriação pela criança do seu fazer” e a liberdade de formatos que ela própria escolhe formar, e estimula o olhar sobre novas perspectivas (Lombardi & Torres, 2023, p.6).

Por último, o desenho é considerado a atividade mais natural e elementar da criança, “qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes objetos e efetuar riscos sobre o outro” (Sousa, 2023, p.193). Através dos movimentos exercidos pelo braço, mão e dedos no ato de desenhar, a criança desenvolve capacidades ao nível da coordenação visuo-neuromotora, por meio de diversas experiências a criança vai dominando progressivamente os movimentos tornando-os mais fluidos e precisos (Sousa, 2023, p.194). O conteúdo simbólico do que é representado é altamente influenciado pela motivação e ação cognitiva da criança quando desenha. Além disso, a linguagem simbólica distingue-se de criança para criança, refletindo as suas personalidades individuais (Sousa, 2023). Para a criança, o ato de desenhar é encarado como uma brincadeira, onde não se preocupa com a perfeição técnica do mesmo, mas através deste, desenvolve “capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Sousa, 2023, p.196-197). Cada desenho realizado por uma criança reflete uma etapa na sua evolução e está intimamente ligado ao seu processo de desenvolvimento (Stern, 1974). Cada criança evolui num ritmo próprio e desenvolve o seu estilo individual. Assim sendo, os desenhos refletem a expressão emocional e psicológica da criança, mostrando a sua evolução e espelhando traços da personalidade e estado emocional. É importante considerar não apenas os desenhos individualmente, mas também a progressão ao longo do tempo e as influências externas que podem afetar a expressão artística da criança (Stern, 1974).

Read, (2007), no seu livro Educação pela Arte, resume esquematicamente as fases de desenvolvimento do desenho da criança apresentadas por diversos autores. Primeiramente a

fase “rabiscar”, entre os 2 e os 5 anos, com maior incidência aos 3 anos, e que se subdivide em:

i) “traçados a lápis sem objetivos - movimentos puramente musculares do ombro, normalmente da direita para a esquerda”;

ii) “traçados a lápis com objetivo - o rabisco é um centro de atenção e pode ter um nome”;

iii) “traçados a lápis imitativos - o interesse dominante é ainda muscular, mas os movimentos do pulso substituíram os dos braços, e os movimentos dos dedos tendem para substituir os movimentos do pulso, normalmente num esforço para imitar os movimentos de um desenhador adulto”;

iv) “rabiscos localizados - a criança procura reproduzir partes específicas de um objeto” (p.146).

De seguida, apresenta a fase como “linha”, por volta dos 4 anos de idade, em que existe um maior controlo visual e a figura humana ganha destaque nas representações, onde é utilizado recorrentemente um círculo para representar a cabeça e duas linhas para as pernas, e raramente o tronco e os braços são representados (Read, 2007). Por fim, a terceira fase, denominada por “simbolismo descritivo”, ocorre entre os 5 e os 6 anos, “a figura humana é agora reproduzida com cuidado tolerável, mas como um esquema simbólico rude”. As características são localizadas da maneira mais grosseira e cada uma delas é uma forma convencional” (Read, 2007, p.147).

Em suma, as Artes Visuais na infância representam um meio de exploração e desenvolvimento para as crianças, proporcionando um alicerce para a expressão individual e criativa. Através da pintura, desenho, modelagem, colagem e outras técnicas, as crianças exploram a estética, mais do que isso, contactam com o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Ao reconhecer a importância das diferentes fases de desenvolvimento do desenho infantil, os educadores podem compreender e adaptar da melhor forma o processo criativo das crianças promovendo um ambiente de liberdade e experimentação. Por fim, as Artes Visuais na infância não se limitam apenas à criação de obras de arte, mas visam o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças, nutrindo a sua imaginação, expressão e autoconhecimento.

## **1.4 A integração curricular das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apesar de se desenhar, pintar e modelar muito nas escolas, as Artes Visuais ainda não têm impacto significativo. Diversas vezes, as Artes Visuais servem para ocupar o tempo livre, mas a realidade é que as Artes Visuais propõem desenvolver a personalidade infantil. Através da expressão livre, as crianças comunicam e constroem a própria personalidade. Todos os dias, elas captam sensações, imagens e experiências e para isso elas devem sentir, expressar e incorporar. Contudo, nem sempre conseguem usar as palavras e acabam por recorrer à expressão livre.

A legislação atual que refere às Artes Visuais nos documentos oficiais está principalmente fundamentada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação e define as Aprendizagens Essenciais para os diferentes níveis de ensino, incluindo o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar.

Assim sendo, a integração curricular das Artes Visuais contribui para o sucesso das aprendizagens dos alunos justificando uma abordagem articulada e multidimensional dos saberes. A organização do currículo e do conhecimento permite aos alunos adquirirem os saberes de uma forma mais compreensível, ajudando os mesmos a obter uma melhor compreensão e um maior conhecimento sobre si próprios e sobre o mundo que os rodeia (Alonso, 2020). Quanto às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é um instrumento fulcral para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), importa referir os princípios e as linhas orientadoras da componente educativa que nelas são vinculados. Os educadores devem analisar e refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas e definir, também, as orientações curriculares que melhor se integram na sua ação pedagógica. No presente documento oficial (OCEPE) é apresentado um conjunto de áreas de conteúdo que devem ser tomadas em consideração, ou seja, na planificação e na avaliação das diversas situações pedagógicas, definindo assim três áreas: Formação pessoal e social; expressão e comunicação, que contém diferentes domínios - educação física; educação artística que compreende os seguintes subdomínios - artes visuais, jogo dramático/teatro, música, dança; linguagem oral e abordagem à escrita e matemática; e o conhecimento do mundo (Silva, et. al., 2016).

Relativamente à Organização Curricular e Programas 1.º CEB (2004), pretende proporcionar diversas aprendizagens através da manipulação de diferentes materiais, formas

e cores, que irão permitir que as crianças façam “descobertas sensoriais (...) e desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p.89). Pois, o ato da criança se exprimir a nível pessoal e de manifestar as suas aprendizagens é muito mais importante, comparativamente às observações que o adulto tem segundo os moldes estereotipados ou “obras” reais, ou seja, “não interessa tanto o como nem o que a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente, no seu cérebro” (Sousa, 2003, p.169).

Nesta sequência, podemos assumir que as explorações artísticas fomentam e contribuem para o aperfeiçoamento da sensibilidade e para o desenvolvimento da criatividade ao desenvolverem competências cognitivas, afetivas e expressivas, bem como de criação, reflexão e compreensão que contribuem para construção da identidade pessoal e social e para o conhecimento de diferentes culturas (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000). Pelo exposto é importante perceber qual a importância das Artes Visuais no processo ensino e aprendizagem.

## **1.5 A importância das Artes Visuais no processo de ensino/aprendizagem**

As Artes Visuais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Elas oferecem uma plataforma rica para a autoexpressão, permitindo que os alunos explorem e comuniquem as suas emoções, pensamentos e experiências de maneiras únicas (Barbosa, 2023). Por exemplo, o contacto com cores desde a infância é fundamental para o desenvolvimento sensorial e cognitivo. A exposição às cores permite que a criança explore as suas perceções visuais e desenvolva a sua curiosidade sobre o ambiente ao seu redor. Esse contacto precoce contribui para o reconhecimento de padrões, formas e diferenças, além de estimular a criatividade e a expressão (Carmo, 2015). Isto é, a perceção visual é um aspeto fundamental no desenvolvimento infantil, especificamente para o desenvolvimento de competências cognitivas e sensoriais. O contacto com as cores, formas e estímulos visuais ajuda na interpretação e compreensão do mundo pela criança, incentivando a sua curiosidade e desenvolvimento de habilidades motoras e de comunicação. Ao interagir com esses estímulos visuais, as crianças começam a construir uma base de conhecimento sobre o espaço e as emoções, integrando a criança com as suas próprias experiências (Castro, 2023). Posto isto, a arte pode facilitar o desenvolvimento emocional nas crianças, abordando a importância da expressão artística na formação de habilidades emocionais. Assim sendo, a mediação da arte na educação pode ser uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e a comunicação

emocional, preparando as crianças para uma melhor interação social e uma compreensão mais profunda das suas próprias emoções (Borges & Naves, 2023).

Em síntese é importante um ambiente educacional que estimule a expressão visual e o contacto com as artes, favorecendo a criatividade e a sensibilidade estética. Essas interações promovem não só o desenvolvimento visual, mas também a habilidade de socialização, essencial para o desenvolvimento emocional e psicológico na primeira infância. Os educadores são incentivados a criar atividades que despertem a imaginação e o prazer pela aprendizagem, consolidando uma experiência educativa rica e significativa para as crianças (Castro, 2023), evidenciando o seu papel no processo ensino e aprendizagem.

## **1.6 O papel do Educador/Professor no processo ensino e aprendizagem**

Além da família, a escola e o Educador/Professor são os pilares fundamentais na formação das crianças. Na escola, o professor não só ensina conteúdos académicos, mas também contribui para o desenvolvimento de valores, habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos. Esse ambiente educacional propicia experiências de aprendizagem e interação social que complementam os ensinamentos do ambiente familiar, promovendo um desenvolvimento integral (Veiga, 2021).

Em relação à valorização das Artes Visuais é de frisar a importância do papel do Educador/Professor no desempenho e desenvolvimento da criança, evidenciando e convocando práticas artísticas, que contribuam para o desenvolvimento crítico, criativo e emocional dos alunos. Veiga, refere que o ensino das artes deve ser parte integrante do currículo, promovendo habilidades como sensibilidade estética, expressão pessoal e social, e um entendimento cultural mais amplo, recorrendo à abordagem triangular, que inclui produção artística, apreciação e contextualização histórica e cultural das artes. Veiga (2021) argumenta que as práticas não só fomentam habilidades criativas, mas também incentivam uma compreensão cultural profunda que pode ter um impacto positivo ao longo da vida dos alunos. Por tal, cabe ao Educador/Professor proporcionar às crianças um ambiente tranquilo e propício para uma maior liberdade de criação, para que o trabalho seja realizado de forma significativa, livre de associações representativas que poderão comprometer a criatividade e imaginação. Compete também ao Educador/Professor promover estratégias lúdico-pedagógicas no que concerne às Artes Visuais para que o seu contributo se evidencie no processo de desenvolvimento da criança.

É de frisar que é possível relacionar as Artes Visuais com as outras áreas do currículo, como consta no Currículo Nacional do Ensino Básico (2023), “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno” (p.149) e têm um papel fundamental no sucesso escolar das crianças/alunos. As Aprendizagens Essenciais incluem orientações para o ensino de disciplinas artísticas, sublinhando que a educação artística contribui para o desenvolvimento de competências como a criatividade, a sensibilidade estética e a capacidade de reflexão crítica. A inclusão de práticas artísticas no currículo é vista como essencial para a formação de cidadãos conscientes e culturalmente informados.

Neste sentido, o Educador/Professor deve optar por uma abordagem interdisciplinar e deve ser visto como um intermediário no método de ensino-aprendizagem. Deve estimular e motivar as crianças/alunos para o ensino, transformando as atividades em atividades mais significativas. Este tem um papel fundamental na promoção de um ambiente propício às atividades artísticas diversificadas fazendo com que as crianças desenvolvam as suas capacidades perceptivas, cognitivas e pessoais (Veiga, 2021).

Em síntese o Educador/Professor tem a função de cativar e apoiar os alunos nas atividades que estão a desenvolver. Para isso, é necessário que este saiba apreciar essa educação de tal forma que consiga transmitir a segurança e a motivação que as crianças precisam, procurando um clima de harmonia, amizade e confiança para a criança sentir uma maior liberdade de expressão.

## **2. Enquadramento metodológico**

As estratégias a que recorremos na PES em Creche, na EPE e 1.º CEB, que constituíram as práticas e promoveram a construção de saberes profissionais, foram sustentadas num processo simples de investigação sobre as próprias práticas pedagógicas e integradas no paradigma de investigação qualitativa.

Esta metodologia de investigação pode ser caracterizada pelo seu dinamismo e interatividade. Para mais, é suficientemente flexível, de modo que pode ser considerada um processo “aberto aos emergentes e necessários reajustes” provenientes das circunstâncias estudadas (Máximo-Esteves, 2008, p.82). Geralmente o que acontece no decorrer da investigação, não se assemelha ao que se tinha previsto a priori da mesma. Isto porque, o plano de ação que sustenta a investigação deve ser modelado sempre que o contexto estudado assim necessite (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta investigação tivemos presente a questão problema e os objetivos previamente delineados intervindo no sentido de nos orientar para uma resposta, modificando ou adaptando sempre que o contexto educativo o exigia. Portanto, ao longo de todo o processo procuramos construção de saber, por via de reflexão sobre a ação, promovendo ampliação de conhecimento entre todos os intervenientes. As ações educativas em contexto de PES foram orientadas com vista a melhorar o contexto, sempre acompanhadas por momentos de reflexão antes, durante e após a mesma, pois percebemos necessário “planear, atuar, observar e refletir cuidadosamente sobre o que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas” e orientá-las para a intencionalidade educativa previamente planeada (Cardoso & Amado, 2014).

A investigação sobre as suas próprias práticas requer uma abordagem de preferência integrada num processo colaborativo e participativo, onde existe uma colaboração muito próxima entre o Educador/Professor e os seus supervisores. No entanto, ambas as partes devem considerar-se como membros preciosos de valor, tanto na teoria como na prática. Algo essencial nesta metodologia é a reflexão que o Educador/Professor faz da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e para a planificação e introdução de alterações da mesma (Cardoso & Amado, 2014).

## **2.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Tal como outras metodologias de investigação, a Investigação sobre as Práticas exige técnicas e instrumentos para a recolha dos dados. Assim, existem um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, que poderemos organizar em três categorias, segundo Coutinho, et.al. (2009), convocamos: i) técnicas baseadas na observação - estas centram-se na auto-observação do Educador/professor e na ação educativa desenvolvida com as crianças. De seguida, as “técnicas baseadas na conversação”, desta vez centradas nas crianças, e dizem respeito aos momentos de diálogo e interação. Por fim, a “análise de documentos” consiste na consulta e pesquisa de documentação que se considere importante para integrar neste relatório (p.373).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram utilizadas várias técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação direta nas primeiras duas semanas de estágio. Esta evoluiu para observação participante até ao término das práticas. O registo e reflexão nos diários de bordo foi algo que acompanhou ambos os processos de estágio, bem como as diversas planificações, objeto de reflexão, após, acerca do que se auto-observou e hetero-observou, ou seja, as observações realizadas sobre as próprias práticas e as observações realizadas sobre o trabalho realizado pelas crianças em contexto educativo. Os meios audiovisuais foram igualmente incorporados como vídeos, fotografias e gravações de áudio. Ainda, os diálogos estabelecidos entre mim e a minha colega, as educadoras/professoras cooperantes e as supervisoras institucionais revelaram-se de extrema importância. Por fim, foi igualmente realizada análise documental dos projetos curriculares dos grupos e dos projetos educativos das instituições, e ainda foram consultados referenciais teóricos acerca das metodologias pedagógicas identificadas em ambos os contextos de estágio, bem como a legislação pela qual se regem (Coutinho et al., 2009).

Para além disso, a observação do bem-estar e envolvimento da criança foi algo levado em consideração nas diferentes instituições educativas. Procuramos observar e refletir se o bem-estar das crianças estava assegurado, ou seja, que estas se encontravam bem emocionalmente e se as práticas se revelavam harmoniosas para as crianças. O envolvimento nas práticas sugeridas foi também analisado e introduziram-se alterações, sempre que se justificavam. Através da observação destas dimensões adaptamos as ações educativas, por via

da reflexão pós-ação, de modo a assegurar o desenvolvimento holístico dos diferentes grupos de crianças que por nós passaram (Laevers, 2014). Algo que pretendemos salientar são as questões éticas relativamente à Investigação sobre a Prática, dado que nos preocupamos em analisar situações concretas, participantes concretos e projetos concretos, de modo a respeitar códigos de ética. Ademais, demos liberdade às crianças respeitando as suas vontades e predisposição, promovendo a sua participação em diálogos e negociação. Isto porque, “é preciso perceber que a Investigação sobre a Prática é conduzida pelos próprios e que as questões de ética do quotidiano e da ética da investigação se misturam, sendo importante ter uma abordagem ampla que vise a coerência de uma ética integrada” (Caetano, 2019, p.69). Preocupamo-nos em respeitar e focar a ação numa das características da Investigação sobre a Prática que é a participação e colaboração de todos, preservando a individualidade de cada um, sempre transparente em relação ao a seguir pois “a concretização de ética e respeito pela criança deve ser transversal ao processo de investigação, desde a conceção do projeto à sua pós-disseminação” (Araújo, 2020, p.136).

Relativamente às ferramentas e instrumentos utilizados durante o processo de investigação, tivemos a preocupação de proteger sempre a “imagem da criança e a sua identidade” (Araújo, 2020, p.136). Orientamos as práticas tendo por base o saber profissional, apoiando-me na metodologia de Investigação sobre a Prática e na reflexão partilhada, enquadrando orientações de natureza pedagógica, didática e metodológica, sempre a reflexão na ação e pós-ação educativa o justificaram. Acresce referir que a ação inclusiva, a promoção da autonomia e promoção de aprendizagens ativas e significativas orientadas pelo currículo foram tidas em consideração e convocadas para o contexto educativo. Além disso, respeitamos e valorizamos as diversidades culturais e pessoais de todos os intervenientes da comunidade educativa, e ainda promovemos a integração da comunidade e das famílias conferindo-lhes relevância (Decreto-lei nº240/2001, 2001).

Durante a investigação, também foi utilizado o método de recolha de dados, a observação participante com o auxílio de notas de campo e registos fotográficos. A observação em contexto de sala de aula contribuiu para a compreensão das ações das crianças/alunos. Segundo Vale (2004), a observação é uma das melhores técnicas de recolha de dados para o Educador/Professor que está em atividade, pois este observa, regista as informações que pretende, conseguindo assim, comparar o que a criança diz com o que faz. Na observação participante, cujos registos se operacionalizam com notas de campo, estas devem ser detalhadas e precisas para que se alcancem resultados explícitos, de forma a refletir sobre os acontecimentos mais pertinentes para a investigação sobre a prática.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Pelo exposto é possível concluir, tendo por base os exemplos supracitados, que a observação em contexto educativo e o recurso a notas de campo como instrumento de recolha de dados, e os registos fotográficos foram os instrumentos e técnicas convocados para recolher os dados. Para análise dos mesmos recorreu-se à análise reflexiva sobre o texto redigido nas notas de campo, integrando essa reflexão na apresentação das Experiências de Ensino Aprendizagem. Segue-se a mesma metodologia para a integração dos registos fotográficos a apresentar na descrição e análise das Experiência de Ensino Aprendizagem que operacionalizamos nos contextos educativos que apresentamos no ponto seguinte.

### **3. Caracterização dos Contextos Educativos**

#### **3.1. Caracterização do contexto educativo de creche**

##### **3.1.1. Caracterização da instituição**

A instituição situava-se numa rua sem saída, considerada segura e pouco movimentada, uma instituição de ensino com resposta educativa de Creche e Educação Pré-Escolar com o horário de funcionamento das 7:45 às 19:00, sendo que a componente letiva decorria das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. A Componente de Apoio à Família (CAF) decorria das 7:45 às 9:00 e das 16:00 às 19:00. Esta resposta educativa era frequentada por 91 crianças com idade entre os 4 meses e os 5 anos.

O edifício apresentava-se em bom estado de conservação e delimitado por um gradeamento para não pôr em causa a segurança das crianças. A instituição era composta por três andares: a cave, onde se encontram diversos materiais, recursos e decorações, e também um quarto de isolamento criado por prevenção para a Covid-19; o rés-do-chão onde se situava a cozinha, refeitório, três salas de creche, o gabinete da coordenação e instalações sanitárias das crianças e docentes. Por fim, no primeiro andar, encontravam-se as salas do pré-escolar e o salão polivalente. Do espaço exterior fazia parte um parque que integrava duas molas (cavalinhos), um escorrega, uma estrutura rotativa e uma estrutura lúdica em forma de casa.

Na sala onde realizamos a PES, o horário de atendimento foi fixado às terças-feiras das 16:30 às 17:30. No momento ainda se vivenciavam muitas limitações de contactos físicos porque o país e o mundo estavam a vivenciar uma pandemia provocada pelo COVID- 19 pelo que o atendimento se realizava online.

##### **3.1.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo inicialmente englobava catorze crianças, composto por três do sexo feminino e onze do sexo masculino com idades de 1 a 2 anos. Era um grupo heterogéneo em relação às suas necessidades, qualidades e interesses. Apesar da maior parte ainda não dialogar, era um grupo bastante comunicativo, interessado e comunicativo. Demonstravam interesse nas atividades propostas embora se expressassem de modos diferentes, respeitavam as regras e mostravam interesse pelas aprendizagens, interagindo com os adultos, educadores e auxiliares

e com os seus pares. Cada criança é diferente e a sua autonomia é diferenciada devido às idades e necessidades. A criança mais nova ainda não tinha adquirido a marcha. Em relação às refeições a autonomia era relativa pois o grupo ainda necessitava de cooperação, supervisão na alimentação e higienização. Apesar de ainda não conseguirem compreender os conflitos, a relação de amizade entre eles e com os adultos era sempre muito cordial e positiva.

Nesta idade a rotina diária é essencial para o quotidiano da criança assim como para o bom funcionamento e aprendizagem do grupo, facilitando o trabalho dos educadores e a organização do tempo. Esta estava organizada da seguinte forma:

Tabela 1

*Rotina diária do grupo de creche*

<b>Período</b>	<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Manhã</b>	7:45-9:00h	Receção das crianças
	9:00-9:30h	Acolhimento
	9:30-10:00h	Início das atividades
	10:00-11:00h	Atividades diferenciadas
<b>Tarde</b>	11:00- 11:30h	Higiene e preparação para o almoço
	11:30-12:10h	Almoço
	12:10-12:30h	Preparação para a sesta
	12:30-14:45h	Sesta
	14:45-15:00h	Higiene
	15:00-15:30h	Atividades diferenciadas
	15:30-16:00h	Lanche/higiene
	16:00-17:30h	Atividades livres
	17:30-19:00h	Componente de Apoio à Família

Como se percebe pela análise do quadro verifica-se uma rotina muito vincada. Esta permite às crianças, educadores e restantes profissionais saberem o que irão fazer em cada momento do seu dia, nas quase doze horas em que a creche está em funcionamento. O conhecimento desta rotina por parte dos pais também é importante para adequarem os seus horários aos horários dos seus filhos, nos cinco dias úteis da semana. Durante o fim de semana, em casa, existe sempre alguma flexibilidade. O espaço e a sua organização é também muito importante no contexto educativo.

### **3.1.3. Organização do espaço**

Relativamente à sala onde estivemos inseridas, a iluminação era boa, havia aquecimento central e, para apoio às atividades, tinha uma televisão. As paredes eram decoradas conforme as temáticas abordadas com as crianças, o que nos deu oportunidade de participar na decoração com um excelente envolvimento das crianças. Na sala, havia recursos como livros, materiais de expressão plástica, bonecos, uma cozinha e respetivos utensílios, entre outros brinquedos como legos e materiais de construção. Tinha também junto às janelas uma mesa e cadeiras para que, em pequenos grupos, as crianças realizassem tarefas e atividades. No lado oposto existia um espaço destinado ao acolhimento, leitura, canções e momentos de diálogo. A sala não estava dividida por áreas apesar de estar bem organizada e proporcionar às crianças momentos de divertimento, socialização e também de desenvolvimento de competências várias, pois tal como refere Post & Hohmann (2011)

O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (p. 11).

Um ambiente educativo bem organizado permite criar um bom ambiente de aprendizagem e uma boa interação entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

## **3.2. Caracterização do contexto educativo do Jardim-de-Infância**

### **3.2.1. Caracterização da instituição**

A Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde se realizou a PES, foi criada no ano de 1987, situada em pleno centro da cidade. O horário de funcionamento era o seguinte: 7:45 - 19:00, sendo a competente letiva das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. O horário para a Componente de Apoio à Família, (CAF) era: 7:45 - 9:00; 12:00 -14:00 e das 16:00 às 19:00.

Neste ano letivo estariam inscritas 91 crianças com idades entre os 4 meses e os 5 anos.

Em relação ao edifício este contava apenas com um amplo rés-do-chão. Estava organizado em por cinco salas (três de creche e duas de Educação Pré-Escolar), cinco sanitários (três para crianças e dois para adultos), uma sala de reuniões, uma sala para os funcionários, uma cozinha, uma lavandaria, duas despensas, um polivalente que serve de também de refeitório, um hall e uma sala de receção. A instituição continha um sistema de aquecimento central, tornando o ambiente muito acolhedor, propício à aprendizagem.

As cinco salas davam resposta às necessidades educativas da comunidade. As três salas do contexto de creche, uma sala considerada a sala dos bebés contava com uma ajudante da ação educativa e duas auxiliares; outra sala com crianças de um ano com uma educadora e duas ajudantes de ação educativa e uma sala com crianças de dois anos, com uma educadora e duas ajudantes de ação educativa. Nas salas de Educação Pré-Escolar, uma das salas conta com crianças de três anos, acompanhadas por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa e outra sala com crianças de quatro anos, igualmente acompanhadas por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa.

Em relação ao espaço exterior, este estava muito bem organizado, tendo sido “desenhado” com o propósito de proporcionar momentos de brincadeiras ao ar livre, valorizando a importância da segurança das crianças pois este estava delimitado por um gradeamento e sebes. Era formado por um recreio coberto e uma área relvada com várias árvores; uma área equipada com um parque infantil, composto por um bloco com escorrega, barras, rede para trepar e um baloiço, um apoio com dois baloiços e um escorrega.

A instituição usufruía de um projeto denominado por “Eu brinco lá fora e tu?”, um projeto propício ao desenvolvimento e formação das crianças, ainda mais que a instituição educativa tinha um excelente espaço exterior, onde as o projeto tinha tudo para atingir todos os seus objetivos.

### **3.2.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar era constituído por dezasseis crianças, cinco do sexo feminino e onze do sexo masculino. O grupo tinha crianças de várias nacionalidades contando com duas crianças do sexo feminino de nacionalidade brasileira e espanhola e duas crianças do sexo masculino, de nacionalidade angolana. Duas das crianças constam no Programa de Intervenção Precoce por apresentarem dificuldades na

verbalização de sons e na locomoção. Estas crianças são acompanhadas uma vez por semana por técnicos especializados.

A interação das crianças, entre adulto criança e criança/criança é notória, mostrando-se crianças atenciosas, calorosas e bastante comunicativas apesar de o grupo ser bastante heterogêneo. Algumas crianças ainda necessitam de apoio pontual em situações de rotina do dia a dia. No entanto, tal como já referimos no ponto anterior consideramos as rotinas diárias de extrema importância pois a sua exigência e o seu cumprimento por parte das crianças, levam à construção da sua autonomia, favorecendo o seu desenvolvimento. A tabela que segue descreve o horário da rotina diária do grupo de crianças.

Tabela 2

*Rotina diária do grupo de Pré-Escolar*

<b>Período</b>	<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Manhã</b>	7:45-9:00h	Receção das crianças
	9:00-9:30h	Acolhimento
	9:30-10:00h	Início das atividades
	10:00-11:00h	Atividades diferenciadas
<b>Tarde</b>	11:00- 11:30h	Higiene e preparação para o almoço
	11:30-12:10h	Almoço
	12:10-12:30h	Preparação para a sesta
	12:30-14:45h	Sesta
	14:45-15:00h	Higiene
	15:00-15:30h	Atividades diferenciadas
	15:30-16:00h	Lanche/higiene
	16:00-17:30h	Atividades livres
	17:30-19:00h	Componente de Apoio à Família

Pela análise da tabela percebe-se uma rotina muito vinculativa com mudança de ação educativa sensivelmente de 30 a 60 min pois a criança nesta idade tem alguma dificuldade em

se manter muito tempo na mesma atividade, pelo que esta mudança neste espaço temporal é analisada como benéfica para a criança, a par de uma boa organização do espaço.

### **3.2.3. Organização do espaço**

Relativamente ao espaço e organização da mesma na sala de atividades onde estivemos inseridas esta era espaçosa, de forma retangular com imensa luminosidade natural e com um ótimo arejamento e com excelentes acessos aos diversos espaços da instituição utilizados com frequência pelas crianças, de entre os quais destacamos o salão polivalente, o espaço de higiene e ainda o acesso ao espaço exterior.

No seu interior da sala existiam várias mesas onde se podiam realizar atividades de expressão plástica, leitura, jogos e construções. A sala era dividida em diferentes áreas: Área das Artes Visuais; Área da biblioteca/Área multimédia; Área da escrita; Área das construções; Área dos jogos e Área da casa/faz de conta. Era decorada conforme as festividades e com trabalhos realizados pelas crianças, pois as crianças gostam muito de ver os seus trabalhos nos placards, levando, inclusive, os pais à sala para lhe mostrar os seus trabalhos.

As áreas estavam muito bem organizadas com diversos materiais à disposição das crianças dando sempre respostas às necessidades de cada criança motivando e estimulando para o seu desenvolvimento de competências e aprendizagens diversas. Os autores das OCEPE, Lopes e Silva et. al. (2016) consideram que cabe ao educador organizar “Os espaços de educação pré-escolar [sabendo que estes] podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Esta constatação é igualmente válida para o espaço da sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **3.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB)**

### **3.3.1. Caracterização da instituição**

A prática decorreu numa escola básica, numa zona residencial com várias instituições públicas tais como os Bombeiros Voluntários, a Polícia de Segurança Pública, o Quartel da Guarda Republicana, o Mercado e a Câmara Municipal.

Segundo dados obtidos no Projeto Educativo (2021-2025), nós também pudemos constatar que a instituição oferecia equipamentos e instalações com uma boa qualidade. Estava localizada no centro de um vasto recinto com árvores e vegetação, delimitado por gradeamento com quatro portões, mas apenas um se encontrava aberto e estava supervisionado.

As suas instalações eram constituídas por um edifício central e uma casa anexa, conhecida como “casa do guarda”. O edifício central era composto por três pisos: piso -1, o piso 0 e o piso 1. O piso -1, é o piso onde se encontram as salas de 2.º Ciclo do Ensino Básico; O piso 0, onde tive a oportunidade de ter mais acesso e conhecer melhor, dispunha de uma portaria, serviços sociais, sala dos professores, um anfiteatro onde era permitido às crianças passar os intervalos e um bar com acesso a alunos e professores. Neste piso ainda podíamos contar com três ginásios desportivos, um laboratório de ciências, uma biblioteca com uma grande variedade de livros para toda a comunidade escolar. identificamos ainda três salas de 1.º ano de escolaridade e quatro salas de 2.º ano de escolaridade, uma delas, onde tive a oportunidade de estagiar, tinha também uma arrecadação com todo o tipo de material para as diferentes áreas e, por fim uma sala de isolamento. No piso 1 encontram-se duas salas de 3.º ano de escolaridade e quatro salas de 4.º ano de escolaridade.

Como já foi referido, o espaço exterior era amplo, com vasta vegetação, um campo de futebol/basquetebol e um pátio com um parque infantil. Todo o espaço estava vedado por um gradeamento porque a segurança das crianças tinha de estar garantida.

O horário de funcionamento era de segunda a sexta-feira das 8:00 às 19:00. As atividades letivas decorriam em dois períodos: o período da manhã (das 9:00 às 12:30) e o período da tarde (das 13:30 às 17:00). Das 17:00 às 19:00 decorriam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

### **3.3.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo/turma de crianças (MO4) pertencia ao 2.º ano, era constituído por vinte e uma crianças sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades de 7, 8 e 9 anos.

A turma caracterizava-se como heterogenia, autónoma, bastante participativa, motivada, interessada e afetuosa. Esta heterogeneidade do grupo refletia-se nas aprendizagens e

consequentemente na planificação a elaborar para a turma. Tínhamos três crianças para as quais era solicitada uma planificação individualizada porque embora tivessem transitado para o 2.º ano de escolaridade, estas crianças não acompanhavam, de todo, os conteúdos lecionados neste ano de escolaridade. As planificações exigiam adaptar as atividades atribuindo diferentes graus de complexidade para que todos tenham a oportunidade de participar e interagir em grande grupo. Apesar disso, todas as crianças estavam bastante interessadas, curiosas, motivadas e despertadas para realizar novas aprendizagens. para aprender e saber mais. Apesar de no 1.º Ciclo do Ensino Básico o professor titular trabalhar em regime de monodocência é-lhe enviado pela coordenação de Ciclo um horário que integra as diferentes áreas do conhecimento e expressões e que se explana no horário da tabela 3.

Tabela 3

*Horário da turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>9:00 – 9:30</b>	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
<b>9:30 – 10:00</b>					
<b>10:00 – 10:30</b>					
<b>10:30 – 11:00</b>					
<b>11:00 – 11:30</b>	Matemática	Português	Português	Português	OCN+L
<b>11:30 – 12:00</b>				A.F.	Estudo do Meio
<b>12:00 – 12:30</b>					
<b>12:30 – 13:00</b>					
<b>13:30 – 14:00</b>	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Dramática	Matemática	OCN'L
<b>14:00 – 14:30</b>					
<b>14:30 – 14:45</b>					
<b>14:45 – 15:15</b>	A.F.	Apoio ao Estudo	ERM	Expressão	saRA
<b>15:15 – 15:45</b>				Física	
<b>15:45 – 16:00</b>					
<b>16:00 – 16:30</b>	E.I	Expressão Musical	Ciências	Artes Visuais	Expressão musical
<b>16:30 – 17:00</b>			Experimentais		

### **3.3.3. Organização do espaço**

Relativamente à sala, esta era ampla, de estrutura retangular, com uma boa luminosidade natural e aquecimento central pelo que, dadas as condições climáticas que se instalam na região, é ótimo perceber que as crianças tinham todo o conforto para poder trabalhar. As paredes eram decoradas com trabalhos das crianças e cartazes com conteúdos explorados nas aulas, como por exemplo o abecedário, tabuada, numeração, etc... Havia também três quadros, um quadro de ardósia (na parte de trás da sala), um quadro branco e um quadro interativo com um projetor. Ao lado podíamos encontrar uma secretária com o computador e uma impressora e dois armários com arrumação de material escolar e as capas das crianças.

Consideramos a sala bem organizada, com acesso fácil aos materiais e necessidades de cada criança, pois uma boa organização espacial promove momentos e relacionamentos agradáveis e uma melhor aprendizagem significativa para as crianças.

De acordo com Formosinho (2011) as crianças têm o direito de crescer em espaços agradáveis, onde os adultos têm cuidado com a aparência estética do ambiente educativo, constituindo-se como um “princípio educativo básico” (p. 12).

## **4. Apresentação e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas em Contexto de Prática de Ensino Supervisionada**

Sendo um relatório onde, entre outros aspetos, se apresentam, após seleção prévia, experiências de ensino aprendizagem realizadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada decidimos apresentar: uma atividade desenvolvida em creche, uma atividade desenvolvida em Pré-Escolar e três atividades desenvolvidas em 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer das experiências de aprendizagem para além da observação, as notas de campo e fotografias foram fundamentais para a recolha de informação e evidências que documentam a investigação sobre as práticas, bem como a fundamentação teórica que integramos no enquadramento teórico e que pontualmente iremos convocar para reflexão a realizar no decorrer da apresentação das experiências de ensino aprendizagem.

### **4.1 Experiências de aprendizagem em contexto de creche**

#### **4.1.1 Colagens: O peixinho do fundo do mar**

Nos primeiros anos de vida, a criança deve estabelecer relações de vinculação com quem a rodeia, integrando e mantendo a relação adulto-criança na sua rotina pois esta transmite-lhe segurança, conforto e estabilidade emocional.

A frequência da Creche é das primeiras experiências da criança dos três meses aos três anos de idade, durante o período de ausência da família. Esta resposta educativa tem como função, entre outros aspetos, garantir o bem-estar e o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças em colaboração com a família, garantindo um ambiente acolhedor e dinâmico de aprendizagem assegurado a satisfação e necessidades das crianças (ISS, I.P., s.d).

Sendo uma das primeiras experiências da criança, a creche é essencial para a sua formação. São-lhes proporcionados vários estímulos e atividades para que se possam desenvolver autonomamente, socialmente e cognitivamente.

Através de uma aprendizagem ativa, a criança constrói o seu próprio progresso de ações simples a mais complexas, do conhecimento à descoberta. Segundo Post & Hohmann (2011), os bebés e crianças pequenas têm necessidade de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades, como se manuseiam ou para que

servem. Segundo estes autores, a interação das crianças com o Mundo em seu redor é bastante interativa, tornando assim, a interação e exploração de materiais um grande contributo para o desenvolvimento da criança.

Nesta sequência a experiência de ensino aprendizagem selecionada para o presente Relatório foi uma atividade de colagem, pois o tipo de atividade e material pode ser utilizado pela criança, ficando a seu critério a forma como utiliza a sua criatividade e imaginário: Cada criança tinha um peixe desenhado em cartolina e foi proposto que decorassem o peixe através da técnica de colagem com papel crepe, onde puderam manusear e também trabalhar a motricidade fina para executar a atividade.

Segundo Aharoni (2008), nos primeiros anos de vida, é essencial que as crianças explorem e manipulem uma ampla variedade de materiais, como papel crepe, botões, paus, entre outros. Esses recursos oferecem oportunidades ricas para que as crianças experimentem texturas, formas e cores de maneiras diferenciadas e criativas, promovendo aprendizagens significativas e a expressão individual. A exploração desses materiais contribui não só para o desenvolvimento sensorial e cognitivo, mas também para a construção de habilidades motoras finas, fundamentais para atividades futuras, como a escrita e outras tarefas que exigem precisão manual.

Durante a atividade, “O peixinho do fundo do Mar”, comecei por contar uma história, apoiada em imagens que ia projetando, de um peixinho que vivia no fundo do mar, feliz porque aquela era a sua casa, o seu mundo e onde ele via vivia com a sua família e onde tinha muitos amigos. Convoquei o conceito de família, de amigo e refleti com as crianças sobre estes conceitos numa linguagem acessível a crianças desta idade. No final distribuí-lhe vários peixinhos já desenhados e recortados, eram os amigos do “O peixinho do fundo do Mar” e pedi-lhes que recorrendo a materiais diversos que distribuí pela mesa fizessem colagens para imitar as escamas do peixinho e os pudessemos juntar ao “O peixinho do fundo do Mar”. No decorrer da atividade observei que a maioria demonstrou grande curiosidade e interesse pelas texturas e cores dos materiais. Algumas crianças tentaram pegar e manipular as peças de papel, enquanto outras, mais novas, se focaram na sensação tátil ao tocar os papeis, outras crianças apenas observavam os colegas.

## Atividade 1 - “O peixinho do fundo do Mar”

Figura 1 - Processo de colagens



Figura 2 - Resultado final da atividade



A maioria do grupo ainda não tinha a coordenação necessária para realizar a colagem de forma intencional, mas participaram ativamente de forma sensorial, explorando os materiais com as mãos e boca.

Além disso, atividades como a colagem são amplamente reconhecidas por estimular a coordenação olho-mão, a concentração e a paciência, habilidades essenciais para o desenvolvimento global da criança (Barrett, 2010). Nesse contexto, a proposta cumpriu o papel de proporcionar uma experiência lúdica e educativa que integrou arte, motricidade e interação social, reforçando a importância de atividades práticas e diversificadas na educação infantil.

A atividade também promoveu momentos de socialização entre os bebês, que trocavam olhares e sorrisos, embora não interajam verbalmente. No final, todos estavam envolvidos de alguma forma no processo, seja tocando os materiais ou olhando atentamente para as ações dos colegas, o que indicou um envolvimento sensorial e cognitivo com o ambiente ao seu redor.

## **4.2 Experiências de aprendizagem em contexto de Jardim de Infância**

### **4.2.1 Painel das Flores**

Segundo a Direção Geral da Educação, a Pré-Escolar é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo complementar da ação educativa da família, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em conta a sua inclusão na sociedade como um ser autónomo, livre, social e solidário.

A frequência da Educação Pré-Escolar é um direito para todas as crianças, tendo um papel fundamental no início de um processo de formação que se desenvolverá ao longo de toda a sua vida. Sendo considerado um complemento à educação no seio familiar, disponibilizando ferramentas e materiais necessários para um desenvolvimento equilibrado das crianças; permite-lhes também, que sejam integradas num mundo que lhes dará as bases necessárias para a sua aprendizagem. Hoje essa integração levaria-os ao mundo das cores e como poderíamos elaborar um belo painel colorido.

Após elaborar a planificação das atividades, que consistiam em mostrar às crianças que é possível formar novas cores através das cores primárias, primeiro passo da intervenção foi organizar as crianças em dois grupos. de seguida dispusemos os mesmos materiais para os grupos (copos com as três cores primárias) e pedimos-lhe que, separadamente, os grupos misturassem livremente as três cores primárias e mostrassem o resultado, como se pode ver na foto, aqui identificada como atividade 2.

## Atividade 2 - “Painel de flores”

Figuras 3 e 4 - Criação de cores



Nesse momento da atividade foi interessante observar como as crianças reagiram ao ver as cores a transformar-se diante dos seus olhos. Ao adicionar as cores vermelha, azul e amarela em recipientes e misturá-las, as crianças demonstraram surpresa e entusiasmo ao perceber a mudança das cores. Alguns começaram a prever que novas cores seriam formadas, criando hipóteses como "o amarelo e o azul dá verde". Outras experimentaram de

forma mais espontânea, explorando as combinações sem uma intenção clara, mas com grande prazer ao ver os resultados.

Foi possível observar grande entusiasmo entre as crianças ao manusear os materiais. Algumas mostraram curiosidade inicial, enquanto outras hesitaram em misturar as cores, esperando por instruções claras, como se pode perceber na NC1, a criança hesita, pois, receia que algo não decorra como a criança deseja.

“E se ficar feio?” (C1) e “Será que dá para voltar à cor que estava antes?” (C2).

*(NC1:22 de fevereiro de 2022)*

Estas perguntas demonstraram a curiosidade natural e o desejo de entender o processo. À medida que os copos começaram a apresentar novas tonalidades, as crianças expressaram surpresa e alegria.

“Uau, agora é laranja!” (C3), “Posso fazer a cor do céu?” (C4).

*(NC2:22 de fevereiro de 2022)*

Essas reações espontâneas evidenciam a capacidade das crianças de relacionar as descobertas com elementos do cotidiano, o que reforça a importância do ensino contextualizado.

Além de promover a aprendizagem sobre cores, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades motoras e de coordenação olho-mão, uma vez que as crianças manipularam os copos e misturaram as tintas. Durante o processo, notei que algumas crianças derramaram a tinta no papel, mas transformaram isso em novas explorações artísticas:

“Olha, dá para pintar assim!” (C5).

*(NC3: 22 de fevereiro de 2022)*

Esse comportamento reflete a criatividade e o pensamento adaptativo das crianças, que ao detectarem os “erros”, apelaram à sua criatividade e fantasia para criar algo novo, cujo resultado final muito agradou.

Depois da experiência visual e para aprofundar e explorar a imaginação das crianças, foi-lhes mostrado uma caixa de ovos e foi questionado o que poderíamos fazer com ela: “Tartarugas”, “Ovos”, “Borboletas”, “Flores” foram algumas das sugestões das crianças. De acordo com Gomes (2011)

Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas (p. 11).

Com flores, previamente feitas a partir das caixas de ovos, as crianças coloriram-nas cada uma com diversas cores que criaram. Em seguida, depois de secas construímos um painel de flores com fio de tecido e um ramo que já tínhamos apanhado anteriormente no exterior. Eis o resultado final que tanto fascinou as crianças.

Figura 5 - Painel de flores



A atividade não só proporcionou uma experiência sensorial rica, mas também estimulou o pensamento lógico e a compreensão das relações entre as cores, além de promover momentos de troca e colaboração entre elas. Um exemplo de como as Artes Visuais podem ser utilizadas para fomentar a criatividade, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e a exploração de materiais e cores, dentro de um processo de aprendizagem significativo e prazeroso.

## **4.3 Experiências de ensino aprendizagem em contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico**

### **4.3.1 Ditado Desenhado**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico caracteriza-se como uma etapa fundamental no desenvolvimento global das crianças, abrangendo não apenas a aquisição da leitura, escrita e cálculo, mas também competências mais amplas, como a compreensão do meio físico e social, e o desenvolvimento das expressões motora, musical, dramática e plástica. Essa abrangência curricular reflete a visão de um desenvolvimento integral, em que todas as áreas de aprendizagem estão interligadas e contribuem para o progresso cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais é essencial que as práticas educativas valorizem a interdisciplinaridade, a criatividade e a motivação. Nesse sentido, procurei planejar atividades que fossem dinâmicas, diversificadas e integradoras, promovendo aprendizagens significativas e experiências que fizessem conexões entre as diferentes áreas do saber.

A atividade "ditado desenhado" foi selecionada para este presente relatório devido ao seu carácter interdisciplinar e à sua capacidade de fomentar o desenvolvimento integral dos alunos. Esta proposta integra aspetos relacionados com a linguagem oral e visual, a motricidade fina e as competências sociais, além de promover a criatividade e a interpretação individual.

Vygotsky (2009) defende que o desenvolvimento cognitivo das crianças está profundamente ligado às interações sociais e à mediação cultural. Nesse contexto, atividades que promovem a construção conjunta de significados, como o ditado desenhado, permitem às crianças articular os conhecimentos prévios e o uso da linguagem em diferentes formatos. A transformação de estímulos verbais em imagens exige que os alunos mobilizem habilidades cognitivas complexas, como a memória de trabalho, a interpretação simbólica e a expressão criativa.

Piaget (1978) ressalta a importância de experiências concretas no desenvolvimento infantil, onde as crianças podem explorar, experimentar e construir conhecimentos de

forma ativa. O ditado desenhado proporcionou essa vivência prática ao estimular a imaginação e a interpretação, enquanto desenvolvia capacidades sensoriais e motoras.

O objetivo principal da atividade foi promover a escuta ativa, a atenção e a compreensão de instruções verbais, além de proporcionar um espaço para a expressão criativa. Observou-se que, inicialmente, a palavra "ditado" gerou receio entre as crianças, mas ao longo da proposta elas foram se sentindo mais confiantes e envolvidas, demonstrando entusiasmo ao perceber que poderiam transformar palavras em imagens. Este aspecto reflete a relevância da motivação intrínseca na superação de barreiras iniciais de aprendizagem (Ryan & Deci, 2000).

As suas reações fizeram-me querer mostrar-lhes que os ditados podem ser divertidos e, ao mesmo tempo, educacionais. Observou-se que as crianças, de modo geral, demonstraram entusiasmo e envolvimento com a proposta, exibindo concentração ao ouvir e interpretar o que foi dito para reproduzir no papel. Algumas encontraram dificuldades em detalhar descrições ou em visualizar os elementos sem referências visuais, o que estimulou a necessidade de fazer perguntas e interagir para esclarecer pontos, promovendo a comunicação e o trabalho colaborativo.

"Ah, fiz mal! Posso apagar?" (C5)

"O que é uma peteca?" (C6)

"O que posso encontrar numa feira?" (C7)

"Como desenho uma coisa a derreter?" (C8)

*(NC4:29 de março de 2022)*

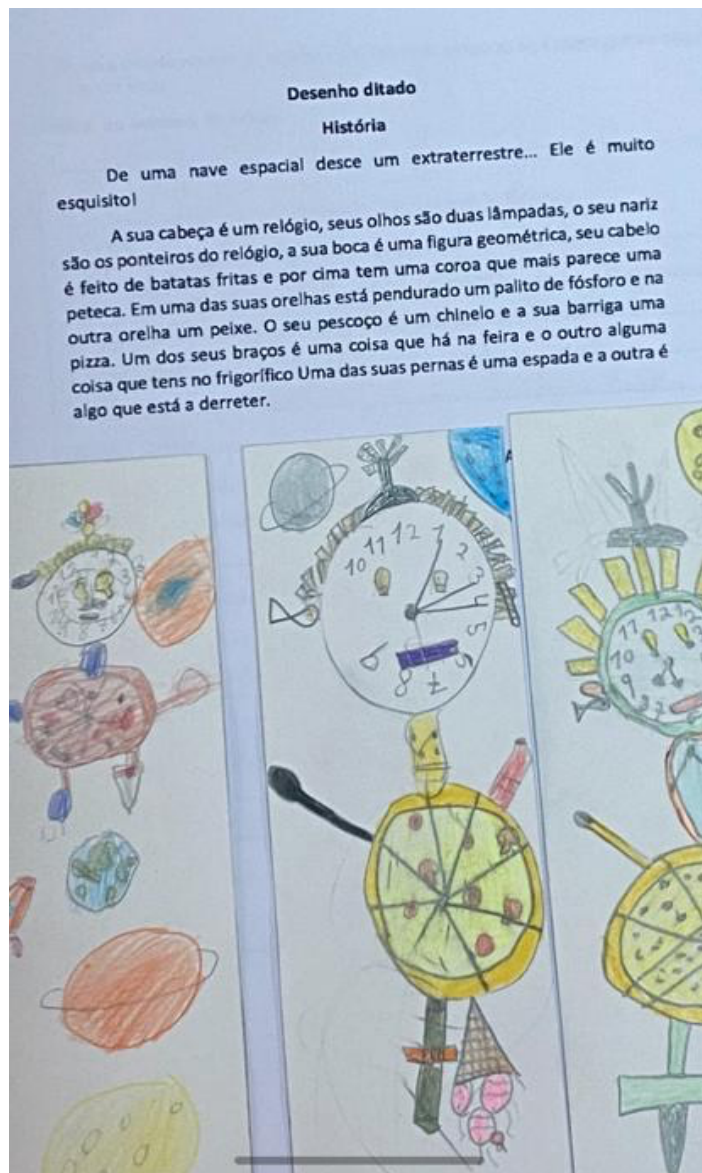
Notou-se também que essa atividade ajudou as crianças a desenvolver a habilidade de traduzir verbalmente o que imaginavam, além de reforçar a capacidade de perceber formas e detalhes que nem sempre são imediatamente evidentes.

Ao desenhar, as crianças trabalham em simultâneo a motricidade fina, o desenvolvimento da coordenação olho-mão, a memória e retenção. esta atividade incentiva as crianças a prestar atenção aos detalhes da história assim como os detalhes que vão incorporando nos seus desenhos, promove também, a compreensão e conexão entre o texto e imagem.

Ao terminar o ditado, todos partilharam os desenhos com os colegas, desenvolvendo a competência social e, ao ouvir comentários positivos, estes puderam

desenvolver a sua autoestima e confiança nas competências criativas comunicativas. O resultado final da Atividade 3 - “História de um Extraterrestre - ditado desenhado”, reflete-se na apresentação da figura 6.

Figura 6 - Resultado final da atividade - ditado desenhado



O ditado desenhado contribui significativamente para o ensino de artes visuais no processo de aprendizagem, pois desenvolveu competências essenciais de observação, interpretação e expressão visual. Ao ouvir e interpretar instruções orais para desenhar, as crianças exercitam sua percepção visual, aprendendo a traduzir palavras em imagens, o que fortalece a capacidade de visualizar mentalmente formas, linhas e proporções, habilidades fundamentais para o desenho.

No final, com a turma visivelmente satisfeita com a atividade, transformamos os desenhos em separadores de livros, incentivando também a leitura.

#### 4.3.2. “Construção do Ábaco 999...Mil”

A segunda atividade orientou-se para a proposta de construção de um ábaco através da modelagem, o que na minha opinião é uma abordagem pedagógica que representa uma estratégia valiosa para o ensino de conceitos matemáticos, particularmente no caso do número 1000. Esta atividade proporciona uma experiência prática e visual que auxilia as crianças a construir uma base sólida para a compreensão matemática, além de desenvolverem habilidades cognitivas, motoras e criativas.

O ábaco é uma das ferramentas mais eficazes nos conceitos básicos da matemática, como a contagem, a adição, subtração, multiplicação e divisão. O uso de ferramentas como o ábaco alinha-se à proposta de Bruner (1966) sobre a aprendizagem por meio de representações. Segundo este autor a aprendizagem passa por três estágios: enativo (ação direta sobre objetos), icônico (representação visual) e simbólico (abstração por meio de números ou linguagem). O ábaco, enquanto material manipulativo, atua como um mediador entre os estágios enativo e simbólico, ajudando as crianças a visualizar o valor posicional e a relação entre números.

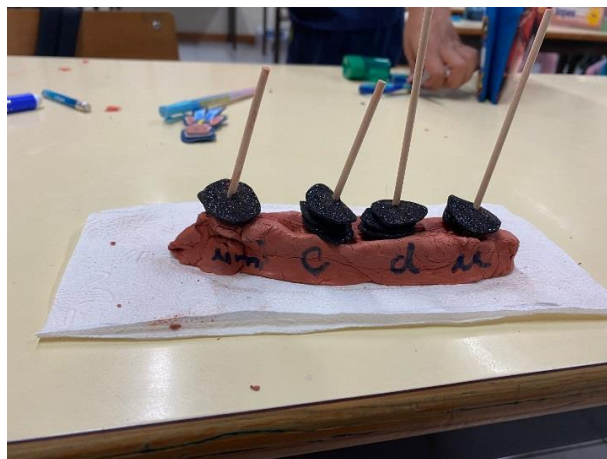
Foi-lhes dada pasta de papel ou barro, palitos grandes, papel eva e missangas para iniciarem a construção visualizando, manipulando e construindo. A manipulação das missangas ajuda também as crianças a um entretenimento mais profundo dos números e dos processos matemáticos, permitindo observar as relações dos mesmos e o seu valor posicional.

Para além disso, esta atividade também promove o desenvolvimento da cognitividade, as competências motoras, a coordenação mão-olho, o controlo dos dedos e a sua criatividade e pensamento abstrato. Embora o ábaco seja uma representação concreta das operações matemáticas, neste caso as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver o seu imaginário criando o seu próprio ábaco de modo livre.

As crianças demonstraram grande curiosidade e interesse pelo processo. Observou-se que o ato de modelar o barro contribuiu para desenvolver a coordenação motora fina, além de proporcionar uma experiência sensorial rica e prazerosa, pois muitas crianças fizeram comentários sobre a textura e o cheiro do material. Algumas crianças precisaram de orientação para manter o tamanho do ábaco uniforme, mostrando que a atividade também promoveu a noção de proporção e repetição. Houve colaboração e troca de ideias

enquanto as crianças trabalhavam juntas, discutindo o tamanho das contas e a modelagem da estrutura do ábaco. No final, cada criança demonstrou orgulho em ver o seu próprio ábaco pronto, e a atividade ajudou a consolidar conceitos matemáticos e habilidades artísticas em um processo lúdico e prático.

Figura 7 - Modelagem de um ábaco



A modelagem de barro em atividades matemáticas contribuiu para o enriquecendo do processo de aprendizagem porque ao usar o barro para criar representações físicas de conceitos matemáticos, como na construção de um ábaco, as crianças desenvolvem a percepção espacial, a proporção e o senso de forma, habilidades fundamentais nas artes visuais. Manipular o barro exigiu que elas pensassem em dimensões, simetria e equilíbrio, promovendo um entendimento visual e tátil que reforçasse os conceitos trabalhados. A construção do ábaco revelou-se uma estratégia interdisciplinar rica, integrando aspectos matemáticos, artísticos e motores num processo lúdico e prático. A manipulação de materiais concretos permitiu que as crianças consolidassem conceitos matemáticos de forma significativa, enquanto desenvolviam habilidades fundamentais para o seu crescimento. Essa abordagem reflete a importância de metodologias ativas e integradoras, que promovam aprendizagens recorrendo à exploração, criação e colaboração.

Na sua exploração envolveram-se múltiplos sentidos, como o tato e a visão e percebeu-se que foi benéfico para que as crianças percebessem diferentes estilos de aprendizagem e como a construção artística pode associar a teoria à prática, construindo conhecimento. Por fim apresentamos a Experiência de Ensino Aprendizagem designada Recriação de obras.

### 4.3.3. Recriação de obras

A terceira e última atividade, já na temática de Estudo do Meio, onde aproveitamos a chegada da primavera, devo dizer que foi a intervenção mais demorada, mas também a mais gratificante ao longo de toda a minha jornada.

Segundo Filho e Sousa (2008), o educador/professor deve ir à procura de um fim objetivo em determinada atividade, além de estimular o desejo de aprender, também propicia à criança a tomada de consciência dos seus progressos tanto em relação aos conhecimentos adquiridos como à sua capacidade criadora, fazendo com que ela obtenha estima e aprovação, servindo-se disto, como um meio de consolidação da sua personalidade. (p. 5).

Inicialmente foram exibidos, em diálogo de grande grupo, nove quadros famosos com plantas. Cada um foi apresentado relativamente ao tema e ao artista. De seguida foi dada a liberdade de cada um escolher uma das obras para poder recriar em folha de papel A4, recorrendo a diferentes técnicas e materiais, tais como: colagem, pintura através de pasteis de óleo, aguarelas, tintas, lápis de cera, carimbos, entre outras.

A atividade foi estruturada de maneira a explorar a interdisciplinaridade, ligando as Artes Visuais ao Estudo do Meio. A apreciação das obras de arte famosas permitiu que as crianças identificassem e explorassem características da natureza (como cores, formas e texturas), contextualizando-as no panorama artístico e cultural. Esse diálogo interdisciplinar ajudou a construir uma compreensão mais ampla e prática dos dois campos de estudo.

A recriação de obras, pode ter diversos contributos positivos para o desenvolvimento das crianças, esta atividade para além de envolver a interpretação e expressão criativa, também permite que explorem as obras de arte mais famosas do mundo. Trazendo um vínculo emocional e tangível ao tema da primavera e do meio ambiente, foi possível ajudar as crianças a explorar e compreender as conexões entre natureza, cultura e arte.

Numa primeira instância as crianças talvez não vissem a conexão interdisciplinar, achando que seria apenas uma aula de Artes Visuais, mas após o diálogo em grupo conseguiram integrar os conteúdos, comparando e explorando, neste caso, as plantas.

Observou-se que as crianças estavam bastante envolvidas e curiosas sobre as obras que representavam, muitas delas fazendo perguntas sobre a história ou o significado das pinturas originais. O uso de diferentes materiais proporcionou um estímulo sensorial diversificado e incentivou as crianças a pensar em soluções criativas para recriar texturas e formas e, simultaneamente, desenvolveram competências de observação, percepção de cores e composição. Houve várias trocas de ideias e colaboração entre as crianças, pois elas precisaram discutir e decidir coletivamente quais os materiais e técnicas a que iriam recorrer. A atividade também permitiu que expressassem as suas próprias interpretações das obras, reforçando o entendimento de que a arte pode ser reinventada e que a criação artística é um processo dinâmico e acessível.

"Olha, está mesmo igual ao quadro!" (C9)

"Não sei desenhar" (C10)

"Posso fazer as flores, a carimbar com papel amassado?" (C11)

"Escolhi o quadro mais difícil" (C12)

"Não quero que esta atividade acabe!" (C13)

*(NC5: 17 de maio de 2022)*

A recriação de obras de arte famosas, contextualizadas na temática da primavera, mostrou-se uma atividade altamente enriquecedora, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional. Ao proporcionar a conexão entre Estudo do Meio e Artes Visuais, a proposta integrou-se em práticas interdisciplinares potencializadoras de aprendizagem, tornando-a mais significativa e envolvente. A motivação e o entusiasmo das crianças, expressos em comentários como "Não quero que esta atividade acabe!" (C13), reforçam o impacto positivo de metodologias que integram exploração, criatividade e colaboração.

Para além disso, esta atividade ajudou as crianças a desenvolverem competências visuais como a observação e percepção de cores e formas estimulando também, a apreciação pela arte. Permitiu que as crianças expressassem a sua criatividade e interpretação das obras analisando detalhes, cores e técnicas podendo adicionar toques pessoais e únicos, promovendo a sua individualidade.

Ao longo do tempo e, à medida que viam o seu próprio trabalho a assemelhar-se a uma obra famosa, a sua motivação e autoconfiança foi aumentando, assim como a

paciência, perseverança e habilidade para lidar com desafios devido ao processo demorado e desafiador que foi esta atividade.

A atividade incentivou o pensamento interdisciplinar, ligando a arte ao conhecimento do espaço e da natureza, o que ajuda a construir uma compreensão mais completa e prática dos dois campos de estudo. Ao usar técnicas variadas como aguarela, tinta, pastéis de óleo entre outras, as crianças ampliam a sua percepção sobre a diversidade de texturas, cores e formas presentes no mundo ao seu redor. Essa prática ajudou a desenvolver competências de observação e análise, essenciais tanto para a arte quanto para o estudo do meio.

Figura 8 - Introdução dos quadros



Figura 9 - Início da figuração realista



Figura 10 - Exposição das obras num museu virtual

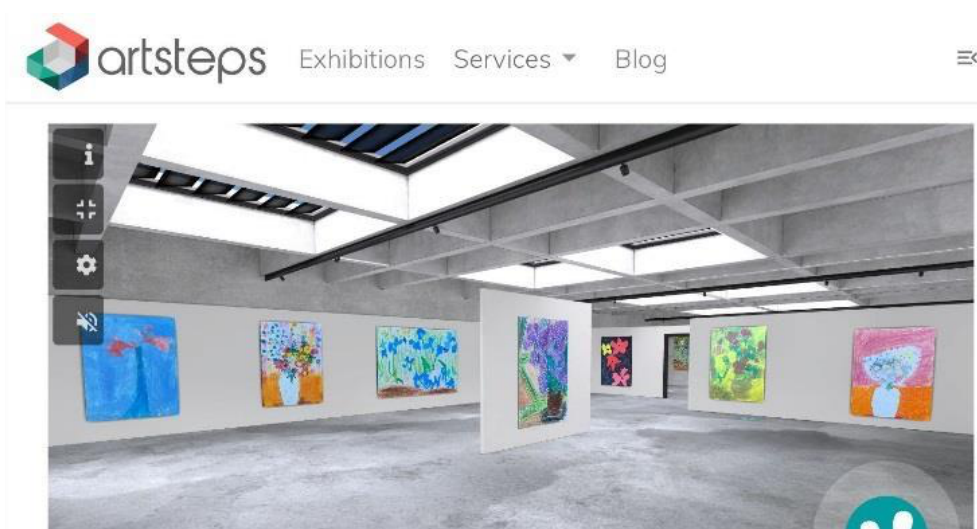


Figura 11 - Exposição das obras num mural da escola



Por todo o esforço e dedicação nesta atividade, preparei uma surpresa para a turma, criando um museu virtual com todas as suas obras em que foi possível também partilhar com os pais. A parte gratificante de toda esta intervenção foi a felicidade e empenho que as crianças demonstraram, o seu interesse e comprometimento que estiveram sempre muito presentes. Foi sem dúvida uma experiência inesquecível tanto para a turma como para mim. Tentei ao máximo envolver as Expressões, com especial ênfase nas Artes Visuais, nas minhas planificações, integrando-as com as diferentes áreas pois acredito que aprendendo através da arte é muito motivante e estimulante, cativando as crianças de modo lúdico e dinâmico mas sempre com o foco na construção do conhecimento.

Do ponto de vista cognitivo, as Artes Visuais facilitam a aprendizagem interdisciplinar, permitindo que os alunos associam o conhecimento abstrato a experiências práticas, consolidando a aprendizagem de forma mais significativa e integrada. Em suma, as Artes Visuais são uma ferramenta pedagógica fundamental que estimula o processo ensino-aprendizagem, estimular a criatividade, o pensamento crítico e a conexão emocional com o conhecimento.

## Considerações finais

Dado por terminado este percurso, apresentamos uma reflexão que visa demonstrar as potencialidades oferecidas pela PES e o modo como integramos as Artes Visuais nos diferentes contextos. Além de refletir sobre os constrangimentos sentidos ao longo das práticas e durante a elaboração deste relatório, destacamos, igualmente, as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso de formação, tanto a nível profissional, como pessoal.

Uma das potencialidades sentidas no decorrer da PES, mais precisamente na EPE, foi a adaptação das diversas atividades à faixa etária do grupo. Visto que o grupo da EPE era um grupo heterogéneo, nós, juntamente com o meu par pedagógico, refletimos sobre a importância de apresentar propostas de atividades adaptadas a todas as idades e que demonstrassem potencialidades de aprendizagens para todas as crianças do grupo (Niza, 2023). Deste modo, surgiram as atividades de cariz aberto, isto é, ao longo da prática, tivemos o cuidado de apresentar propostas de atividades que fossem orientadas para a exploração livre de cada criança.

Salienta-se, também, a importância de ter contactado com a metodologia de investigação sobre as práticas e que foi fundamental perceber a sua função transformadora nos contextos. Chegamos ao final reconhecendo que a nossa intervenção/participação não só promoveu o crescimento e as aprendizagens das crianças, mas também ampliou, em muito os próprios conhecimentos (Máximo-Esteves, 2008). Além do mais, foi igualmente positivo contactar com o processo colaborativo e participativo característico desta metodologia de investigação, exigindo que se articulassem saberes teóricos com a prática vivenciada, onde as reflexões e partilhas com todos os participantes desde processo se demonstraram indispensáveis (Cardoso & Amado, 2014). Para mais, estas partilhas foram também essenciais para avaliar a ação e perceber se as práticas no contexto seguiam o rumo previamente traçado. Esta análise acompanhou todas as sessões de planificação entre mim, o meu par pedagógico e a educadora cooperante (Coutinho et al., 2009).

Em relação às limitações e constrangimentos sentidos ao longo da PES e da construção do Relatório de Estágio, destaca-se, primeiramente, o tempo de contacto com os contextos educacionais. No nosso entender, a PES gerou um sentimento de

frustração, uma vez que no início do estágio estabeleceram-se objetivos que gostaria de cumprir, mas a limitação temporal impediu a sua concretização. Por exemplo, no contexto de 1º CEB, devido ao grande interesse demonstrado pelo grupo acerca do desenho e pintura, gostaríamos de ter proporcionado o contacto direto com a arte de modo profissionalizante, como convidar um cartoonista ou pintor para ir à escola, mas tal não foi possível devido às restrições temporais. No entanto, acreditamos que apesar do curto período de tempo de cada contexto de PES, conseguimos proporcionar aos grupos de crianças experiências enriquecedoras e prazerosas.

Neste sentido, através da construção deste Relatório, bem como ao longo da PES, foi possível perceber a grande importância e as imensas potencialidades que as Artes Visuais apresentam nos contextos educativos, especialmente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao observar as crianças em contacto com as atividades de Artes Visuais, comprovamos a importância destas práticas para fomentar a criatividade e promover a expressão individual e colaborativa, além de permitirem o desenvolvimento de competências motoras. Para além do mais, ao contactar diretamente com crianças envolvidas em processos de criação artística, compreendemos o importante papel que o adulto assume nas mesmas e a importância de criar oportunidades para que as crianças se envolvam neste tipo de situações, permitindo sempre uma exploração livre.

Assim, em nosso entender, o processo de construção deste relatório revela a extrema importância de aprofundar a análise num tópico específico, de modo a compreendê-lo na sua plenitude e reconhecer a sua importância. Daí a relevância de uma formação contínua que possibilite o aprofundamento em diversos tópicos, enriquecendo as práticas pedagógicas e fornecendo bases para proporcionar experiências significativas e integradoras às crianças. Sendo assim, a PES revelou ser altamente importante para o nosso crescimento profissional, proporcionando a oportunidade de adquirir e aprimorar diversas competências. Para tal, é crucial destacar as estratégias formativas levadas a efeito em todo o processo, que tanto contribuíram para este crescimento. Em primeiro lugar, realçar o acompanhamento e apoio das educadoras/professoras cooperantes, que ofereceram orientação constante durante todo o processo através das reuniões estabelecidas. Esse apoio, permitiu-me refletir e melhorar continuamente as minhas práticas. Além disso, é importante salientar o papel fundamental desempenhado pelo meu par pedagógico ao longo de

todo o processo que destacando a importância do trabalho colaborativo. Adicionalmente, a orientação fornecida pela instituição de formação, nomeadamente os professores, que possibilitaram uma perspetiva académica e teórica que complementou a prática diária. Para mais, a elaboração do presente relatório demonstrou a importância do mesmo para organizar e refletir acerca das experiências, permitindo consolidar conhecimentos e identificar áreas de melhoria.

Relativamente ao crescimento pessoal, a PES contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal, auxiliando no desenvolvimento de uma maior sensibilidade e empatia para com as crianças, uma vez que, a convivência diária com diferentes faixas etárias e contextos educativos distintos permitiu uma compreensão mais profunda das necessidades individuais e coletivas das crianças, proporcionando um aprimorar das minhas capacidades de comunicação. Ademais, percebi que todo este processo permitiu que saísse da minha zona de conforto e o desenvolvimento de uma postura mais proativa e confiante, fortalecendo capacidades de resiliência e de adaptabilidade, que a meu entender são qualidades fundamentais para uma Educadora/Professora que se compromete com a melhoria contínua das práticas e com a qualidade da EI e 1ºCEB. Para concluir, a PES revelou-se uma experiência enriquecedora e transformadora, que proporcionou um enriquecimento tanto profissional como pessoal. Neste sentido, a oportunidade de promover momentos de desenvolvimento das competências das crianças, tendo por base as diferentes faixas etárias e diferentes interesses, bem como contactar com a metodologia de IA e 1ºCEB, foi crucial para o desenvolvimento de competências essenciais que irão acompanhar no percurso profissional.

A elaboração deste relatório, com o tópico de análise das Artes Visuais, possibilitou uma visão mais ampla acerca da importância deste tema no desenvolvimento da criança. Deste modo, acredito que este formato de RE se demonstra imensamente vantajoso, visto que permite o aprofundamento de uma área de conteúdo ou de um tópico de análise. Assim, assumo que todo este percurso não só contribuiu para consolidação de conhecimentos teóricos e práticos, mas também reforçou o compromisso que assumi para com uma profissional de qualidade. Por fim, e perspetivando todo o caminho até agora percorrido, acredito que todo este crescimento irá contribuir e sustentar o grande percurso que se irá iniciar futuramente.

## Referências bibliográficas

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais – Um livro para adultos sobre a Matemática das crianças*. (3.ª Ed.). Gradiva.
- Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. Em M. Fernandes (Org.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. Em *Atas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (p. 109-120). Edições Colibri.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). *A investigação-Ação e suas modalidades*. Porto Editora.
- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das expressões artísticas*. Edições ISPA.
- Araújo, S. B. (2018b). *A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos*. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- Barbosa, A. M. (2023). *Arte/Educação Contemporânea: Teoria e Prática*. Editora Perspectiva. <https://scholar.google.com.ly/citations?user=CoA1v9oAAAAJ&hl=en>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, B. L. S., & Naves, R. M. (2023). "Desenvolvimento emocional da criança por meio do ensino mediado por arte: uma revisão da literatura." *Psicologia em Ênfase*, 2(1), 29-41. <https://scholar.google.com.br/citations?user=nxc6j5gAAAAJ&hl=pt-BR>
- Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge. Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação - alguns apontamentos de reflexão. *Revista Estreia Diálogos*, 4 (1), 53-73.
- Carmo, M. (2015). A importância da percepção visual na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(3), 45-67.
- Castro, S. F. M. F. (2023). *Das emoções à arte para o desenvolvimento infantil: O desenvolvimento social/emocional e a motivação através da arte em contexto escolar no*

*1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico do Porto.  
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/16116>

Catarino, S. P. (2022). *A educação artística enquanto metodologia dinamizadora da Língua Portuguesa*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.  
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39791>

Coimbra, J. L., & Valqueresma, A. (2021). Lugar e funções psicológicas da Criatividade no currículo implementado da educação pré-escolar e do ensino básico: Contributos de um grupo de discussão focalizada com docentes portugueses. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 386-395

Coutinho, M. (2021). A vida do corpo. Em M. Falcão, T. S. Leite & T. M. Pereira (Coords.), *Educação Artística 2010-2020* (pp.95-98). CIED- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Dias, C. M. (2012). *Expressão Plástica: Práticas e dinâmicas em contexto de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do ensino básico*. pp.1-21. Instituto Piaget.

Fernandes, Â. (2014). *O papel da obra de arte e das expressões artísticas no pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/16576>

Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Froís, J. P.; Marques, E.; Gonçalves, R. M. (2000). A Educação estética e artística na formação ao longo da vida. Em J. P. Froís (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*, pp. 201 -243. Fundação Calouste Gulbenkian.

Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gomes, P. (2011). Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em C. Craid, & G.

Korea R. Ministry of Culture, Sports and Tourism. (2011). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl.

- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, V. M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: a Processoriented Selfevaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University.
- Lombardi, L. M. S. S. & Torres, J. C. S. (2023) A arte da colagem na informação docente e na cena pedagógica com crianças. *Ensino & Pesquisa*, 21 (1), 176-187.
- Lowenfeld, V. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou.
- Martins, I. M. & Matoso, M. (2022). *Como ver coisas invisíveis: Observações, experiências e perguntas de artistas, cientistas e outras pessoas com imaginação*. Planeta Tangerina.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora
- Niza, S. (2012). O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira- Formosinho (org.), *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp 141-171). Porto Editora.
- Piaget, J. (1978) *A formação do símbolo na criança*. Zahar Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (2007) *Educação pela arte*. Edições 70.
- Resendes, R. S.C (2012). *As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança uma abordagem a práticas da educação física na educação básica*. [Relatório de Estágio]. Universidade dos Açores.
- Rodari, G. (2019). *Gramática da fantasia: Introdução à arte de contar histórias*. Fatoría K de Livros.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M., & Oliveira, S. (2010). *Fazendo arte para aprender. A importância das artes visuais no ato educativo*, 2, pp. 95-104.

- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério de Educação
- Silva, L (2008). *Educação pela Arte*. Acesso em: ([http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIUvisualiza&articulo\\_id=10728&PHPSESSID=21ef7f91fc12225f512c510ad6976989](http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIUvisualiza&articulo_id=10728&PHPSESSID=21ef7f91fc12225f512c510ad6976989))
- Sousa, A. B. (2023). *Educação pela arte e artes na educação: 1.º volume bases psicopedagógicas* (3.ª Ed.). Edições Piaget.
- Sousa, L. & Rocha, S. (Org.) (2012). *Formação de educadores, gênero e diversidade*. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.
- Souza, A. P., & Filho, M. J. (2008). *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Revista Iberoamericana de Educación, Universidade Estadual Paulista, (44/7), 1-8.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.
- UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. UNESCO. <https://www.unesco.org>
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- UNICEF (2019). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, Vol. 5, pp. 171-202.
- Veiga, L. (2021). *Educação artística e desenvolvimento cultural: Impactos no ensino básico*. Porto Editora.
- Vygotsky, L. (2008). *A pré-história da linguagem escrita*. Martins Fontes.

## Documentos Legais

Decreto-Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237, Série I de 1986-10-14.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 130, 6 jul. 2018.

Decreto-Lei n.º 147/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República n.º 133, Série I de 1997-06-11.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201, Série I de 2001-08-30.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201, Série I de 2001-08-30.

Decreto-Lei n.º 344/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República n.º 253, Série I de 1990-11-02.

Direção-Geral da Educação. (2023). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt>

Ministério da Educação (2017). *Aprendizagens Essenciais: Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. ME-DEB.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Ministério da Educação de Portugal. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Despacho Normativo n.º 6/2014: Aprova os instrumentos de autonomia das escolas*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Aprova a lei base do sistema educativo. Diário da República n.º 237, 1ª Série de 14/10/1986.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República n.º 167, Série I de 2011-08-31.