

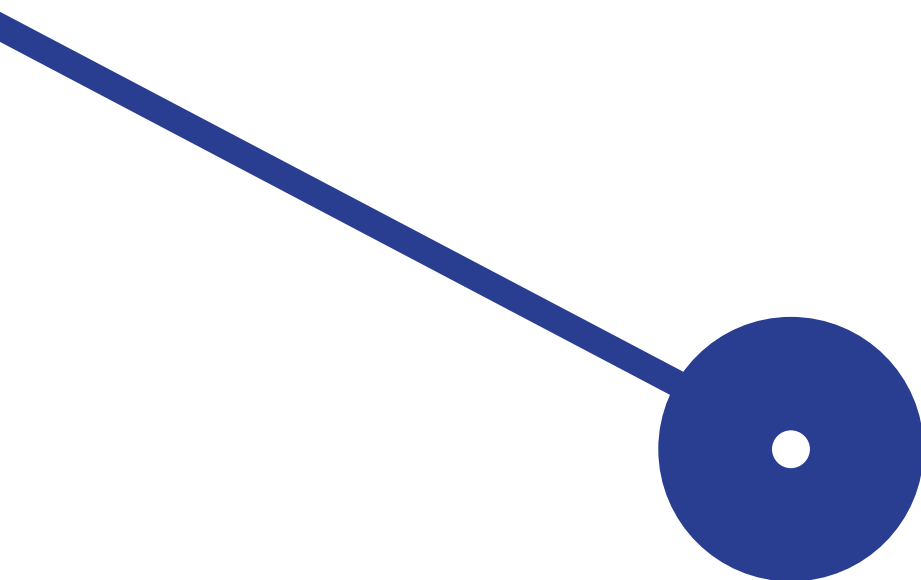
M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Artes na Escola, Escola com Arte

Regina Marisa da Silva Duarte

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Regina Marisa da Silva Duarte

Artes na Escola, Escola com Arte

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo e Doutora Sónia
Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

Para aquela menina de olhos brilhantes e sonhos ainda maiores, que queria juntas as suas
duas paixões: conseguiste.

Para todos os meninos e meninas que, sem falarem uma palavra, diziam tudo.

AGRADECIMENTOS

Fernando Pessoa, certo dia, escreveu que:

“a loucura, longe de ser uma anomalia, é a condição normal humana. Não ter consciência dela, e ela não ser grande, é ser homem normal. Não ter consciência dela e ela ser grande, é ser louco. Ter consciência dela e ela ser pequena é ser desiludido. Ter consciência dela e ela ser grande é ser génio.”

A todos os que me acompanharam nesta minha viagem, nesta minha “loucura”, que me deram apoio, que me ofereceram um abraço ou uma palavra amiga nas horas mais cinzentas e que simplesmente estiveram lá, presentes, saibam que vos agradeço, do fundo do coração.

Esta bela composição não estaria completa se não fosse a harmonia – o apoio, o carinho, o incentivo, o amor e a amizade – a base e a melodia o dia a dia – com os seus altos e baixos. Bem-haja aos que me acompanham desde que eu era projeto, desde criança, desde a escola, desde a academia, desde as bandas, desde as licenciaturas, desde o branco e preto, desde o fado, desde o mestrado, desde a Prática Educativa Supervisionada, desde o céu. Saibam que, dentro de mim, levo um pedacinho de cada um.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito do 2.º Ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo fulcral de refletir sobre o percurso de construção profissional de perfil duplo em contextos reais de aprendizagem. Assente numa abordagem socioconstrutivista, a intervenção educativa foi orientada pela valorização das artes como eixo integrador do currículo, reconhecendo nas linguagens artísticas — Música, Artes Visuais, Teatro e Dança — um lugar central para a construção de saberes significativos, a promoção da inclusão e o respeito pela diversidade de estilos de aprendizagem. A prática pedagógica foi conduzida sob uma perspetiva de investigação-ação, permitindo uma atuação reflexiva, crítica e situada, sustentada por um quadro normativo e teórico atual. As experiências desenvolvidas procuraram articular, de forma transversal, as Artes com os conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio, potenciando uma abordagem transdisciplinar, sensível, cooperativa e colaborativa do currículo. O relatório constitui, assim, um exercício de reflexão sobre a ação educativa mediada pelas Artes, revelando um compromisso com práticas pedagógicas inovadoras, integradoras e humanistas, que colocam o aluno no centro do processo educativo. Este percurso formativo contribuiu decisivamente para a construção de um perfil de docente duplo, consciente, regido pelos valores éticos e criativos.

Palavras-chave: Artes; Cooperação; Música; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This internship report was written within the scope of the 2nd Cycle of Studies in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the primary objective of reflecting on the professional development journey of a dual-profile teacher in real learning contexts. Grounded in a socioconstructivist approach, the educational intervention was guided by the valorisation of the Arts as a central axis of the curriculum, recognising in the artistic languages — Music, Visual Arts, Drama and Dance — a fundamental role in constructing meaningful knowledge, promoting inclusion, and respecting diverse learning styles. The pedagogical practice followed an action-research methodology, enabling a reflective, critical, and situated approach, supported by current normative and theoretical frameworks. The experiences developed aimed to establish transversal links between the Arts and curricular areas such as Portuguese, Mathematics and Environmental Studies, fostering a transdisciplinary, sensitive, cooperative and collaborative curriculum approach. Thus, this report represents a reflective exercise on educational practice mediated by the Arts, revealing a strong commitment to innovative, integrative and humanistic pedagogical practices that place the student at the heart of the educational process. This formative journey decisively contributed to the development of a conscious, ethical and creative dual-profile teacher.

Keywords: Arts; Cooperation; Music; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Teatro de sombras e confecção das bolachas</i>	59
Figura 2 - <i>Construção de instrumentos musicais</i>	61
Figura 3 - <i>Apresentação de peças musicais e musicalização da peça “Regadinho”</i>	64
Figura 4 - <i>Projeto das “Minhocas”</i>	68
Figura 5 - <i>Atividades inspiradas em Oliviero Toscani</i>	71
Figura 6 - <i>Exploração da exposição imersiva</i>	74
Figura 7 - <i>Sessão com João Pedro Mésseder</i>	75
Figura 8 - <i>Preparação da Exposição “Somos Artistas”</i>	77
Figura 9 - <i>Exposição “Somos Artistas”</i>	83

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral da Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. O PAPEL DO EDUCADOR-PROFESSOR NA SOCIEDADE EM CONSTANTE MUDANÇA.....	3
1.2. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E A VISÃO DA CRIANÇA.....	10
1.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA METODOLOGIA EM DIÁLOGO COM O MEM	18
1.4. TRABALHO POR PROJETO: UMA ABORDAGEM ÀS ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
1.5. O DESPERTAR DO SABER ATRAVÉS DAS ARTES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
1.6. A ESCRITA COMO CONTINUIDADE E EXPANSÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA	35
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	38
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	39
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	46
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	52
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	57
3.1. A ARTE DE OUVIR, INTERPRETAR, CRIAR E PARTILHAR: A MÚSICA COMO ELEMENTO INTEGRADOR DAS APRENDIZAGENS NA EPE.....	57
3.2. “SOMOS ARTISTAS”: A ARTE DE DIZER QUEM SOMOS NO 1º CEB	69
METARREFLEXÃO	86
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	98

INTRODUÇÃO

O presente relatório de natureza profissional tem como objetivo refletir, de forma fundamentada e crítica, sobre o percurso formativo da mestranda, realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Através de uma abordagem metodológica reflexiva e investigativa, pretende-se evidenciar o modo como a prática pedagógica desenvolvida se ancorou numa conceção socioconstrutivista da aprendizagem, assumindo a criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, em estreita articulação com os seus interesses, experiências e contextos de vida.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói em interação com os outros e com o meio, ancorado nos contributos teóricos de Vygotsky (1998), e que a intencionalidade educativa se concretiza na criação de ambientes de aprendizagem ricos, significativos e integradores (Zabala, 2002), as intervenções pedagógicas descritas neste relatório foram concebidas à luz dos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), da Aprendizagem Cooperativa (AC), das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), das Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (AE) e, também, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), para além dos restantes documentos orientadores da prática educativa. Neste sentido, procurou-se proporcionar experiências educativas que valorizassem a interdisciplinaridade, a expressão artística e a mediação cultural, assumindo a arte como linguagem universal capaz de promover o desenvolvimento global das crianças e a construção de sentidos (Gardner, 1995).

Por um lado, a prática desenvolvida na EPE assentou na construção conjunta de projetos de aprendizagem, com diferentes durações, emergentes dos interesses do grupo e potenciadores de aprendizagens significativas (Ausubel, 2003), como as atividades de exploração sonora e musical, nas quais se destacou a musicalização da peça tradicional “Regadinho”, ou o projeto “Minhocas”. Estas experiências permitiram reconhecer a música como elemento integrador das aprendizagens e, ainda, como instrumento

privilegiado de expressão, comunicação e construção de identidade, proporcionando às crianças oportunidades concretas de participação, cooperação e criatividade. Já no 1º CEB, a realização de projetos integradores (Katz & Chard, 2014), como o trabalho centrado na obra fotográfica de Oliviero Toscani, a escrita de poemas com o autor português João Pedro Mésseder, ou a construção de uma orquestra-jogo inspirada no projeto *Optimix*, constituiu o eixo estruturante da prática pedagógica, permitindo articular conteúdos das expressões artísticas, da linguagem oral e escrita, da matemática, do estudo do meio e da cidadania, num projeto transversal às várias áreas de conteúdo. A culminar este processo, a organização da exposição final “Somos Artistas” tornou-se um momento de celebração e partilha com a comunidade educativa e familiar e, ainda, uma oportunidade para consolidar aprendizagens, através da sua mediação pelos próprios alunos, em contextos performativos e de relação interpessoal. É de realçar que, ao longo de todo o processo de habilitação para a docência de perfil duplo, tanto no que se refere à PES, como ao longo deste documento, foram tidas em consideração as questões éticas pressupostas, estando salvaguardado o anonimato de todos os intervenientes, bem como a confidencialidade de todas as informações recolhidas durante o processo.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, finalizando com a metarreflexão da mestrandia sobre o percurso realizado. O primeiro capítulo destina-se à análise dos documentos teóricos e legais em vigor, realçando o comum e as especificidades das duas valências. O segundo capítulo apresenta a caracterização do contexto educativo, mais especificamente do agrupamento de escolas, do contexto da EPE e do contexto do 1º CEB, finalizando com a metodologia de investigação usada que, no caso, foi a de investigação-ação. Em relação ao terceiro capítulo, este serve para a descrição, análise e reflexão dos percursos pedagógicos elaborados em cada contexto, dividindo-se em duas partes, respetivas a cada valência. Neste capítulo foram escolhidas as atividades que melhor elucidam o projeto realizado. Para concluir, o relatório termina com a metarreflexão, na qual a mestrandia reflete sobre o seu percurso formativo, evidenciando as aprendizagens construídas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo de enquadramento teórico e legal serve como fundamentação e base para todo o relatório de estágio, estando destinado à análise e articulação das bases teóricas utilizadas e do quadro normativo que prevalece para os níveis de educação em estudo, bem como a reflexão dos fundamentos pedagógicos e legais que sustentam as interações educativas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar das especificidades inerentes à EPE e ao 1.º CEB, coexistem, também, paradigmas pedagógicos de caráter universal que oferecem coesão e continuidade, numa perspetiva contextualizada e crítica de cada nível educativo, em específico. Desta forma, procura-se destacar de forma criteriosa os referenciais que orientaram e serviram de base para as decisões pedagógicas tomadas durante a PES e as dinâmicas de interação desenvolvidas, assegurando uma conexão direta entre os princípios teóricos e as práticas implementadas.

1.1. O PAPEL DO EDUCADOR-PROFESSOR NA SOCIEDADE EM CONSTANTE MUDANÇA

Na sociedade contemporânea, marcada por transformações sociais, científicas e tecnológicas que redefinem, necessariamente, os percursos, os desafios e as vidas dos que dela fazem parte, torna-se necessário (re)conceitualizar o ensino de uma forma diferente do modelo tradicional, baseado em estabilidade e conteúdos fixos (Perrenoud, 2000). Numa busca constante pela adaptação, e tendo em conta a era da informação e da pós-modernidade que caracteriza a nossa época histórica, o ensino deve priorizar o desenvolvimento de competências, tais como o pensamento crítico, a capacidade de adaptação e o trabalho cooperativo e colaborativo (Zabala & Arnau, 2010). Nesta ordem de ideias, o princípio da “adaptabilidade e ousadia” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 13) deve ser promovido nos diferentes contextos e aplicado às estruturas atuais, por forma a que o aluno seja capaz de mobilizar as diversas competências aprendidas e, ainda, estar preparado para atualizar o seu conhecimento conforme novas alterações e situações que vão surgindo, demonstrando ser capaz de desempenhar novas funções.

Assim, a escola tem de ser um espaço de diálogo e de participação, personalizado em cada contexto, e que promova um ensino que vai para além da mera transmissão de conteúdos (Vygotzky, 1998). As aprendizagens a promover devem ser significativas e diversificadas, com ligação ao contexto social e às vivências dos alunos, valorizando os projetos e investigações que sejam feitos por eles e para eles, e que estimulem a criatividade e a autonomia (Moran et al., 2013). Na prossecução destas premissas, Zabala (2002) refere que o docente desempenha um papel central, devendo atuar como mediador e facilitador, utilizando metodologias ativas e diversificadas, não sendo, por isso, a sua principal função a de cumprir com a abordagem dos conteúdos do programa, no caso de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), “mas é a de interpretar, gerir e adaptar o currículo às características e necessidades dos seus alunos, criando contextos de aprendizagem tão fecundos quanto possível” (Figueiredo, 1998 citado por Costa, 1999, p. 4). Tal como previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), um docente deve sempre ter em mente o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que visem a preparação dos alunos para a vida numa sociedade em constante mudança, conduzindo ao sucesso e à realização pessoal de todos os aprendentes, dentro da diversidade sociocultural das comunidades em que estão inseridos, tendo em conta a heterogeneidade de cada um, “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (p. 5571).

Neste enquadramento, importa considerar os fundamentos legais que sustentam uma prática educativa democrática, equitativa e centrada na criança. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, alterada pelas Leis n.º 115/1997, n.º 49/2005 e n.º 85/2009) estabelece a educação como um direito fundamental e um dever do Estado, orientado para a igualdade de oportunidades e a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade. Esta legislação reconhece que a educação deve promover o desenvolvimento global do indivíduo, em articulação com os contextos sociais e culturais em que se insere. Em consonância, a Lei n.º 5/1997 (1997) define esta valência como a primeira etapa da educação básica, embora de frequência facultativa, e prevê o alargamento progressivo da rede de EPE, garantindo o acesso de todas as crianças a contextos educativos de qualidade. Estas disposições legais encontram expressão concreta nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), que consolidam uma conceção pedagógica centrada na criança como sujeito de direitos e protagonista do seu desenvolvimento, atribuindo ao educador um

papel mediador na construção de experiências educativas significativas, inclusivas e socialmente contextualizadas. Assim, a prática educativa alicerçada nestes princípios visa assegurar que a escola — enquanto espaço de vida e de aprendizagem — responda aos desafios da contemporaneidade, promovendo o bem-estar, a participação e o sucesso de todas as crianças (Oliveira-Martins et al., 2017).

Assente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), podem ser considerados quatro princípios fundamentais que orientam uma prática educativa centrada no desenvolvimento integral da criança: o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis da evolução da criança”, o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, a “exigência de resposta a todas as crianças” e a “construção articulada do saber” (p. 7). Estes fundamentos refletem uma concepção da criança enquanto pessoa singular, ativa e competente, cuja evolução resulta da interação entre a sua maturação biológica e as experiências significativas proporcionadas pelo meio físico, social e cultural em que está inserida (Guedes, 2011). Nesta perspetiva, cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis de um processo educativo que se deve pautar por relações afetivas estáveis, promotoras de bem-estar e envolvimento. A criança é reconhecida como protagonista do seu percurso, devendo participar ativamente nas decisões que lhe dizem respeito, expressar as suas ideias, explorar o ambiente, resolver problemas e construir sentido a partir das suas experiências (Folque, 2014). A promoção de uma educação inclusiva e equitativa implica, assim, uma resposta pedagógica diferenciada e atenta à diversidade, que valorize os saberes e vivências de cada criança, proporcionando oportunidades de aprendizagem ricas e desafiadoras para todas (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Neste processo, o brincar surge como eixo estruturante da ação pedagógica, sendo encarado como a forma privilegiada através da qual a criança se apropria do mundo, desenvolve a imaginação, a linguagem, a criatividade, a autorregulação, a cooperação e o pensamento simbólico. Como é referido por Araújo (2024), brincar “é desejo, ação realizada ou sofrida num determinado tempo, modo e voz. É um ato social de grande significado. Todas as crianças sabem, sentem e gostam de brincar” (p. 19). Longe de ser um mero momento de ocupação, o brincar revela-se como atividade intencional, rica em significado e fundamental para a construção articulada do saber, uma vez que integra múltiplas áreas do desenvolvimento e potencia aprendizagens complexas num contexto de envolvimento, iniciativa e prazer. A observação atenta do

educador e o planeamento pedagógico intencional, sustentado por um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação, são, por isso, determinantes para assegurar ambientes educativos de qualidade, capazes de respeitar a singularidade de cada criança e de promover aprendizagens significativas e duradouras (Lopes da Silva et al., 2016; UNESCO, 2022).

No que concerne ao 1.º CEB, e tal como pressuposto no Despacho n.º 6944-A/2018 (2018), o objetivo central deste momento da escolaridade obrigatória visa a promoção de uma educação de qualidade que garanta a equidade, a inclusão e o sucesso de todos os alunos. Esta etapa do percurso educativo deve proporcionar aprendizagens significativas e mobilizadoras de saberes, atitudes e competências que preparem as crianças para uma cidadania plena e participada, abordando “os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 31). Nesse sentido, o despacho, em consonância com o PASEO, reconhece a importância de uma abordagem centrada no desenvolvimento holístico dos alunos, onde o conhecimento disciplinar estruturado se articula com capacidades e atitudes essenciais, em contextos concretos e culturalmente relevantes. A aposta numa escola inclusiva e promotora de sucesso educativo implica, assim, uma pedagogia que valorize a construção articulada do saber, a integração das várias áreas curriculares e o respeito pela singularidade de cada aluno (UNESCO, 2022). Tal como preconiza o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), a aprendizagem deve ser um processo ativo, dinâmico e contínuo, que mobiliza múltiplas dimensões do ser humano — intelectual, emocional, social, ética, estética e física — e que exige contextos que estimulem a curiosidade, o sentido crítico, a criatividade e a cooperação. Nesta perspetiva, o desenvolvimento global da criança não se restringe à aquisição de conteúdos, mas pressupõe a construção de sentido, a tomada de decisões, a capacidade de resolver problemas e de interagir com o mundo de forma consciente e responsável (Folque, 2014).

Assim sendo, é possível compreender a transversalidade das finalidades educativas propostas tanto para a EPE como para o 1.º CEB, uma vez que ambas as valências se orientam para o desenvolvimento integral da criança e pela promoção de competências essenciais à construção de uma cidadania ativa, crítica e responsável (Vygotsky, 1998).

Em ambos os níveis educativos é privilegiada uma abordagem centrada na criança como sujeito de direitos, promotora da curiosidade, da criatividade, da autonomia e da cooperação, numa lógica de continuidade educativa que respeita os ritmos individuais de aprendizagem, valoriza o brincar e a experiência como formas privilegiadas de acesso ao conhecimento, e fomenta o envolvimento ativo dos alunos na construção do seu percurso formativo (Zabala, 2002).

É, no entanto, primordial não considerar a EPE nem como um espaço destinado exclusivamente à diversão nem como uma antecipação do 1.º CEB, devendo a postura do docente ser equilibrada, e fomentar tanto o desenvolvimento emocional e social das crianças como o cognitivo, através da gestão do currículo flexível, como menciona João Costa no prefácio das OCEPE, que combine a:

“articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Com base nos princípios orientadores presentes no relatório da Organização das Nações Unidas, para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) (2022), a educação contemporânea exige uma rutura com modelos estáticos, centrados exclusivamente na transmissão de conhecimento, para assumir, de forma evolutiva e contínua, uma pedagogia ancorada na inclusão, cooperação, solidariedade e justiça social. De facto, num mundo marcado por desigualdades crescentes, crises ambientais e riscos globais, torna-se urgente assegurar que todos os alunos adquiram a capacidade de aprender a aprender, não apenas como estratégia de superação pessoal, mas como fundamento de uma cidadania ativa, crítica e consciente, capaz de contribuir para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo (UNESCO, 2022). Numa perspetiva holística e transformadora, a aprendizagem deve ser encarada como um processo contínuo e colaborativo, ao longo da vida, que valorize a diversidade dos percursos individuais, baseando-se nos contextos culturais e sociais dos alunos (Moreira, 2019). Para isso, é necessária uma gestão flexível do currículo, capaz de centralizar as vivências e necessidades dos aprendentes e de proporcionar experiências significativas que articulem o saber com o fazer, o pensar com o sentir, e o individual com o coletivo (Silva et al., 2018). Só desta forma será possível promover verdadeiramente uma educação

emancipadora e humanista, assente numa pedagogia que valoriza a participação democrática, o pensamento crítico, a consciência ecológica e a sensibilidade ética e estética, como preconizado pelo PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Este paradigma educativo, que reconhece cada aluno como sujeito ativo e co-criador do seu percurso formativo, constitui um imperativo ético e político para enfrentar os desafios complexos do século XXI, cabendo à sociedade “uma grande capacidade de ação, inteligência e criatividade coletiva. E, agora, enfrentamos uma escolha difícil: continuar em um caminho insustentável ou mudar radicalmente de rumo” (UNESCO, 2022, p. XV).

De acordo com Delors et al. (1996), existem quatro pilares basilares para a educação: *aprender a conhecer*, que enfatiza uma educação geral ampla, combinada com a possibilidade de aprofundamento de conhecimentos em áreas mais específicas; *aprender a fazer*, que abrange não apenas as capacidades requeridas profissionalmente, mas também competências para enfrentar situações imprevisíveis e saber trabalhar em equipa, devendo, para isso, serem promovidas experiências práticas durante a educação formal; *aprender a viver juntos*, que se prende com a compreensão e aceitação de outras culturas, histórias e valores diferentes dos próprios, desenvolvendo uma consciência da interdependência global para resolver conflitos de forma pacífica; *aprender a ser*, ou seja, autoconhecer-se, conseguir ser autónomo, mantendo uma noção de responsabilidade e de valorização dos seus próprios talentos. Se cada indivíduo se apropriar dos princípios subjacentes a cada um destes pilares dentro de si, haverá espaço para a aquisição, renovação e aplicação do conhecimento, e embora a educação se deva adaptar às mudanças sociais, desta forma, o património humano passado será preservado e mantido para o futuro (Nóvoa, 2012).

Estes princípios foram ampliados pelo relatório mais recente da UNESCO (2022), onde é proposta a construção de um novo contrato social para a educação, ancorado nos princípios da inclusão, equidade, solidariedade, cooperação e responsabilidade coletiva. Esta proposta reforça a necessidade de reimaginar a educação como um bem comum e um esforço coletivo, assente numa pedagogia de participação, de empatia e de justiça. Tal como enunciado no relatório, a pedagogia deve ser organizada com base nestes princípios e, apesar

“da incerteza do trabalho de previsão, antever mudanças transformadoras proporciona uma base sobre a qual se pode planejar e construir cenários alternativos a respeito de como alinhar melhor a educação com as necessidades da humanidade nas próximas décadas e além” (UNESCO, 2022, p. 28).

Apenas desta forma será promovida a formação de sujeitos críticos, socialmente responsáveis e comprometidos com a transformação do mundo. A convergência entre os pilares definidos por Delors et al. (1996) e os princípios contemporâneos defendidos pela UNESCO (2022) permite reconhecer a educação como um processo contínuo de formação de pessoas, no qual se interligam o desenvolvimento pessoal e a construção de uma cidadania ativa e global. Ao pensar na educação como algo constante ao longo da vida, é possível promover transições suaves entre os diferentes níveis de escolaridade e valorizar os diferentes caminhos possíveis para a aprendizagem, evitando a exclusão e/ou seleção dos indivíduos por mérito (Silva et al., 2018).

A formação inicial, portanto, deve fomentar o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, a análise crítica e a investigação coletiva, todas com base num ambiente de cooperação (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo da PES, isto foi observável através da colaboração e cooperação da mestranda com a sua díade, com as orientadoras cooperantes, com as professoras orientadoras, com as restantes mestrandas e, ainda, com os elementos da comunidade educativa, o que se revelou muito proveitoso não só em termos de dinamização das diversas atividades, como na partilha e troca de ideias, experiências, atitudes e conteúdos, de modo a enriquecer a prática educativa e a fortalecer os vínculos entre os diferentes agentes educativos. Por esta razão, a cooperação existente entre a instituição formadora e os contextos educativos é essencial para permitir aos professores em formação a participação num contexto prático, criando oportunidades para o aperfeiçoamento e a inovação educativa (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, a cooperação não se limita à formação inicial, estendendo-se à formação contínua e ao desenvolvimento ao longo da carreira, sendo essencial para garantir uma formação inicial de qualidade e para preparar os docentes para desafios futuros (Ponte et al., 2000).

1.2. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E A VISÃO DA CRIANÇA

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo pedagógico que se fundamenta nos princípios da educação democrática, inclusiva e cooperativa, na medida em que é promovida uma prática pedagógica centrada nos alunos e nas suas interações socioculturais. Segundo Freinet, que inspira parte das práticas do MEM, a escola deve ser um espaço de colaboração e de expressão, onde os alunos têm uma voz ativa no seu próprio processo educativo (Folque, 2014). Esta perspetiva encontra ressonância nos princípios orientadores das OCEPE, que sustentam uma pedagogia centrada na criança como sujeito de direitos, ativo no processo de aprendizagem, e cuja voz deve ser escutada e considerada (Lopes da Silva et al., 2016). No 1.º CEB, os fundamentos pedagógicos do MEM mantêm a sua relevância, uma vez que promove a participação ativa dos alunos, a cooperação, a planificação partilhada e a autonomia na construção do saber, indo ao encontro de uma escola inclusiva, diferenciadora e centrada no aluno enquanto protagonista da sua própria aprendizagem (Niza, 1998). Assim, o MEM apresenta-se como um modelo sociocêntrico e socioconstrutivista, uma vez que “é em comunidade de aprendizagem que todos ensinam e todos aprendem” (Cruz et al., 2015, p. 36), procurando, “através de uma prática democrática exemplificante”, a evolução sociomoral dos alunos (Santo e Pires, 2001, p. 18). Desta forma, o grupo é concebido como o espaço central de aprendizagem, onde a comunicação, a negociação e a cooperação são priorizadas. Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, servindo tanto como ferramenta metacognitiva, ao estimular a reflexão sobre experiências, como recurso social, bem como ao promover a partilha e troca de conhecimentos, o que faz com que o conhecimento nas salas de atividades (EPE) e salas de aula (1º CEB) do MEM não sejam vistas como “propriedade privada. Em vez disso, a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar” (Folque, 1999, p. 6).

A comunicação, no contexto educativo, constitui um elemento base para a construção do conhecimento e, no MEM, este princípio central é considerado uma dimensão estruturante da relação pedagógica e do trabalho em grupo. Segundo Cruz et al. (2015), a comunicação, concebida como um processo autêntico e intencional de troca de sentidos,

sustenta a aprendizagem significativa e participada. O próprio ambiente educativo é estruturado para potenciar os momentos de partilha verbal e não-verbal, promovendo a escuta ativa, o respeito mútuo e a valorização da diversidade de ideias. Esta conceção de comunicação integra-se numa ecologia de aprendizagem que reconhece a criança como sujeito pleno, ativo e competente (Folque, 2014). Na EPE, a comunicação assume um papel determinante na construção de vínculos afetivos, na partilha de significados e no desenvolvimento das competências linguísticas, simbólicas e relacionais. As OCEPE destacam a importância de um ambiente educativo em que se valorizam os processos comunicativos, onde “crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19), salientando que o diálogo, o questionamento e a escuta são práticas essenciais à mediação pedagógica. Estas orientações são concretizadas através de práticas como os Conselhos de Cooperação Educativa, as Reuniões de Planeamento e Avaliação e a Documentação Pedagógica, que permitem às crianças expressarem os seus interesses, experiências e opiniões. A comunicação é, também, concebida, na EPE, como uma ferramenta para a construção da literacia emergente, sendo frequente o recurso a suportes diversos (desenhos, grafismos, objetos do quotidiano, entre outros) para facilitar a expressão e representação das ideias. Os educadores, enquanto mediadores e “escribas” (Folque, 1999), registam as produções das crianças e promovem o diálogo sobre essas produções, fomentando a metacognição e a valorização da diversidade linguística e cultural. Neste sentido, a comunicação torna-se, para além de um meio de transmissão, uma prática fundadora da cultura do grupo e da construção coletiva do conhecimento. No 1.º CEB, o princípio da comunicação adquire contornos mais sistematizados, sendo aprofundado no contexto da organização cooperada da sala de aula, conforme defendido por Niza (1998). Os momentos de comunicação assumem uma dimensão reguladora e formativa, através de dispositivos como os Conselhos Semanais, os Diários de Grupo e os Relatórios de Avaliação Partilhada. Estes instrumentos permitem que os alunos partilhem reflexões sobre o seu percurso, discutam problemas, tomem decisões coletivas e construam saberes de forma colaborativa. Esta perspetiva encontra eco no PASEO, onde se afirma que o aluno deve ser capaz de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 21). Assim, o trabalho cooperativo e o recurso a diferentes formas de expressão – escrita, oral,

plástica, dramática ou digital – são valorizados como formas de ampliar a comunicação e consolidar aprendizagens significativas.

Por sua vez, a cooperação, enquanto princípio estruturante do MEM, assume um papel fulcral na criação de comunidades de aprendizagem democráticas, onde todos os intervenientes são corresponsáveis pelo processo educativo, sendo valorizada a diferenciação pedagógica (Moreira, 2019). A organização cooperativa da sala de aula promove a construção conjunta do conhecimento, valorizando a participação ativa de todas as crianças em atividades com significado social e cultural (Folque, 2014). No contexto da EPE, este princípio é evidenciado na valorização do grupo como motor de desenvolvimento e aprendizagem, promovendo interações que enriquecem tanto o plano cognitivo como o emocional das crianças (Cruz et al., 2015). As OCEPE defendem, nesse sentido, a importância de criar contextos educativos onde as crianças cooperem entre si, partilhem responsabilidades e aprendam em conjunto, salientando que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Também, no 1.º CEB, a cooperação é organizada sistematicamente como estrutura de base da sala de aula, através da constituição de grupos cooperativos, conselhos de turma e momentos formais de gestão partilhada do trabalho. De acordo com Niza (1998), a estrutura cooperativa pressupõe a interdependência positiva entre os elementos do grupo: o sucesso individual está intrinsecamente ligado ao sucesso dos colegas. Neste sentido, cada aluno contribui ativamente para a progressão coletiva, reconhecendo-se como agente de mudança e de apoio. Desta forma, o MEM assume que o trabalho de grupo não se limita à divisão de tarefas, mas à construção de um sentido de pertença e de compromisso mútuo, no qual a aprendizagem individual se transforma em coletiva (Folque, 1999). Esta lógica é visível na organização dos conselhos cooperativos, nos quais as crianças participam ativamente na regulação da vida do grupo, tomando decisões sobre os projetos em curso, os conflitos emergentes e os objetivos comuns (Niza, 1998). A prática pedagógica, quer na EPE, quer no 1.º CEB, está, assim, ancorada numa estrutura que privilegia a autonomia, mas que só é plena quando integrada numa lógica de cooperação, reforçando o papel das interações no desenvolvimento global da criança (Folque, 2014).

Em relação à participação democrática, esta constitui um dos direitos fundamentais da criança, consagrado tanto nos documentos orientadores, como nas práticas efetivas do MEM, sendo dever dos docentes e da escola a promoção da “cidadania ativa e a participação democrática” (UNESCO, 2022, p. xiv). A gestão do ambiente e das atividades, tradicionalmente atribuída ao professor, é partilhada entre o grupo, por meio de conselhos cooperativos que abrangem o planeamento, a execução e a avaliação das atividades (Folque, 1999). Na EPE, este princípio, alinhado com as OCEPE, manifesta-se na participação ativa das crianças na definição de regras, no planeamento das atividades e na avaliação dos seus percursos, permitindo que cada uma se afirme como sujeito de direitos, com voz e poder de decisão no seu quotidiano educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta visão está em consonância com a perspetiva de que a sala de atividades deve funcionar como uma comunidade onde todos se implicam na vida do grupo, de forma responsável e corresponsável (Folque, 2014). A prática da reunião do conselho, central nas rotinas do MEM, traduz essa intencionalidade ao criar um espaço formal de diálogo e deliberação, onde as crianças são chamadas a refletir, propor e decidir sobre aspetos relevantes da vida do grupo, como projetos, problemas e regras (Cruz et al., 2015). No 1.º CEB, a organização do trabalho de aprendizagem assume uma configuração cooperativa e democrática, na medida em que se estrutura através de conselhos de turma, grupos de ajuda mútua e instrumentos de regulação partilhada, permitindo que os alunos desenvolvam um sentido de compromisso coletivo (Niza, 1998). Esta dinâmica promove o exercício da cidadania ativa desde os primeiros anos, concretizando a pedagogia da participação através de metodologias que asseguram a escuta e a consideração efetiva das vozes dos alunos (Folque, 2014). Ao envolver as crianças em processos de tomada de decisão e resolução de conflitos, estas práticas reforçam competências sociais e morais como a empatia, a justiça e a responsabilidade, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com o bem comum (Cruz et al., 2015). Desta forma, os docentes alinhados com este movimento têm um papel central na promoção da cidadania democrática, incentivando a autonomia, a responsabilidade, a expressão livre e o pensamento crítico (Niza, 2012).

A organização do espaço educativo, tanto na EPE como no 1.º CEB, assume um papel estruturante na concretização de práticas pedagógicas democráticas, cooperativas e centradas na criança (Folque, 2014). Na EPE, as OCEPE sublinham que o ambiente

educativo deve ser pensado de forma a promover a autonomia, a curiosidade, a experimentação e a relação entre pares, através de espaços organizados em diferentes áreas de interesse, acessíveis, flexíveis e que incentivem a iniciativa das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Esta lógica é concretizada no MEM através de uma disposição que permite a circulação livre, a exploração espontânea e o trabalho autónomo, garantindo-se que os materiais e recursos estejam à disposição dos grupos e que a criança possa exercer escolhas informadas (Folque, 1999). No 1.º CEB, a organização da sala de aula segue os mesmos princípios estruturantes, sendo o espaço configurado para acolher a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo uma gestão cooperativa do ambiente (Niza, 1998). A sala é distribuída em zonas de trabalho autónomo, de trabalho em pequenos grupos e de partilha coletiva, permitindo a realização simultânea de tarefas diferenciadas, em consonância com os princípios da diferenciação pedagógica, onde esta é entendida como

“um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (Pereira et al., 2018, p. 12).

Esta estrutura espacial permite que os alunos participem ativamente na gestão dos materiais, dos tempos e das tarefas, favorecendo a autorregulação e a responsabilidade coletiva (Niza, 1998). Os quadros de registo visível, como os painéis de planificação, os diários e os instrumentos de avaliação formativa, integram-se na organização do espaço enquanto dispositivos que tornam a aprendizagem visível e regulável pelo próprio grupo (Cruz et al., 2015). Tanto na EPE como no 1.º CEB, a organização do espaço segundo o MEM é, portanto, indissociável de uma visão pedagógica centrada na criança como sujeito ativo, e na sala como um ecossistema de aprendizagem intencional, relacional e cooperativo. Esta organização física e simbólica traduz-se numa arquitetura da liberdade e da responsabilidade, potenciando uma aprendizagem significativa, situada e participada (Folque, 2014), profundamente alinhada com os documentos orientadores da prática educativa em Portugal.

Um aspeto importante a ter em conta sobre o MEM, e que tem em vista privilegiar o contexto sociocultural da criança, é a sua ligação com a vida real, articulando-se com os problemas e interesses da comunidade (Niza, 1998). Para tal, as atividades desenvolvidas

em contexto escolar têm um significado funcional, incentivando a participação ativa das crianças na resolução de problemas, inclusivamente aqueles relacionados com a comunidade (Cruz et al., 2015). Ao rejeitar práticas pedagógicas transmissivas, o modelo valoriza uma aprendizagem com significado social, em que todos ensinam e aprendem, num processo cooperativo contínuo que fortalece tanto o indivíduo quanto a comunidade. Através do currículo, e como afirma Nóvoa (2012, p. 17), “Sérgio Niza tem-se batido pela transformação da instituição escolar, por uma escola de todos que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”, o que confirma o MEM como tendo uma abordagem que integra toda e qualquer criança, colocando-a no centro do seu processo educativo, reconhecendo as suas potencialidades e promovendo a sua plena participação na sociedade, reafirmando a importância de práticas pedagógicas cooperativas como o meio essencial de emancipação e desenvolvimento humano.

As bases filosóficas do MEM sustentam-se em princípios aplicáveis a todos os níveis de ensino e revelam uma conceção do ensino-aprendizagem como um processo complexo e holístico (Folque, 2014). Na EPE, o modelo assenta em três condições fundamentais: a formação de grupos heterogéneos em termos de idade, a criação de um clima de livre expressão e a valorização do carácter lúdico na exploração e descoberta. A formação de grupos de idades variadas é fundamentada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito central em Vygotsky (1998), através do qual é possível identificar o potencial de aprendizagem da criança, entre o que ela já é capaz de fazer sozinha e aquilo que será capaz de realizar, com o suporte adequado de outros, sejam estes o professor ou os colegas, para alcançar os seus desafios e ampliar as suas competências, o que faz com que as interações entre crianças mais velhas e mais novas promovam aprendizagens mútuas e o enriquecimento social (Folque, 2014). Este ambiente diversificado é visto como essencial para o desenvolvimento global das crianças, incluindo a integração de crianças com necessidades especiais, já que respeita o ritmo individual de cada uma, ao mesmo tempo que valoriza o potencial de aprendizagem que emerge das interações sociais (Pereira et al., 2018). A livre expressão é igualmente considerada um princípio central, inspirada em Freinet, com a validação das ideias e experiências das crianças pelo grupo, promovendo a construção do saber com base nos interesses individuais. Por sua vez, o carácter lúdico das atividades permite às crianças

questionar e compreender o mundo ao seu redor, de forma ativa e significativa (Folque, 1999).

Neste desenvolvimento holístico, considera-se a literacia, enquanto instrumento cultural, como um processo social e cognitivo que se inicia precocemente e se desenvolve pela interação com a escrita, em consonância com as ideias de Vygotsky (1998). A aquisição do código escrito não é tratada como um treino mecânico imposto externamente, mas como uma etapa natural do desenvolvimento social e cognitivo, iniciada graças a diferentes códigos simbólicos que antecedem a escrita propriamente dita, como o gesto, o desenho e o jogo simbólico (Santana, 2000). No MEM, os educadores desempenham um papel ativo no apoio à apropriação deste código, agindo como uma espécie de “escribas” das ideias das crianças, auxiliando também na documentação das experiências e atividades do grupo, e o facto de se privilegiar a integração de elementos do quotidiano das crianças, como embalagens com rótulos, faz com que a escrita deixe de ser vista como algo distante, tornando-se parte do seu mundo (Folque, 1999). No 1.º CEB, a aprendizagem da escrita continua a ser concebida como um processo significativo, funcional e profundamente contextualizado nas vivências das crianças (Aznar et al., 2019). A produção textual assume um lugar central, sendo incentivada desde cedo através de práticas regulares de escrita com intenção comunicativa, como a elaboração de textos livres, diários de turma ou relatórios de atividades (Niza, 1998). A correção e reescrita são realizadas com a participação ativa do grupo, promovendo a consciência linguística, a autonomia e o espírito crítico, em consonância com uma perspetiva socioconstrutivista da linguagem, onde a escrita é compreendida como prática social e cooperativa (Cruz et al., 2015). Assim, o ensino da escrita no 1.º CEB, quando inspirado pelo MEM, transcende a mera codificação linguística, afirmando-se como instrumento de expressão, de partilha e de construção coletiva do conhecimento (Soares, 2000).

O trabalho por projeto assume, também, um papel central nos dois níveis educativos, constituindo-se um dos módulos do MEM, designado por “Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos”, podendo ser desenvolvidos através de “projetos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, sendo acompanhados,

rotativamente, pelo docente” (Movimento da Escola Moderna, s. d., p. 1). De acordo com Guedes (2011), na EPE, o

“trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho” (p. 5).

Já no 1.º CEB, os projetos são, igualmente, entendidos como eixo estruturante da prática educativa, permitindo que os alunos mobilizem e aprofundem saberes em contextos reais e colaborativos, ligando a teoria e a prática, num processo contínuo de investigação e descoberta (Niza, 1998). Como conceptualiza Dewey (1938), este modelo valoriza a participação ativa das crianças em todas as fases do projeto – da escolha do tema à sua concretização e avaliação –, desenvolvendo competências como a autonomia, a cooperação, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, promovendo, assim, aprendizagens com sentido pessoal e social (Guedes, 2011).

Por tudo isto, é possível compreender que o MEM propõe um modelo educativo com bases filosóficas que se sustentam em princípios aplicáveis a todos os níveis de ensino (Folque, 2014). Revela, também, uma conceção do ensino-aprendizagem como um processo complexo e holístico, que valoriza a aprendizagem com significado para as crianças, baseando-se na construção coletiva do conhecimento, com o intuito de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade (UNESCO, 2022). Mais especificamente, ao colocar a cooperação, a autonomia e a interação sociocultural no centro do processo de aprendizagem, são proporcionados “ambientes educativos (escolas) que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem” (Folque, 2014, p. 54). Assim sendo, as finalidades formativas do MEM, em relação à visão da criança como sujeito com capacidades e voz própria, tanto na EPE como no 1º CEB, incidem na “iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1992 citado por Folque, 2014, p. 51).

1.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA METODOLOGIA EM DIÁLOGO COM O MEM

A AC configura-se como uma metodologia centrada na interação entre pares, promovendo a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (Johnson & Johnson, 2001). Esta metodologia baseia-se na ideia de que os alunos aprendem melhor quando trabalham em pequenos grupos, ajudando-se mutuamente para alcançar objetivos comuns, em oposição a estruturas individualistas ou competitivas, suscitando um “movimento de mudança no cotidiano escolar através da criação de atividades que desafiam a capacidade de inovar pedagogicamente e [que] permitem uma aprendizagem baseada numa comunidade” (Silva et al., 2018, p. IX). Ao reconhecer a heterogeneidade dos grupos e a interdependência positiva entre os seus membros, a AC valoriza a diversidade como motor de aprendizagem, sendo assim compatível com os princípios da autonomia e da flexibilidade curricular (Moreira, 2019).

Neste contexto, a AC revela-se uma ferramenta eficaz para a otimização da intervenção pedagógica, tanto na EPE como no 1.º CEB, ao possibilitar práticas diferenciadas, cooperativas e reflexivas, alinhadas com os ritmos e interesses de cada grupo (Moreira, 2019). Na EPE, a organização cooperativa das experiências favorece o desenvolvimento global, ao permitir que as crianças explorem e compreendam o mundo através da interação simbólica e social com os pares (Folque, 1999). Já no 1.º CEB, a AC proporciona a construção de saberes num ambiente de corresponsabilização, promovendo não só o sucesso académico, mas também o crescimento moral e cívico (Niza, 1998). Desta forma, é possível ver como a ligação entre a AC e o MEM é profunda e estrutural, ao propor que a essência do grupo reside na interdependência entre os seus membros (criada por objetivos comuns), e que essa interdependência resulta no grupo ser um todo dinâmico (Johnson & Johnson, 2001, p. 2). Tal como sublinhado pelos autores de referência da AC (Smith, 1996; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Johnson & Johnson, 1994, 2002; Kagan, 1999; citados por Silva et al., 2018), a criação dos grupos cooperativos efetivos assenta em cinco pilares fundamentais: a interdependência positiva, a interação promotora face a face, a responsabilidade individual e de grupo, o desenvolvimento de competências interpessoais e de pequeno grupo, e a avaliação conjunta do trabalho realizado. Estes elementos não só estruturam o funcionamento interno do grupo, como também garantem

a qualidade da aprendizagem e o fortalecimento das relações democráticas no seio da comunidade educativa (Silva et al., 2018), sendo princípios igualmente centrais no MEM.

Ambos os modelos pedagógicos partilham uma visão da aprendizagem como um processo social, dinâmico e dialógico, em que a cooperação é vista como pilar da formação integral (Niza, 1998). No MEM, a organização social do trabalho pedagógico privilegia o grupo enquanto espaço de construção de significados, assente na entreaajuda e na regulação coletiva das aprendizagens (Folque, 1999). De igual modo, a AC valoriza o papel ativo dos alunos e a co-construção do saber, ao promover a interdependência positiva e o envolvimento de todos no processo educativo (Moreira, 2019).

As vantagens da utilização da AC em contexto de sala de aula são amplamente reconhecidas. Como referem Silva, Lopes e Moreira (2018, p. 50), há uma “grande diversidade em todas as salas de aula e, por isso, justifica-se a necessidade de constantemente utilizar a Aprendizagem Cooperativa para fomentar a confiança e estabelecer ligações e vínculos sociais entre os alunos”. Assim, o envolvimento em contextos cooperativos potencia, de forma significativa, o interesse pela aprendizagem, o fortalecimento da autoconfiança e a adoção de atitudes de respeito mútuo e valorização da diversidade, uma vez que as crianças percebem que as suas ideias são reconhecidas, consideradas e integradas nas decisões e na construção coletiva do conhecimento (Moreira, 2019). A vivência democrática na escola, preconizada pelo MEM, concretiza-se, desta forma, através de experiências de cooperação, numa forte ligação com a AC. Estas não se limitam à partilha de tarefas ou ao trabalho em conjunto, mas configuram-se como práticas estruturadas que promovem o diálogo, a entreaajuda, a corresponsabilização e a construção conjunta de conhecimento, aspetos indispensáveis à formação de uma comunidade educativa inclusiva e justa (Cruz et al., 2015). A cooperação constitui, assim, uma via privilegiada para o exercício da cidadania ativa, na medida em que fomenta o respeito mútuo, o compromisso com o bem comum e a valorização das diferenças, contribuindo para a consolidação de uma cultura democrática desde os primeiros anos de escolaridade (Niza, 1998).

Assim sendo, ao integrar metodologias cooperativas no quotidiano escolar, os educadores e professores não apenas maximizam as potencialidades individuais e coletivas, numa

perspetiva de abordagem a todo o “espectro das suas inteligências” (Silva et al., 2018, p. 50), como também consolidam uma cultura democrática e participativa, em consonância com os valores fundadores do MEM (Niza, 1998). A AC reforça e prolonga, desta forma, as intencionalidades pedagógicas do MEM, constituindo-se como uma metodologia complementar e coerente (Moreira, 2019). Só assim é possível “uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10).

1.4. TRABALHO POR PROJETO: UMA ABORDAGEM ÀS ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O trabalho por projeto é uma das bases do MEM, nomeadamente os projetos que envolvem as Artes e, tal como referimos no subcapítulo anterior, a “realização de um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo” (Guedes, 2011, p. 5). No que concerne às Artes, enquanto instrumentos pedagógicos, estas possibilitam aprendizagens significativas e inovadoras no contexto educativo, bem como a abordagem de competências transversais, ao articular as diversas áreas do saber, despertando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, através da interação com o outro, o brincar e o envolvimento (Downing, 2005; Guedes, 2011).

A inserção das artes no currículo da EPE ocupa uma posição de destaque como meio de expressão, comunicação e compreensão do mundo. Conforme enfatiza o Plano Nacional das Artes (PNA) (Vale et al., 2019), cujo principal objetivo é fortalecer a participação da comunidade educativa nas atividades culturais, aproximar os cidadãos dos sistemas artísticos, promover experiências estéticas diversificadas e estimular a colaboração entre artistas, educadores e crianças para desenvolver um currículo integrador, este visa, também, a territorialização das políticas culturais e educativas, ampliando a oferta de experiências culturais e sociais e promovendo a integração de diferentes culturas e comunidades. No caso da Música, o PNA defende que, tal como outras formas de expressão artística, esta é uma linguagem universal que estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica das crianças, promovendo também a inclusão e o respeito pela diversidade cultural, desempenhando um papel singular no desenvolvimento da

sensibilidade estética, das habilidades motoras e cognitivas, bem como no aprimoramento do sentido de ritmo e da memória (Collins, 2020). No entanto, a mediação do marketing em torno de festividades ou eventos culturais que não fazem parte da cultura portuguesa deve ser analisada criticamente no contexto educativo e social, na medida em que a globalização tem promovido a disseminação de tradições estrangeiras, as quais são, frequentemente, impulsionadas por interesses comerciais, ao invés de uma relação intercultural saudável (Marques et al., 2020). Assim, a escola deve procurar um equilíbrio entre o reconhecimento da diversidade e a preservação das tradições locais (Marques et al., 2020), promovendo uma reflexão crítica sobre o impacto do consumismo na construção das identidades culturais, já que este é um fenómeno que pode levar a uma padronização cultural que negligencia a riqueza das tradições locais (Araújo, 2024).

Em Portugal, a legislação recente reforça a importância das artes na educação, reconhecendo-as como estruturantes para o currículo. Exemplo disso é o PASEO, que define as competências a serem desenvolvidas, destacando a sensibilidade estética e artística como central para a formação dos alunos. As competências de resolução de problemas, pensamento crítico e criativo são, também, essenciais, sendo estimuladas em atividades que envolvem a arte (Oliveira-Martins et al., 2017). Os Decretos-Lei n.º 54/2018 (2018) e n.º 55/2018 (2018) pressupõem uma escola inclusiva e flexível, permitindo às instituições adaptar o currículo conforme as necessidades dos alunos e, aliado ao PNA (2019), a incorporação das artes nos projetos permite dinâmicas transdisciplinares, adaptadas às necessidades de todos os alunos, favorecendo uma visão integrada do mundo e permitindo uma compreensão mais profunda da realidade (Sousa, 2003a). A cultura amplia a experiência humana e reconfigura o horizonte de possibilidades, configurando-se como uma mediação essencial para o reconhecimento pessoal e comunitário (Cardona et al., 2021). A construção da identidade ocorre em diálogo com o património, material e imaterial, e com as diversas manifestações artísticas, como a música, a dança, a literatura, as artes plásticas, o cinema, entre outras (Vale et al., 2019). A arte é parte integrante da vida, não um mundo isolado. Como diria Fernando Pessoa (1966), “só a arte é útil. Crenças, exércitos, impérios, atitudes - tudo isso passa. Só a arte fica, por isso só a arte se vê, porque dura.” (p. 3), ou seja, esta é uma necessidade fundamental do Homem, podendo transformar a vida e a visão de quem nela se encontra. Por estas razões, torna-se crucial promover o compromisso cultural das pessoas e das

organizações com o património e as artes, especialmente no contexto local. A escola deve ser compreendida como parte de um ecossistema mais amplo, aproveitando o poder criativo das artes para melhorar a ação educativa, tornando-a mais transdisciplinar e inclusiva (Vale et al., 2019).

Por conseguinte, a educação artística na EPE é vista como uma ferramenta para a apropriação cultural, facilitando o acesso aos diferentes tipos de obras de arte, envolvendo tanto a contemplação das obras quanto a prática de expressões artísticas em ambientes pedagógicos (Sousa, 2003a). Ao promover projetos artísticos com crianças, contribui-se para a sua formação integral, oferecendo ferramentas para que estas interpretem e se aproximem da cultura (Guedes, 2012). A interação com diferentes tipos de obras de arte apoia a escolha de temas, inspira processos criativos e confere dimensão às produções artísticas, à medida que promove o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, que desperta os “artistas” mais pequenos para a noção da categoria estética do “belo”, promovendo a liberdade de pensamento e a criatividade (Guedes, 2012). Nesse sentido, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) reforçam a importância do educador promover o contacto com diferentes manifestações artísticas, de variados estilos, linguagens e origens culturais, encorajando as crianças a comentar as suas experiências e introduzindo vocabulário específico associado a cada forma de arte.

Desta forma, a educação artística na EPE e a criação de projetos de arte pode ser estruturada em três dimensões: execução (aplicação de técnicas), criação (inovação) e apreciação (contacto com obras de outros) (Guedes, 2012). Essas dimensões fomentam competências cognitivas que se aplicam a outras áreas do conhecimento. A execução exige que o educador forneça materiais diversificados e oriente as crianças no uso de técnicas, promovendo a experimentação e o registo do processo. A criação estimula a imaginação e a expressão individual, enquanto a apreciação amplia a compreensão cultural e estética. No ambiente pedagógico da sala, a organização do espaço e a disponibilidade de materiais são fundamentais para o sucesso do projeto artístico. Os materiais, tanto os estruturados (e.g. pincéis e rolos) quanto os improvisados (e.g. redes e esfregões), devem ser acessíveis às crianças, permitindo-lhes experimentar e explorar as suas potencialidades (Sousa, 2003c). O registo do projeto de arte, com a definição de objetivos, materiais e grupos, facilita o acompanhamento e a reflexão sobre o processo criativo (Guedes, 2012).

Tendo em conta o subdomínio da Música, a mesma está conectada com várias áreas do desenvolvimento da criança, e “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54). A abordagem à Música integra-se nas vivências e rotinas da sala, e diversos projetos podem ser criados, tendo em vista a música como elemento integrador das aprendizagens, valorizando sempre os interesses, necessidades e as propostas das crianças (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Através “da prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55), as crianças desenvolvem competências de escuta, respeito pelos tempos de espera, desenvolvem a sua criatividade, o trabalho em equipa, entre outras competências. Para além disso, ao cantar canções, a criança desenvolve a sua linguagem oral, bem como a compreensão do ritmo e da melodia, podendo utilizar grafismos não convencionais para registar e caracterizar aquilo que ouve (Collins, 2020). Já ao trabalhar sequências sonoras ou de movimento, as crianças desenvolvem o seu raciocínio lógico-matemático (Campbell & Scott-Kassner, 2010).

Assim sendo, o desenvolvimento de projetos no âmbito das Artes e, nomeadamente, da Música, promovem o desenvolvimento íntegro da criança, permitindo-a explorar o mundo que a rodeia, enquanto desenvolve capacidades de uma forma lúdica, que irão assinalar o início do seu percurso escolar com marcas que perdurarão até ao fim dos estudos (Campbell & Scott-Kassner, 2010).

1.5. O DESPERTAR DO SABER ATRAVÉS DAS ARTES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Educação Artística no 1.º CEB ocupa um lugar central no desenvolvimento integral da criança, não apenas como domínio de expressão estética, mas como verdadeiro catalisador de aprendizagens significativas (Sousa, 2003c). Longe de constituir uma área acessória ou meramente recreativa, as Artes — nomeadamente as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro — assumem-se como linguagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, sensorial e social dos alunos, permitindo-lhes interpretar, representar e transformar o mundo que os rodeia, uma vez que a “natureza

eclética, multidisciplinar e inclusiva do mundo artístico coloca-nos perante desafios prometedores para o ensino” (Guedes, 2012, p. 6).

De acordo com o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), a educação deve assentar numa visão humanista que promova a formação de cidadãos livres, críticos, criativos e eticamente responsáveis. Nesse sentido, o documento identifica a Sensibilidade Estética e Artística como uma das áreas de competência essenciais, reconhecendo que o contacto sistemático com as artes contribui para a formação de uma identidade pessoal e cultural robusta, a par do desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de comunicação, de raciocínio e de resolução de problemas. Esta perspetiva é, também, reforçada pelas orientações curriculares para a Educação Artística no 1.º CEB, as AE, ao evidenciarem que o ensino das artes deve seguir uma abordagem estruturada em torno de domínios/organizadores — “Apropriação e Reflexão”, “Interpretação e Comunicação” e “Experimentação e Criação” —, os quais convergem no desenvolvimento de competências complexas e transversais (DGE, 2018c, p. 2).

Tais competências não se restringem ao domínio artístico, mas projetam-se sobre todas as áreas curriculares (UNESCO, 2022). A título de exemplo, ao criar uma peça de teatro, o aluno mobiliza capacidades linguísticas (Português), espaciais e lógico-matemáticas (Matemática), competências de cidadania e conhecimento do meio (Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento). De forma mais particular, a composição musical ou a criação plástica exige planificação, análise, tomada de decisão e avaliação crítica — capacidades centrais ao perfil do aluno autónomo e reflexivo (Collins, 2020).

Neste sentido, as Artes possibilitam a construção de saberes a partir da ação, da experimentação e da emoção, permitindo ultrapassar o paradigma transmissivo e compartimentado. No seu lugar, é promovida uma abordagem interdisciplinar, experiencial e transversal da aprendizagem (Sousa, 2003a). Através das práticas artísticas, os alunos tornam-se protagonistas do seu processo educativo, aprendendo a observar, questionar, criar, comunicar, colaborar e refletir — competências fundamentais para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança (UNESCO, 2022). As atividades artísticas, para além de estarem enquadradas nas componentes do currículo, não só são parte fundamental do mesmo, como também o tornam mais inclusivo,

respondendo à diversidade de estilos de aprendizagem (Sousa, 2003a). Através da arte são, também, construídas pontes entre saberes, contextos e culturas, proporcionando ambientes pedagógicos que valorizam a imaginação, o sentido estético, o pensamento divergente e a expressão emocional, aspetos essenciais na formação de cidadãos conscientes, com direito a uma educação de qualidade (Neno, 1997).

Esta valorização do papel das Artes no processo educativo encontra ecos nas ideias de Almeida Garrett, cuja conceção pedagógica, profundamente humanista, atribuía à Arte um lugar fundador na formação do indivíduo e na construção do conhecimento. Já em 1829, Garrett defendia que “o fim geral da educação é fazer um homem completo” (Garret, 1829; Sousa, 2003a, p. 90), sublinhando que educar é mais do que instruir: é cultivar a sensibilidade, o gosto, o pensamento e o carácter. Neste sentido, as Artes deveriam estar no centro do currículo escolar, não apenas como disciplinas de expressão, mas como fundamentos epistemológicos e éticos do saber. O autor considerava que “todas as artes nasceram primeiro que as ciências”, sendo, por isso, anteriores às formas sistematizadas de conhecimento e essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, sugerindo que a prática precedesse a teoria, e que a aprendizagem fosse feita pela experiência sensível e prazerosa (Garret, 1829; Sousa, 2003a, p. 90). Garrett via nas Artes o meio privilegiado para formar o gosto, apurar a inteligência e desenvolver a dimensão ética e social do indivíduo. Para ele, dançar, desenhar ou cantar não eram meras atividades complementares, mas vias legítimas e profundas de acesso ao saber, capazes de tornar a educação mais justa, mais completa e mais humana. Esta visão, embora nascida no século XIX, antecipa de forma notável os princípios contemporâneos de uma pedagogia centrada na ação, na criatividade e na articulação interdisciplinar do currículo. A conceção de educação defendida por Almeida Garrett, segundo a qual esta deveria “formar o homem completo, a inteligência, o coração e o gosto” (Garrett, 1829; Sousa, 2003a, p. 90), antecipa notavelmente os princípios que, quase dois séculos depois, viriam a estruturar o PASEO. Tal como Garrett, também o PASEO se funda numa visão humanista da educação, assumindo como propósito a formação de cidadãos livres, críticos, criativos, sensíveis e eticamente responsáveis. No documento orientador, afirma-se que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins et al, 2017, p. 13). Este paralelismo evidencia a

permanência e atualidade da ideia de que a educação deve integrar, de forma equilibrada, as dimensões cognitiva, emocional, estética e ética (UNESCO, 2022). Tanto Garrett como o PASEO desconstruem modelos educativos centrados exclusivamente na aquisição de conteúdos ou competências técnicas, valorizando, em alternativa, a construção de uma identidade pessoal e cultural alicerçada na sensibilidade, na criatividade e na expressão do pensamento. Neste enquadramento, as Artes, enquanto formas de saber e de relação com o mundo, assumem um papel estruturante na promoção dessa educação plena e integradora que tanto o pensamento oitocentista como as diretrizes contemporâneas reconhecem como essencial. Desta feita, a promoção das Artes em contexto de sala de aula emerge como um instrumento pedagógico transversal, inclusivo e transformador, nas suas várias vertentes e, tal como afirma Sousa (2003):

“Pintar, esculpir, compor versos, constituem para o pintor, para o escultor ou para o poeta o mesmo que o jogo para a criança, mas, o artista pode viver se exercer a sua arte e a criança não pode viver sem jogar.” (p. 168).

A propósito da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner & Hatch (1989) destacaram a importância de considerar todo o tipo de inteligências no contexto educativo, argumentando que o sistema tradicional de ensino se foca, predominantemente, nas inteligências linguística e lógico-matemática, negligenciando as restantes. Ao reconhecer a diversidade de perfis intelectuais dos alunos, tal como preconizado no PASEO, os docentes podem adotar abordagens pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, que não apenas respeitam as diferenças individuais, mas também promovem um desenvolvimento mais completo das potencialidades dos estudantes (Oliveira-Martins et al., 2017). A título de exemplo, ao integrar atividades artísticas, musicais e físicas no currículo, as escolas incluem alunos com diferentes perfis de inteligência, aumentando a sua motivação e melhorando o seu desempenho, o que faz com que sejam criados ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos, onde os alunos podem explorar e desenvolver as suas habilidades naturais em contextos significativos, o que promove uma maior compreensão dos conteúdos académicos e, também, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia e a autorregulação emocional (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Por esta mesma razão, torna-se fundamental abordar não só as artes em geral, mas também as suas vertentes – Artes Visuais, Música, Teatro/Expressão Dramática e Dança.

A área das Artes Visuais revela-se como uma das mais ricas formas de expressão e construção de sentido, desempenhando um papel determinante no desenvolvimento global da criança. Longe de se reduzir a uma atividade meramente estética ou decorativa, as Artes Visuais — compreendendo o desenho, a pintura, a modelagem e outras técnicas visuais — constitui-se como uma linguagem de pensamento, de comunicação e de interpretação do mundo (Gloton & Clero, 1976). No plano curricular, as AE de Educação Artística, com os seus três eixos principais, têm como finalidade proporcionar aos alunos um percurso de aprendizagem que valorize tanto a dimensão técnica e expressiva da linguagem visual como a capacidade de refletir sobre o que se cria e observa. Nesse sentido, as Artes Visuais são entendidas como um campo fértil para a articulação interdisciplinar, permitindo trabalhar simultaneamente conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio, através de processos criativos, intuitivos e investigativos (Niza, 2012). A expressão plástica, ao permitir que a criança projete no papel ou noutros suportes a sua visão interna da realidade, torna-se uma extensão do pensamento e da experiência sensível. Como sublinha Gonçalves (1991; Sousa, 2003c, p. 168), “a criança revela-se através do que faz”, e os seus desenhos e pinturas devem ser vistos como manifestações sérias do seu universo interior, e não apenas como produtos estéticos a serem avaliados com base em critérios técnicos ou adultos. Também Sousa (2003) convoca Lowenfeld (1977) quando o mesmo refere que, “o importante na obra plástica infantil é o que a criança conhece, o que é importante para si e o modo como se relaciona com isso” (p. 170), sendo o ato de criar um exercício de afirmação pessoal, cognitiva e emocional.

A centralidade do processo criativo — em detrimento do produto final — é amplamente defendida pelas abordagens contemporâneas à educação artística. O PNA reforça esta perspetiva ao propor que as artes não fiquem cingidas ao espaço escolar e da própria disciplina, tornando-se transversais à aprendizagem e à cultura escolar (Vale et al., 2019, p. 11). Neste sentido, a criação plástica oferece aos alunos oportunidades únicas para explorar conceitos espaciais, relações de proporção, coordenação motora, organização de elementos visuais e simbólicos, e acima de tudo, liberdade expressiva (Rodrigues, 2018). Uma criança que desenha, por exemplo, uma árvore maior do que uma casa está a representar a importância subjetiva daquele elemento, e não a cometer um erro de proporção. A este propósito, Sousa (2003) revê-se em Lowenfeld (1977) quando o mesmo

refere que “devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a sua liberdade [das crianças] do que em conseguir que os produtos acabados sejam «agradáveis» ao gosto médio dos adultos” (p. 171).

As AE reforçam esta abordagem ao defenderem que o ensino das Artes Visuais deve permitir à criança experimentar com diferentes materiais e suportes, como forma de comunicar visualmente as suas próprias ideias, emoções e mensagens, permitindo uma reflexão sobre os seus trabalhos e os dos outros, de forma crítica e construtiva. Ao desenhar, pintar ou construir, o aluno não está apenas a explorar uma técnica: está a organizar o seu pensamento, a atribuir sentido ao que observa, a transformar emoções em formas visuais (Rodrigues, 2018). Esta prática favorece, ainda, o desenvolvimento da motricidade fina, da orientação espacial, da atenção e da memória visual, que são competências essenciais para a aprendizagem da leitura, da escrita e da resolução de problemas matemáticos (DGE, 2018g). Como salienta Gonçalves (1991), o mais relevante não é o que a criança desenha nem como ela o faz, pois o enfoque está mais na sua expressão do que no seu produto (Sousa, 2003c). Esta visão coloca a tónica na experiência vivida pela criança durante o ato de criação, respeitando a sua individualidade, os seus ritmos e os seus modos de ver e sentir o mundo.

Nesta linha, a prática das Artes Visuais no 1.º Ciclo deve permitir a cada aluno construir uma linguagem visual própria, que seja ao mesmo tempo um espelho do seu interior e uma ponte para o exterior. Através da observação de obras de arte, do contacto com diferentes materiais e técnicas, da produção e análise de imagens, os alunos são convidados a desenvolver um olhar crítico, atento e sensível — capacidades que transcendem o domínio artístico e se estendem à cidadania, à literacia mediática e à participação cultural (DGE, 2018a). Para além disso, como reforça o PNA (Vale et al., 2019), a vivência artística é inseparável da criação. As atividades de interpretação, apreciação e contextualização das obras permitem aprofundar a consciência estética e histórica, promovendo uma aprendizagem mais crítica e informada (Sousa, 2003c). A análise de obras de diferentes épocas, estilos e culturas oferece múltiplas possibilidades de diálogo com os conteúdos de Estudo do Meio (com o património, as tradições e a diversidade cultural), de Português (com a descrição, a narração e a leitura das imagens)

e de Matemática (com os conceitos de simetria, proporção, forma, ritmo e sequência) (Niza, 1998).

Abordando a seguinte arte, a Música, esta deve ser entendida tanto como uma linguagem estética como uma via privilegiada de desenvolvimento global da criança (Sousa, 2003c). A sua prática contribui para o alargamento da sensibilidade auditiva, da expressão criativa, da coordenação psicomotora e da escuta ativa — competências fundamentais para o exercício da cidadania cultural e para o sucesso escolar (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Através do canto, da exploração de instrumentos, da improvisação e da escuta crítica, a música convida a criança a perceber e a organizar o mundo sonoro que a rodeia, oferecendo-lhe formas alternativas de compreender e de se expressar (Sousa, 2003c). Esta abordagem está em plena consonância com o que o PASEO preconiza ao identificar a “Sensibilidade estética e artística” como uma das áreas de competências fundamentais para o aluno do século XXI (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 17). O contacto regular com a Música, enquanto forma de saber e de expressão, reforça as competências de observação, concentração, colaboração e autorregulação, sendo uma das formas mais completas de desenvolver a inteligência emocional e relacional, já que as “competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 28).

De acordo com Campbell e Scott-Kassner (2019), a música é uma atividade intrinsecamente humana, que emerge de forma espontânea na infância, sendo parte da linguagem da brincadeira, do afeto e da descoberta. Esta presença orgânica e precoce da música no quotidiano das crianças revela a sua importância estruturante, sendo que as experiências musicais na infância promovem a plasticidade cerebral, favorecem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico, da memória e da empatia (Collins, 2020). Neste sentido, a educação através da música constitui um poderoso meio de articulação entre cognição, emoção e socialização, sendo que o desenvolvimento da criatividade musical, tanto a nível concetual como prático, parece resultar da interação entre fatores ambientais, pensamento ou cognição musical e traços intelectuais e de personalidade individuais (Campbell & Scott-Kassner, 2010, p. 249).

Ainda no âmbito da Música, Young & Ilari (2019) sublinham a natureza interdisciplinar da educação musical e a sua relevância para os contextos pedagógicos. Através do ritmo, da melodia, do silêncio e da pulsação, as crianças exploram noções de tempo, sequência, repetição e padrão — conceitos fundamentais também, por exemplo, para a aprendizagem da Matemática (DGE, 2018c). A escuta e análise de músicas provenientes de diferentes culturas permite, por sua vez, estabelecer pontes com o Estudo do Meio, reforçando o conhecimento do património imaterial, da diversidade e da interculturalidade, em experiências que “estimulem a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais” (DGE, 2018c, p. 7). Em articulação com o Português, a canção tradicional, o poema musicado ou a composição coletiva tornam-se estímulos para “a memorização e a mobilização do conhecimento em novas situações” (DGE, 2018c, p. 7) ou, por exemplo, para a “utilização de vários processos de registo de planeamento, de trabalho e de ideias.” (DGE, 2018c, p. 8).

Neste sentido, a Música deve ser concebida como uma prática intencional e integrada, capaz de potenciar aprendizagens significativas através de experiências sensoriais e emocionais. Tal como vem contemplado no PNA (Vale et al., 2019), o acesso e a fruição das Artes devem ser parte integrante do percurso educativo de todos os alunos, pois constituem uma dimensão essencial da formação humanista. A criação de ambientes sonoros ricos e variados, o uso expressivo da voz e do corpo, a construção de instrumentos e a escuta partilhada de obras musicais são práticas que promovem a participação ativa e a co-construção do conhecimento (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Para além do seu valor formativo, a Música desempenha um papel central na promoção da inclusão, uma vez que as crianças que enfrentam dificuldades noutras áreas do currículo encontram, frequentemente, na expressão musical uma forma de afirmação, reconhecimento e pertença. A Música atua, assim, como mediadora de afetos, de identidade e de sentido, abrindo espaço à diversidade de talentos, ritmos e percursos (Benenzon, 2011).

A pedagogia musical, ao privilegiar a experimentação, a escuta e a criação coletiva, desafia os modelos transmissivos de ensino e convida a uma prática docente mais dialógica, reflexiva e sensível. Como aponta Collins (2020), aprender música promove a ligação entre múltiplas áreas do cérebro humano. Essa conectividade ocorre tanto entre as

estruturas dentro do cérebro como entre as funções que interligam essas estruturas. Ensinar música provoca esse tipo de mudança ao envolver, simultaneamente, várias áreas do cérebro e ao pôr essa conexão à prova (pp. 125-126). Desta forma, os ambientes musicais ativam múltiplas formas de saber, permitindo que os alunos aprendam com o corpo, com a escuta, com a emoção e com o outro, numa abordagem plenamente alinhada com as inteligências múltiplas descritas por Gardner (1983). Por conseguinte, a Música no 1.º CEB, tal como já descrito anteriormente para a EPE, não deve ser encarada como um domínio técnico ou especializado, reservado a docentes com formação específica, mas como um campo de descoberta e de expressão acessível a todos (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Com base nos documentos orientadores, importa promover uma abordagem pedagógica em que a Música seja vivida com regularidade, de forma integrada e significativa, valorizando a criatividade, a escuta, a imaginação e a cooperação como fundamentos do aprender e do conviver.

Ao se abordar as diferentes linguagens artísticas no contexto do 1º CEB, torna-se imprescindível destacar o papel da Expressão Dramática/Teatro como uma prática pedagógica com enorme potencial formativo (Dawson & Lee, 2018). De acordo com as AE desta área, deve centrar-se na exploração de processos de comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento da consciência corporal e espacial, e na criação de significados a partir da ação dramática (DGE, 2018b). A Expressão Dramática/Teatro procura fomentar, desde os primeiros anos de escolaridade, a imaginação, a empatia, a escuta, a improvisação e a construção coletiva de narrativas, competências essas que se estendem muito além do espaço cénico (DGE, 2018b). A articulação desta linguagem artística com as orientações do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) é particularmente evidente, já que as áreas de competências definidas no documento — como a “Sensibilidade estética e artística” (p. 28), o “Pensamento crítico e pensamento criativo” (p. 24), a “Informação e comunicação” (p. 22), a “Consciência e domínio do corpo” (p. 30) e o “Relacionamento interpessoal” (p. 25) — encontram na prática teatral um campo fértil para o seu desenvolvimento. Com efeito, ao representar situações, personagens ou emoções, os alunos ativam simultaneamente dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas da sua formação, o que contribui para uma aprendizagem integrada e significativa (Dawson & Lee, 2018). Neste sentido, o teatro é não somente uma forma de expressão

artística, como também um espaço privilegiado de desenvolvimento de competências essenciais à formação pessoal dos alunos enquanto cidadãos (Reason, 2010).

A relevância da Expressão Dramática/Teatro na escola é amplamente sustentada pela investigação de Reason (2010), que defende que a experiência teatral deve ser compreendida como muito mais do que um evento performativo isolado. Reason sublinha que promover a participação das crianças em experiências teatrais envolve mais do que colocá-las apenas a visualizar uma peça, sendo responsabilidade dos docentes contextualizar as diferentes experiências e, ainda, promover o trabalho dramático em contexto de sala de aula, numa perspetiva intencional e prolongada no tempo, permitindo que as crianças não apenas assistam, mas também interpretem, recriem e reflitam sobre as experiências vividas no plano simbólico. Este processo é fundamental para o desenvolvimento daquilo que Reason denomina de “theatrical competence”, ou seja, a capacidade de compreender criticamente os mecanismos e significados do teatro enquanto linguagem estética e de comunicação, e que os vai ajudar nos mais diversos momentos, tanto durante a sua vida escolar, como no decorrer do seu quotidiano (Reason, 2010). Este autor defende a ideia de que o teatro pode e deve ser um meio eficaz de abordagem interdisciplinar, que permite contextualizar os conteúdos curriculares, um pensamento que está alinhado com as AE, na medida em que a experiência dramática possibilita a compreensão do mundo, através da ação, da relação com o outro e da construção de sentido em situações reais e/ou ficcionadas, contribuindo para a valorização da linguagem e da expressividade como modos de pensamento e comunicação (DGE, 2018j).

Portanto, o Teatro na escola deve ser entendido como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, situando-se, ao mesmo tempo, como meio de expressão artística e como prática pedagógica que promove aprendizagens significativas, afetivas e socialmente relevantes (Dawson & Lee, 2018). Através da dramatização, os alunos são convidados a trabalhar ativamente como um grupo, como forma de imaginar novas possibilidades (Reason, 2010), representando e retirando sentido de uma prática representativa da condição humana, construindo o seu conhecimento em comunidade (Dawson & Lee, 2018, p. 18). Esta abordagem pedagógica baseada no drama proporciona, simultaneamente, aprendizagens académicas, estéticas e emocionais, estimulando o

pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Desta forma, é promovido o envolvimento dos estudantes numa comunidade de aprendentes, permitindo-lhes assumir papéis, explorar diferentes perspetivas e participar numa aprendizagem dialógica e experiencial (Dawson & Lee, 2018). Assim, a expressão dramática, longe de ser uma atividade acessória, constitui-se como um catalisador de desenvolvimento humano, capaz de transformar a sala de aula num espaço de escuta, de partilha e de construção conjunta de sentido (Sousa, 2003b).

Por último, a Dança enquanto arte, durante o 1º CEB, emerge como uma linguagem do corpo que ultrapassa a mera execução motora, constituindo-se como forma de expressão, comunicação e construção de significados (Sousa, 2003b). Longe de se restringir à repetição de gestos codificados, a dança, enquanto arte do movimento, permite que as crianças explorem e compreendam o mundo através do seu corpo em ação — um corpo que sente, pensa, reage e cria (Gardner & Hatch, 1989). Assim, o movimento não é apenas um meio, mas um fim educativo em si mesmo: é através dele que se promove a consciência corporal, a expressão emocional, o pensamento criativo e a interação com os outros (Sousa, 2003b). Ao integrar o movimento em trajetórias no espaço, estruturas rítmicas, dinâmicas corporais e diferentes formas de relação com o outro, os alunos desenvolvem competências que se cruzam com áreas como a Matemática (proporção, simetria, orientação espacial), o Estudo do Meio (perceção do corpo, do espaço e dos objetos) e o Português (narrativa corporal, descrição e argumentação). A dança possibilita, ainda, o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, a colaboração, a responsabilidade e o respeito pela diversidade. Esta perspetiva vai ao encontro do que preconiza o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que destaca a importância da consciência do corpo, do pensamento criativo, da sensibilidade estética e artística, da comunicação e do relacionamento interpessoal. O movimento dançado ou ritmado, enraizado na experiência sensorial e emocional do aluno, torna-se veículo de cidadania, identidade e imaginação — elementos estruturantes de uma escola que aprende com o corpo e pelo corpo, em diálogo constante com os outros e com o mundo (Sousa, 2003b).

A análise das diferentes linguagens artísticas — Artes Visuais, Música, Teatro e Dança — permite evidenciar a especificidade de cada uma enquanto forma de expressão e conhecimento, bem como a sua natureza profundamente interconectada e transversal.

Apesar de operarem com códigos distintos, todas estas linguagens partilham o corpo, o tempo, o espaço, a imaginação, o gesto e a emoção como matéria-prima da aprendizagem. Este ponto de convergência torna as artes um dispositivo pedagógico de excepcional valor, capaz de articular o sensível com o racional, o individual com o coletivo, o fazer com o refletir (Sousa, 2003b).

No 1.º CEB, onde se inicia a consolidação das competências fundamentais de leitura, escrita, cálculo, pensamento crítico e convivência democrática, a integração da Educação Artística no currículo não pode ser relegada a momentos esporádicos ou periféricos (Delors et al., 1996). Pelo contrário, estas devem constituir-se como estratégias estruturantes da aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade de forma genuína (Vale et al., 2019). Ao compor uma canção, ao construir uma narrativa dramática ou ao explorar texturas numa obra plástica, por exemplo, os alunos estão simultaneamente a mobilizar conhecimentos de Matemática, de Português e de Estudo do Meio, num processo de aprendizagem significativo e situado. Como defende o PNA (Vale et al., 2019), o ensino das Artes deverá ser entendido como uma prioridade pedagógica para o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, e não apenas como um complemento opcional.

Esta articulação só é possível se as Artes forem reconhecidas como formas legítimas de conhecimento, dotadas de metodologias próprias, mas integráveis num currículo mais fluido, centrado no aluno, no seu corpo e na sua experiência (Sousa, 2003a). Trata-se de ultrapassar o paradigma disciplinar compartimentado para construir um currículo vivo e vivido, em que o conhecimento é explorado com o corpo inteiro, através da voz, do olhar, do gesto, da escuta e da emoção (Leite & Relvas, 2018). Como refere o PASEO, a escola deve proporcionar experiências que desenvolvam todas as dimensões do aluno enquanto cidadão, num processo de formação integral (Oliveira-Martins et al., 2017).

Mais do que domínios estéticos ou expressivos, as Artes são, neste contexto, práticas epistemológicas e éticas (Oliveira-Martins et al., 2017). Elas ensinam a escutar e a escutar-se, a observar e a dar-se a observar, a cooperar, a respeitar o outro, a pensar criticamente e a imaginar alternativas. São, por isso, um terreno privilegiado para a promoção da equidade, da inclusão e da cidadania ativa, porque reconhecem a multiplicidade de formas

de ser, de aprender e de significar o mundo, porque “a Arte é um resumo da Natureza feito pela imaginação” (Eça de Queirós, 1902).

1.6. A ESCRITA COMO CONTINUIDADE E EXPANSÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

A escrita, quando integrada nas práticas pedagógicas associadas à Expressão Artística adquire um lugar privilegiado na construção do conhecimento, na apropriação simbólica do mundo e no desenvolvimento face aos alunos. Através do MEM, a escrita é valorizada como linguagem viva, funcional e situada, que se constrói no diálogo com o outro, com o real e com a imaginação; contrariamente ao que se encontra no modelo tradicional, onde o ensino da leitura e da escrita se assume como técnico e formal. No contexto do MEM, as atividades artísticas funcionam como dispositivos fecundos para a emergência da escrita, oferecendo um espaço de expressão e de significação indispensável ao desenvolvimento das crianças (Niza, 2005). A este respeito, o mesmo autor afirma que:

“a escrita emerge e progride no seio de comunidades de cultura escrita onde se cria o gosto pela escrita e o prazer coloquial e enredado da leitura de forma interativa e continuada. Só se aprende a escrever, escrevendo, pela interação com a leitura de outros textos, sobretudo com os que podemos escolher por amor [...] ou para fazer avançar as nossas obras ou aperfeiçoar as nossas vidas e recriar os nossos mundos” (p. 485).

A escrita que emerge das experiências artísticas (sejam elas o desenho, o teatro, a música, a expressão corporal ou os projetos de investigação), nasce da necessidade de comunicar e de dar forma ao que se viveu, se sentiu ou se criou. Trata-se de uma escrita que não é imposta de fora, mas construída a partir da experiência pessoal e do desejo de significar o mundo, numa relação orgânica com o vivido. Como defende Niza (1988/1989), “o prazer de escrever deve radicar no prazer de desenhar. O desenho livre deverá ser cultivado e acarinhado desde sempre na criança, como forma de dizer do mundo em que vive e dos mundos que imagina” (p. 5). É precisamente esse “dizer do mundo” que se transforma em escrita quando a criança encontra, na arte, um meio expressivo significativo e funcional. Neste contexto, a linguagem escrita não é um fim em si mesma, mas um meio de expandir a experiência artística, transformando-a num objeto de reflexão, partilha e comunicação.

Um dos meios mais emblemáticos desta articulação entre arte e escrita é o texto livre. Através deste, o professor registra, em grandes folhas de papel, as falas espontâneas das crianças durante momentos de acolhimento ou partilha. Esses textos, muitas vezes ilustrados pelos próprios autores, são expostos na sala e utilizados como base para as primeiras experiências de leitura e escrita. As crianças reconhecem palavras, associam fonemas a grafemas, descobrem regularidades linguísticas, e, sobretudo, veem-se como autoras, porque o texto lhes pertence. Esta prática transforma o quotidiano da sala de aula num espaço de cultura de escrita viva, partilhada e significativa (Niza & Soares, 1998).

As atividades artísticas, ao mobilizarem afetos, emoções e imaginação, geram contextos ricos de expressão que naturalmente pedem a palavra escrita. A escrita ganha um verdadeiro sentido quando permite “fixar a fala” e dar nome àquilo que a criança viveu ou descobriu. Ao escrever sobre o que desenhou, dramatizou ou investigou, a criança organiza o seu pensamento, estrutura a linguagem e torna-se sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. A escrita, neste enquadramento, é uma continuidade natural da expressão artística, um outro modo de dizer e de se dizer (Louseiro, 2015).

No âmbito do trabalho em projetos, esta articulação revela-se particularmente evidente. Ainda que muitas crianças não dominem totalmente a escrita convencional, são encorajadas a escrever com apoio, a ditar, a planificar, a registar processos que tornam a escrita significativa e a integram nas práticas culturais da turma. O projeto em si é um instrumento de acesso à linguagem escrita como objeto cultural, transformando a sala de aula num espaço de produção simbólica e não apenas de reprodução escolar (Duarte, 2013).

Esta escrita emergente é, também, estimulada por práticas coletivas como o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação/Reunião do Conselho, estruturas essenciais do modelo MEM. Nestes, os alunos registam ocorrências, sentimentos, decisões e propostas, construindo um arquivo vivo da vida do grupo. Serralha (2001) afirma que esta escrita coletiva, funcional e reflexiva contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência crítica, já que é uma escrita que não brota de exercícios *standard*, mas da necessidade de partilhar, de organizar o vivido e de transformar a experiência em conhecimento.

Estas práticas são sustentadas numa visão socioconstrutivista da aprendizagem, inspirada em autores como Vygotsky. A criança é vista como sujeito ativo, que constrói o seu saber em interação com os outros e com o meio e, neste sentido, a escrita não é uma competência a ser treinada, mas uma linguagem a ser apropriada num processo de exploração, erro, descoberta e reconstrução. É nesse diálogo com os textos, com os pares e com o professor que a criança aprende a escrever e a ler, num processo simultâneo e interdependente (Santana, 2007).

Do ponto de vista didático, esta abordagem exige que o professor crie condições para que a escrita emerja com sentido. A organização do espaço, a acessibilidade aos materiais, a existência de contextos autênticos de comunicação e a escuta atenta são elementos estruturantes do ambiente educativo. Desta forma, o professor deve organizar a sala de aula como uma comunidade de escrita, onde os alunos escrevem para comunicar, para aprender e para se afirmarem enquanto sujeitos (Niza, 1988/1989).

Desta forma, é possível compreender que a escrita que emerge das atividades artísticas não é uma escrita suplementar, acessória ou meramente ilustrativa. Pelo contrário, é uma escrita fundadora, que enraíza a linguagem no vivido, no sentido e na expressão pessoal. É uma escrita que nasce do desejo de dizer e da urgência de comunicar e, por isso, é uma escrita com voz (Niza & Soares, 1998). Ao reconhecer este potencial, a escola torna-se um espaço de verdadeira aprendizagem e de formação cultural, onde a escrita deixa de ser apenas conteúdo curricular e passa a ser um direito, uma prática social e uma forma de existência (Niza, 2012).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Antes de se caracterizar o contexto da EPE ou o do 1.º CEB, e para que melhor se compreendam o porquê dos projetos e atividades implementadas, torna-se fundamental caracterizar, primeiramente, a instituição cooperante.

A instituição cooperante, isto é, o agrupamento de escolas, pertencia à rede pública e era composto por 5 unidades orgânicas: uma destinada apenas à EPE, duas com EPE e 1.º CEB, uma apenas com 1.º CEB e uma com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (sendo esta a escola sede do agrupamento, que se situava no concelho de Vila Nova de Gaia). A unidade orgânica onde a mestranda desenvolveu a sua PES era constituída por dezasseis salas do 1.º CEB e sete salas de jardim-de-infância, apresentando, ainda, um pavilhão polidesportivo, uma biblioteca e mediateca, uma sala polivalente, uma sala de acolhimento, salas de professores, salas de reuniões, cantina e auditório. Possuía, também, um parque infantil, à data encerrado para manutenção, e uma vasta área de recreio, na sua maioria, cimentado e sem equipamentos ou outros recursos adaptados a estas idades (destacando-se, apenas, as tabelas de basquetebol e balizas para os jogos de futebol), e alguns jogos pintados no chão. A escola estava situada perto do parque da cidade, permitindo que as crianças usufríssem de uma vasta área com uma diversidade a nível da fauna e da flora.

Tendo em conta a ordem temporal pelo qual foi realizado o estágio, primeiramente, será abordada a caracterização do contexto da EPE, com as suas respetivas componentes e, posteriormente, a caracterização do contexto do 1.º CEB.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A caracterização do contexto educativo na EPE compreende várias dimensões pedagógicas que devem ser consideradas para a planificação das atividades mais adequadas ao grupo em questão. Estas incluem: a caracterização do grupo de crianças, tendo em conta a sua composição etária, número de elementos, género, necessidades educativas e interesses; a caracterização do espaço físico, que envolve a análise dos espaços interiores e exteriores disponíveis, a sua organização, funcionalidade, segurança e adequação às necessidades do grupo; a caracterização dos recursos materiais, considerando os materiais pedagógicos e lúdicos existentes, a sua variedade, acessibilidade e potencial para promover aprendizagens significativas; a caracterização das relações entre os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente entre os elementos da equipa educativa, as crianças, a comunidade educativa e as famílias das crianças e, por último, a comunidade em que o contexto se insere. Esta análise integrada é essencial para garantir práticas pedagógicas intencionais, diferenciadas e ajustadas à realidade do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

O grupo era constituído por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo que duas tinham seis anos, sete tinham cinco e onze tinham quatro anos. No grupo, havia dez crianças que estavam a frequentar o grupo pela primeira vez, nove pelo segundo ano e apenas uma criança a frequentar pelo terceiro ano consecutivo. De um modo geral, as crianças eram assíduas, contudo, algumas pouco pontuais, chegando, por vezes, a meio da reunião da manhã. A composição do grupo evidenciava uma significativa heterogeneidade e diversidade cultural, integrando crianças de diferentes origens, nomeadamente uma de nacionalidade paquistanesa, duas de nacionalidade guineense e duas de ascendência brasileira. Esta diversidade constituía uma oportunidade educativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da valorização da diferença e do respeito mútuo, tal como previsto nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). No que diz respeito às necessidades educativas específicas, o grupo incluía uma criança com microcefalia, detentora de Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que beneficiava de múltiplos apoios no âmbito das medidas seletivas e adicionais, tanto promovidos pelo agrupamento (apoio psicopedagógico, do Serviço de Psicologia e Orientação e terapia da

fala), como pelo município, através do programa *GAIAprende+i* (musicoterapia e intervenção psicomotora – projeto *Movimente*), como pressuposto pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Para além desta, existia uma criança não-verbal, diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), para a qual foi elaborado um relatório clínico recomendando terapia da fala, ocupacional e sensorial. Verificava-se, ainda, a presença de uma criança que frequentava sessões de terapia ocupacional em contexto externo, em virtude de dificuldades ao nível da comunicação oral. Face às características do grupo, tornava-se evidente a necessidade de uma atenção pedagógica diferenciada, com foco no desenvolvimento da linguagem oral, da comunicação, da expressão e do cumprimento de regras de convivência e cidadania, como o saber esperar, respeitar o espaço do outro e lidar com frustrações de forma ajustada. A observação sistemática permitiu identificar fragilidades comuns ao nível da oralidade, o que levou à planificação de experiências educativas intencionais, diversificadas e inclusivas, ajustadas às necessidades e potencialidades de cada criança, em conformidade com o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Em termos de interesses manifestados, o grupo revelou uma elevada curiosidade e envolvimento em atividades relacionadas com a hora do conto, especialmente quando integravam elementos expressivos e dramatizações. As crianças demonstraram, também, entusiasmo por temáticas ligadas à fauna e à flora, o que se refletiu numa forte ligação com o espaço exterior e com as experiências em contacto com a natureza. Nas expressões artísticas, destacava-se o gosto pelas Artes Visuais — nomeadamente pela modelagem — e pelas atividades musicais, com particular interesse pela musicalização de histórias, o canto e a exploração rítmica com instrumentos não convencionais. Este conjunto de interesses foi fundamental para o planeamento de experiências pedagógicas significativas, ajustadas às motivações do grupo e promotoras de aprendizagens integradas. Relativamente à equipa pedagógica, para além das duas mestrandas em estágio, o grupo era acompanhado por uma educadora cooperante e por uma assistente operacional, cuja colaboração diária foi determinante para o bom funcionamento das rotinas e para a criação de um ambiente educativo seguro, acolhedor e promotor de bem-estar.

Em relação ao espaço, este deve ser organizado de forma dinâmica, segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, devendo este estar adaptado às características e necessidades das crianças do grupo e aos adultos que juntamente com eles trabalham

(Lopes da Silva et al, 2016). Em relação à respetiva sala de atividades, esta encontrava-se organizada:

“de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade aos materiais, garantindo autonomia às crianças e possibilitando o trabalho a pares ou em pequenos grupos. Desta forma, haverá oportunidade de desencadear atividades que conduzam à aquisição de aprendizagens transversais e específicas de cada área” (Cruz et al., 2015, 36-37).

No que concerne a esta organização, a mesma é reflexo tanto das intenções do/a educador/a, como da dinâmica do grupo, sendo o papel do educador fundamental, uma vez que é este que deve interrogar-se sobre as funções, finalidades e a forma de utilização do espaço e dos materiais disponíveis, de modo a conseguir planear e fundamentar as razões dessa organização. Deste modo, e facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o educador incentiva a participação ativa das crianças, através da disponibilização de um espaço educativo organizado e rico em materiais diversificados, que despertam os interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2018). Nesse sentido, e uma vez que a educadora cooperante se inspirava no modelo do MEM, a sala estava organizada da seguinte forma: área polivalente, onde são realizadas atividades em grande grupo; área das artes visuais (pintura, desenho, recorte/colagem, modelagem); a fábrica (construções tridimensionais com materiais de desperdício); a área do faz-de-conta; o laboratório das ciências e da matemática; a biblioteca; o escritório. Os materiais apresentavam, da mesma forma, um papel muito relevante, uma vez que possuíam uma relação direta com a aprendizagem das crianças, sendo escolhidos conforme critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança, modo de utilização e valor estético, encontrando-se organizados de forma a que as crianças acessem e arrumassem autonomamente.

A área polivalente, estruturada como um espaço central na sala, desempenha um papel fulcral na vida do grupo, promovendo a partilha, a cooperação e a autorregulação (Cruz et al., 2015). Neste contexto, observa-se uma divisão funcional entre a zona da manta e a mesa do conselho. A manta, espaço simbólico e relacional, acolhe os momentos de grande grupo, como o acolhimento, a marcação de presenças e as comunicações, proporcionando às crianças a oportunidade de expressarem ideias e de partilharem experiências. Já na mesa do conselho decorrem as Reuniões de Conselho, que visam a construção participada do quotidiano, como a definição das atividades a realizar e o momento do "Mostrar,

contar, escrever", promovendo competências de planeamento, reflexão e expressão oral e escrita. Esta organização pedagógica responde ao princípio de que a criança aprende em comunidade e em interação, num clima de escuta, respeito mútuo e responsabilização, e constitui uma estratégia essencial de regulação da ação educativa (Cruz et al., 2015).

Como afirmam Lopes da Silva et al. (2018, p. 48) a "organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística". Assim, a área das artes visuais incluía diversos materiais para a pintura (e. g. pincéis de diferentes tamanhos e grossuras, tintas de várias cores, boiões, folhas, um cavalete com dois lados e batas para proteger a roupa), para a modelagem (plasticina e utensílios para a modelar), para o recorte e colagem (tesouras, folhas de diferentes cores, revistas, pedaços pequenos de folhas e cartolinas e colas variadas), para o desenho (marcadores, lápis de cor e lápis de cera, lápis de grafite de diferentes durezas, borrachas, afias, canetas e marcadores pretos). A fábrica, que também estava ligada a esta área, tinha um móvel onde se encontravam materiais diversos como, por exemplo, caixas de cartão de vários tamanhos, caixas de ovos vazias, rolos de papel (pequenos e grandes), tampas de plástico, rolhas de cortiça, cartões e cartolinas de diferentes tamanhos e cores, sendo que muitos deste materiais eram trazidos pelas crianças. Existia, ainda, um armário fixo, que ocupava uma das paredes, e que continha material diverso, também disponível (e. g. paus de madeira e palitos, agrafadores, furadores, canetas de tecido, canetas permanentes, papel para plastificar, micas, botões, pinos, cadernos, tesouras de ponta, feltro, fios, entre outros materiais).

A área do faz-de-conta estava equipada com mobiliário representativo de um quarto (cama e armário), de cozinha (fogão, lava-louça, banca e utensílios de cozinha) e um cabide, com diferentes tipos de roupa, para as crianças poderem dar aso à sua imaginação. Dentro do armário encontravam-se sapatos, acessórios e perucas, elementos fundamentais das brincadeiras das crianças. É de notar que esta área era das mais escolhidas pelas crianças, nos momentos de escolha livre.

O laboratório das ciências e matemática incluía uma mesa com duas cadeiras e dois pequenos móveis, encontrando-se, num, diferentes jogos, puzzles e materiais

matemáticos estruturados (como blocos lógicos), já que “aliando a matemática ao jogo e ao seu caráter lúdico, as crianças desenvolvem atividades que lhes permitem fazer aprendizagens” (Cruz et al., 2015, p. 39). No noutro móvel podiam ser encontrados uma balança, uma lupa, vários copos medidores, balões de Erlenmeyer, uma pipeta e alguns objetos que podiam ser analisados pelas crianças, como pequenas plantas ou animais em vidro.

A biblioteca apresentava um teatro de fantoches e uma seleção de livros adequados à faixa etária das crianças, a qual ia sofrendo alterações conforme as necessidades e interesses das crianças, tanto com livros requisitados na biblioteca da escola, pela educadora, como livros da própria, bem como livros trazidos pela mãe que integrava o projeto *Alphas*. As crianças podiam explorar livros novos, com frequência, despertando a sua curiosidade.

O escritório tinha cadernos, agendas, lápis e canetas, sendo que as crianças podiam, também, utilizar o computador para escrever, pesquisar ou jogar jogos.

De modo a valorizar as produções das crianças e incentivar as mesmas a falar e mostrar aquilo que faziam, todas as produções das crianças eram expostas tanto dentro da sala de atividades, nas paredes, teto e janelas, como nos diversos espaços da instituição, como a entrada e corredores.

O espaço exterior deve ser sempre considerado um espaço educativo pelas diferentes potencialidades que pode oferecer, bem como o enriquecimento e diversificação dos diversos momentos educativos. É, também, fundamental reconhecer o espaço exterior como um contexto educativo privilegiado, capaz de proporcionar experiências significativas e diversificadas, sobretudo quando se valoriza a iniciativa das crianças e se favorece o brincar espontâneo como forma de construção do conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, dada a interdição do recreio habitual da instituição, foi necessário recorrer a um espaço alternativo exterior. Apesar de ser amplo, este espaço revelava-se desadequado, por carecer de materiais naturais e de objetos estimulantes que possibilitassem a exploração e a imaginação infantil. Ainda assim, o seu potencial educativo era evidente, sublinhando a importância da intencionalidade pedagógica na organização de ambientes exteriores desafiadores e inclusivos. Para além da sala de atividades, o grupo frequentava regularmente outros espaços da instituição, como o

auditório, a biblioteca e mediateca, o pavilhão gimnodesportivo e a sala de ciências, os quais enriqueciam a diversidade de contextos de aprendizagem e permitiam ampliar o contacto das crianças com diferentes linguagens, saberes e experiências educativas.

Tal como é previsto nas OCEPE, “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora os momentos se repitam com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), favorecendo a criação de um ritmo seguro e previsível para as crianças. Neste sentido, a rotina diária observada foi cuidadosamente estruturada, garantindo momentos de planificação, execução e avaliação, em consonância com os princípios do MEM. A semana iniciava-se com a Reunião de Conselho de segunda-feira, onde as crianças, juntamente com a equipa educativa, planificavam as atividades a desenvolver, sendo essa planificação ajustada de forma flexível, conforme os interesses emergentes ou a programação da instituição (Cruz et al., 2015). Ao longo do dia, destacavam-se momentos dedicados às Atividades e Projetos, que incluíam as Atividades de escolha autónoma e as Comunicações, onde as crianças tinham oportunidade de apresentar ao grupo as suas descobertas, criações ou dificuldades. A tarde era, geralmente, ocupada com atividades culturais, como a hora do conto, experiências científicas, desafios matemáticos ou culinária, finalizando com uma nova Reunião de Conselho de avaliação e antecipação do dia seguinte (Cruz et al., 2015). Para apoiar a autorregulação das crianças e a gestão partilhada da vida do grupo, foram utilizados vários instrumentos de pilotagem, nomeadamente: o Mapa de Presenças, o Quadro de Distribuição de Tarefas, o Quadro da Meteorologia e o Diário do Grupo, que proporcionavam oportunidades concretas para a participação ativa e a responsabilidade partilhada (Folque, 2014). Estes instrumentos, ao integrarem as experiências individuais no coletivo, permitiam às crianças compreender as dinâmicas temporais e sociais do grupo, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e da cidadania democrática.

As crianças vão estabelecendo relações com todos os que as rodeiam e, por essa razão, o seu conhecimento é construído de forma partilhada, através de relações significativas que estabelecem com professores, famílias, membros da comunidade e outros agentes educativos, numa lógica de colaboração e diálogo contínuo (Folque, 2014), sendo neste “contexto relacional e cultural em que as crianças participam que se dá a apropriação das qualidades humanas como a autonomia, a vontade e a auto-regulação, a apreciação ou

gosto e o assumir de responsabilidades consigo e com os outros” (Folque et al., 2015, p. 24-25). O conhecimento, neste sentido, é entendido como uma construção social e relacional, emergente da comunicação e da cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo (Folque, 2014). De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), o educador de infância relaciona-se “com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (p. 5573). Assim, a mestranda procurou, desde o início, estabelecer uma relação de proximidade, empatia e respeito com cada criança, reconhecendo a importância dos vínculos afetivos na construção de um ambiente educativo seguro e propício à aprendizagem. Esta postura implicou uma escuta atenta e uma presença cuidadosa, valorizando as iniciativas, interesses e ritmos individuais, ao mesmo tempo que promovia a integração no grupo e o sentimento de pertença. Através da observação regular e da participação ativa nas rotinas do quotidiano, a mestranda foi progressivamente compreendendo as dinâmicas do grupo e ajustando a sua intervenção pedagógica, tornando-a mais intencional e responsiva às necessidades das crianças. Esta intencionalidade foi reforçada pelo posicionamento da educadora cooperante, que se revelou atenta e disponível. A postura colaborativa da mesma favoreceu a experimentação, a reflexão e o crescimento profissional da mestranda. A equipa educativa, em conjunto, promoveu o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças, bem como, estimulou a sua curiosidade, a capacidade de resolução de problemas, o envolvimento nas tarefas e o gosto por aprender.

Para além das interações que ocorrem no quotidiano da sala de atividades, importa sublinhar o papel estruturante da articulação com as famílias e com a comunidade, enquanto dimensão indissociável de uma pedagogia participativa e contextualizada (Folque et al., 2015). A envolvimento dos encarregados de educação em diversas iniciativas – como a dinamização de momentos de leitura, sessões de yoga, atividades de musicalização ou confeção de receitas – constituiu uma oportunidade privilegiada para estreitar vínculos entre os contextos familiar e escolar, promovendo a continuidade das experiências de aprendizagem. Esta lógica de abertura à comunidade concretiza-se, igualmente, através da valorização de contributos de familiares de crianças de outras salas, que desenvolveram atividades dirigidas a toda a EPE, num espírito de partilha intergrupala e intergeracional. Neste quadro, assume particular relevância o Projeto da Comunidade ALPHAS (s/d), centrado na criação de ambientes educativos enriquecidos

pela diversidade sociocultural dos contextos, pelo envolvimento ativo das famílias e pelo reconhecimento do território como espaço educativo. Através deste projeto, procurou-se fomentar uma cidadania ativa desde a infância, bem como a construção de aprendizagens significativas e culturalmente relevantes, num processo de coeducação que reforça o papel da escola enquanto espaço aberto, inclusivo e dialogante, em consonância com os documentos orientadores da prática educativa.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma que serviu de base para a PES no 1.º CEB integra um total de vinte e um alunos, dos quais dezasseis frequentam o 1.º ano (dos quais, dez são raparigas e seis são rapazes) e cinco frequentam o 3.º ano (dos quais, três são rapazes e duas são raparigas), funcionando em regime de turma mista. Tratava-se de um grupo heterogéneo, composto por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, características pessoais e necessidades educativas. A composição do grupo refletia uma diversidade ao nível etário, de experiências escolares e de perfis de aprendizagem, o que exigiu uma atenção contínua à diferenciação pedagógica. Em relação às origens dos alunos, todos eram de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma aluna de origem finlandesa, com ascendência finlandesa e brasileira, sendo que é de realçar, também, que um aluno português tinha pais brasileiros, o que contribuiu para a diversidade cultural presente na sala de aula. Este enquadramento promoveu oportunidades para a valorização da diversidade cultural e para o desenvolvimento de competências de cidadania e respeito pela diferença, tal como preconizado pelo PASEO, que defende uma escola inclusiva, promotora de valores humanistas e democráticos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Este grupo caracterizava-se pelo seu grande interesse, curiosidade e envolvimento nas aprendizagens. De forma geral, demonstravam motivação para aprender, com especial afinidade por temas relacionados com a natureza, principalmente no que concerne à vida animal, as artes e as tecnologias. O ambiente da sala de aula revelava-se positivo, inclusivo e não conflituoso, com destaque para a existência de relações cooperativas e solidárias entre os alunos. Observava-se, com frequência, a entajuda espontânea, sendo os alunos

do 3.º ano um apoio valioso para os colegas do 1.º ano, promovendo-se, assim, uma cultura de partilha e responsabilidade coletiva.

No que diz respeito às necessidades educativas específicas, destacava-se a presença de um aluno com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), elaborado nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que beneficiava de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este aluno usufruía de um conjunto diversificado de apoios, promovidos pelo município, que incluíam: terapia ocupacional, musicoterapia e sinoterapia. Ainda tinha acompanhamento psicológico semanal, apoio psicopedagógico e terapia da fala, por parte do agrupamento escolar. Para além deste caso, outra aluna usufruía, também, de apoio psicológico e de orientação escolar e, ainda, de terapia da fala. Existia, também, outra aluna que era acompanhada externamente por uma psicóloga, devido à presença de mutismo seletivo (a aluna em questão não falava com ninguém dentro do recinto escolar, apesar de ser uma excelente comunicadora não-verbal). Por último, existia um aluno que beneficiava, igualmente, de terapia da fala, também externa à escola. Estas medidas de suporte, implementadas em articulação com a equipa docente, os técnicos especializados e as famílias, visavam garantir a equidade no acesso ao currículo, promovendo o sucesso e a inclusão de todos os alunos, tal como estabelece o referencial legislativo em vigor acima referido. A ação pedagógica, neste contexto, procurava ajustar-se às características individuais de cada criança, numa lógica de diferenciação e de promoção do seu desenvolvimento global.

Acerca desta turma, é importante destacar a participação ativa das famílias, que colaboravam semanalmente em atividades realizadas na sala de aula ou no exterior, reforçando-se, desta forma, a ligação escola-família e contribuindo para a construção de uma comunidade educativa mais próxima, coesa e afetiva, sendo que a “colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos” (Pereira et al., 2018, p. 15). Esta articulação, para além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, potencia o desenvolvimento de competências previstas no PASEO, nomeadamente, o sentido de responsabilidade, a capacidade de comunicação, a autonomia e a valorização da participação cívica (Oliveira-Martins et al., 2017). Estas atividades, promovidas pelos encarregados de educação, revelaram-se fundamentais no enriquecimento socioemocional e curricular dos alunos, potenciando, de forma

significativa, todas as suas aprendizagens. As sessões de ioga, os exercícios de movimento e expressão dramática no parque adjacente à escola, bem como os momentos de escrita criativa, composição musical e desenho, integraram-se de forma coerente nos princípios e nas competências delineadas no PASEO, já que os alunos tiveram oportunidade de desenvolver competências, tais como, a consciência e domínio do corpo, a sensibilidade estética e artística, a comunicação e o relacionamento interpessoal, em consonância com a valorização da expressão pessoal, da criatividade e da participação ativa. Tal como referido neste documento orientador, "a ação dos professores e o empenho das famílias [...] é determinante para a organização e gestão curriculares" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10), e esta articulação traduziu-se, desta forma, num efetivo contributo para o desenvolvimento global dos alunos, indo ao encontro de uma "educação centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais" (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Estas práticas também ilustram a importância da inclusão de experiências artísticas, corporais e expressivas no currículo, como preconizado nas AE das áreas da Dança, Música, Expressão Dramática/Teatro e Educação Física, onde se sublinha o papel das vivências significativas e integradas no desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a criatividade e o bem-estar.

A AC assume-se como uma metodologia promotora de sucesso educativo (Silva et al., 2018), ao favorecer a participação ativa de todos os alunos, o desenvolvimento de competências sociais e a construção de conhecimento através da interdependência positiva e da responsabilidade individual. Esta abordagem vai ao encontro dos princípios definidos no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), ao fomentar competências como o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, a comunicação, o pensamento crítico e a participação cívica.

Em relação à organização da sala de aula, tal como na EPE, esta desempenha um papel determinante na promoção de ambientes educativos significativos, inclusivos e centrados nos alunos. No contexto de estágio, os alunos encontravam-se organizados em cinco grupos de aprendizagem cooperativa, três dos quais com quatro elementos, um com três e outro com seis, refletindo uma gestão flexível e intencional do espaço e das interações sociais com vista à diferenciação pedagógica. Apesar de ser preconizado por Silva, Lopes e Moreira (2018) que os grupos cooperativos não devam exceder os quatro elementos, foi

possível verificar que, nesta turma em concreto, foi a opção tomada pela orientadora cooperante. Esta opção foi assumida de forma a permitir a boa visualização para os quadros. Tendo em conta a disposição da sala, o grupo que ficava mais ao fundo deveria, apenas, ter três elementos e, outro grupo, seis elementos, de forma a permitir uma funcionalidade harmoniosa da turma e as melhores condições para todos os alunos poderem, quando necessário, ver os quadros.

A estruturação dos grupos visou não apenas a gestão eficaz da heterogeneidade da turma, mas também a otimização da intervenção pedagógica. Esta organização permitiu ao docente apoiar mais diretamente os alunos com maiores dificuldades, sem comprometer a autonomia e o ritmo de trabalho dos restantes. Segundo Moreira (2019), a constituição de pequenos grupos cooperativos de aprendizagem potencia a diferenciação pedagógica e a gestão da diversidade, sendo um recurso privilegiado para implementar práticas de ensino ajustadas aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. A constituição dos grupos respeitou critérios de heterogeneidade intencional, promovendo a entreajuda entre pares com diferentes níveis de desempenho, interesses e perfis de aprendizagem. Esta configuração contribuiu, por um lado, para o fortalecimento do sentimento de pertença e cooperação entre os alunos e, por outro, para a autonomia e responsabilidade partilhada, dimensões valorizadas no paradigma curricular centrado no aluno. A adoção deste modelo implicou, da mesma forma, uma reorganização dos espaços e dos tempos de aprendizagem. A sala foi organizada de forma a permitir a comunicação fluída entre os membros de cada grupo e a circulação do docente e das mestrandas entre os diferentes núcleos, promovendo uma supervisão próxima, mas não invasiva. Este tipo de organização traduz-se numa mudança significativa no papel do professor, que assume uma função de facilitador e mediador da aprendizagem, e não apenas de transmissor de conteúdos (Silva et al., 2018). Além das vantagens ao nível da aprendizagem dos alunos, a organização dos alunos em grupos cooperativos promoveu valores e atitudes sociais fundamentais, como o respeito pela diferença, a escuta ativa, a empatia e o espírito de entreajuda, aspetos igualmente consagrados no PASEO, fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis, solidários e participativos (Oliveira-Martins et al., 2017).

Para além da AC, esta organização da sala de aula em pequenos grupos cooperativos, encontra, também, correspondência direta com os princípios pedagógicos defendidos

pelo MEM. Este modelo não se limita à disposição física do espaço ou à gestão logística das interações, mas constitui uma estrutura pedagógica profunda, centrada na cooperação, na autonomia e na regulação partilhada da aprendizagem.

No MEM, a sala de aula organiza-se como um espaço de trabalho democrático, onde a aprendizagem é estruturada através de subsistemas articulados: a circulação dos saberes, a cooperação educativa e a participação democrática (Niza, 1998). A presença de instrumentos de pilotagem (como o plano individual de trabalho, o quadro de registo de responsabilidades, os conselhos de cooperação e o diário de turma) revelou-se essencial para que os alunos se tornassem agentes ativos do seu percurso formativo, gerindo de forma autónoma e reflexiva o seu tempo e o seu trabalho. Niza (2012) defende que é através da organização cooperativa do trabalho na sala de aula que a formação democrática é assegurada, princípio assente numa lógica de reciprocidade, partilha e respeito mútuo. Neste modelo, o professor deixa de ser o transmissor de saber para assumir um papel de facilitador, investigador e companheiro de aprendizagem, regulando o processo através do diálogo, da escuta ativa e da negociação constante dos percursos de trabalho.

Importa sublinhar que os variados instrumentos de regulação cooperada preconizados pelo MEM estavam visíveis e operacionais nesta sala de aula. Também o código de cooperação da AC, e outros documentos orientadores do MEM e da AC encontravam-se disponíveis nas mesas de trabalho, em armários, e nas paredes, facilitando o acesso das crianças aos mesmos.

Afixados nos armários, encontravam-se o quadro de tarefas semanais, as parcerias realizadas entre os alunos no tempo de estudo autónomo (T.E.A.), os Presidentes do Conselho, com as suas respetivas funções, o quadro de apresentação de projetos (onde os alunos indicavam o seu nome e o tema do seu projeto), as listas de verificação, as fases do trabalho de projeto e as regras da biblioteca. Para além destes instrumentos, era possível observar algumas das produções escritas já trabalhadas com a turma.

Afixadas nas paredes ou presas com molas ou pioneses, podia-se encontrar o calendário mensal, as regras dos projetos, as regras das produções, as regras do T.E.A., a lista dos textos para rever (no que concerne ao 3º ano), o diário da turma, com as respetivas

colunas do “Gosto”, “Não gosto” e “Proponho”, as atas das reuniões de Conselho, os planos dos diferentes projetos a elaborar pelos alunos, tendo em conta os conteúdos previstos nas AE de Estudo do Meio, o quadro das palavras (com recortes de palavras para os alunos poderem explorar a criação de frases com palavras que já conhecem) e, ainda, as listas de palavras.

Afixadas ao fundo da sala, no topo da parede, era visível um abecedário com letras manuscritas e de imprensa, minúsculas e maiúsculas. Já nos parapeitos das janelas encontravam-se os ficheiros do T.E.A., que incluíam, no caso do 1º ano, a Geometria, os Ditados Mudos, os Dominós, a Produção de Textos, os Textos da Turma; no caso do 3º ano, a Gramática e Ortografia, os Desafios de Matemática, a Geometria e Medida e os Números e Operações.

Afixados no quadro branco e na porta, encontravam-se o guião das comunicações, os dias da semana, as participações no trabalho de texto, as palavras usadas mais frequentemente, a agenda da semana e a lista de apresentação de produções.

Já em relação à organização da sala e dos seus materiais, para além dos grupos cooperativos, havia três armários repletos de materiais, os quais estavam ao alcance e à disposição dos alunos, uma pequena biblioteca, com uma grande variedade de livros e enciclopédias, uma área da Matemática, que dispunha de diferentes recursos, como geoplanos, sólidos geométricos, blocos de cores, um ábaco e barras tipo Cuisenaire, um “estendal”, onde eram colocados os trabalhos artísticos dos alunos e/ou informações necessárias, uma banca para auxílio na limpeza de materiais e higiene dos intervenientes na sala de aula, computador, projetor, quadro branco e, por fim, quadro interativo.

A disponibilização de diferentes recursos materiais aos alunos é um aspeto central no modelo pedagógico do MEM, na medida em que permite a construção autónoma e personalizada do conhecimento. A diversidade de materiais — sejam eles de apoio ao estudo, à expressão artística, à comunicação escrita ou à resolução de problemas — visa responder à heterogeneidade dos interesses, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes um ambiente rico em estímulos e oportunidades. Como refere Niza (1998), a acessibilidade a estes recursos inscreve-se num sistema de circulação dos saberes e de valorização da expressão individual, no qual os materiais não servem apenas

de suporte à atividade, mas integram-se como mediadores culturais da aprendizagem e da socialização democrática. A organização da sala, portanto, incorpora esses recursos de forma visível, estruturada e funcional, favorecendo a autonomia, a tomada de decisões e o compromisso pessoal com o trabalho, permitindo uma verdadeira diferenciação pedagógica, centrada no aluno, nas suas necessidades e nos seus projetos, num ambiente de pertença e de corresponsabilidade.

Como refere Jacques Delors (1996), “a educação é uma declaração de amor à infância e à juventude”, sendo, neste sentido, que a AC e a pedagogia do MEM encontram a sua relevância transformadora. Ao promover uma organização do trabalho que valoriza o grupo como lugar de mediação do saber, ao mesmo tempo que respeita o percurso individual de cada criança, a escola torna-se efetivamente o espaço de construção de um sujeito autónomo, crítico e solidário.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de um profissional de educação — designadamente aqueles com perfil duplo, como educadores de infância e professores do 1.º CEB — desenvolve-se através de um ciclo contínuo de observação, ação, reflexão e reformulação das práticas pedagógicas. Neste sentido, a metodologia de Investigação-Ação (I-A) assume particular relevância, pois permite articular o enquadramento teórico com a prática pedagógica, favorecendo uma análise crítica e sistemática das intervenções em contexto real, e promovendo, simultaneamente, a transformação e o desenvolvimento profissional sustentado (Elliott, 2000).

Neste quadro, a I-A configura-se como uma metodologia que não só legitima a prática docente como fonte de conhecimento, como promove uma transformação reflexiva e ética dessa mesma prática. A constante articulação entre teoria e prática permite ao educador/professor atuar com intencionalidade e fundamentação, reforçando o seu papel como agente de mudança (Alarcão, 2001). Através deste processo investigativo, os profissionais de educação assumem um posicionamento crítico face à realidade educativa, comprometendo-se com a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens e com a centralidade da criança como sujeito do processo (Bertram et al., 2015). A recolha

sistemática de dados e a análise colaborativa das situações observadas impulsionam a construção de conhecimento situado e contextualmente relevante, contribuindo para práticas mais significativas e transformadoras (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, a I-A constitui-se como uma via privilegiada para a renovação do trabalho pedagógico, respeitando os princípios da ética investigativa e da escuta ativa dos intervenientes educativos (Amado, 2017). Desta forma, todas as ações que são desenvolvidas têm sempre o melhor interesse dos beneficiários da ação que, neste caso, são as crianças, já que as resoluções são pensadas de forma a dar resposta às necessidades e dos interesses das mesmas. Através da observação efetuada, é feita a problematização das questões, com a posterior construção de hipóteses explicativas, algo que só é possível após a recolha e organização de dados (Estrela, 1994).

A I-A, além de ser um processo de análise crítica e transformadora da prática, é igualmente uma metodologia que valoriza a dimensão colaborativa e participativa da investigação pedagógica (Elliott, 2000). Esta abordagem exige a cooperação entre todos os agentes educativos envolvidos — no caso da PES, para além das crianças, incluíram-se as professoras cooperantes, as professoras supervisoras, a díade de estágio e, no caso da EPE, a assistente operacional—, reconhecendo o saber de cada um como contributo essencial para a compreensão das situações vividas e para a construção de respostas educativas adequadas. A díade, em estreita articulação com as professoras cooperantes e as professoras supervisoras, procurou observar e identificar dificuldades no grupo de crianças, para, a partir dessa análise, delinear estratégias de intervenção que respondessem às suas necessidades e interesses, num verdadeiro exercício de co-criação do processo educativo. Este envolvimento direto com o contexto, sustentado por uma observação rigorosa e sistemática (Estrela, 1994), permitiu às mestrandas não apenas ajustar a sua ação pedagógica, como também refletir criticamente sobre os seus próprios percursos formativos, num ciclo contínuo de planificação, ação, reflexão e reavaliação, com vista à melhoria das aprendizagens e à sua formação profissional. Esta postura reflexiva e ética está, também, alinhada com os princípios definidos pela EECERA (Bertram et al., 2015), ao reconhecer o papel das crianças como participantes ativos na investigação e ao assegurar o respeito pelos seus direitos e bem-estar em todo o processo.

A realização do estágio em díade inscreve-se nesta perspectiva colaborativa da formação docente, ao possibilitar a co-construção de saberes e o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialogante e reflexiva. A partilha contínua entre os membros da díade potencia uma compreensão mais profunda dos contextos educativos, favorecendo o pensamento crítico, a problematização das situações e a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas (Amado, 2017). Neste processo, as narrativas colaborativas assumem um papel estruturante, funcionando como dispositivos de reflexão partilhada entre a díade, as professoras cooperantes e as professoras orientadoras, e de reconstrução do percurso formativo, permitindo analisar a prática à luz da teoria e reorganizar intencionalmente a ação (Bogdan & Biklen, 1994). A utilização de guiões de pré-observação, concebidos com base em objetivos específicos, orienta o olhar do educador-professor em formação, assegurando uma recolha de dados mais rigorosa e alinhada com as finalidades educativas (Estrela, 1994). Por sua vez, as planificações co-construídas articulam-se com as observações realizadas, sustentando uma intervenção pedagógica intencional, flexível e ética, em consonância com os princípios da I-A e do código de conduta de investigação com crianças (Bertram et al., 2015), promovendo uma prática situada e sensível ao bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Neste processo formativo, o trabalho colaborativo entre os elementos da díade e os restantes intervenientes da PES constitui-se como um elemento propulsor de intencionalidade pedagógica e rigor metodológico (Latorre, 2008). A construção conjunta dos instrumentos de observação e planificação, bem como a reflexão sistemática em torno das práticas desenvolvidas, permitiram uma articulação estreita entre a investigação e a ação, assegurando a coerência entre as decisões tomadas e os contextos vividos (Elliott, 2000). Esta articulação, sustentada por uma ética de corresponsabilidade entre os intervenientes, promoveu uma atitude investigativa contínua, em que o conhecimento foi construído em diálogo com a realidade educativa (Amado, 2017). Assim, a PES deixa de ser apenas um espaço de aplicação de saberes e transforma-se num laboratório de análise, experimentação e reconstrução de práticas, assente numa visão crítica e colaborativa da formação docente (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise das técnicas de recolha de dados revelou-se fundamental para garantir a intencionalidade e a coerência metodológica do percurso investigativo. A observação

direta e participante constituiu a principal estratégia adotada, proporcionando um contacto estreito com a realidade educativa e possibilitando a recolha de dados relevantes sobre as dinâmicas do grupo e as interações no quotidiano (Estrela, 1994). Neste processo, a observação sistemática, orientada por guiões previamente definidos, permitiu focar a atenção em aspetos significativos da ação pedagógica, favorecendo uma interpretação crítica e contextualizada (Bogdan & Biklen, 1994). Paralelamente, o diário de bordo e as notas de campo funcionaram como dispositivos de registo e análise, promovendo a autorreflexão, a problematização da prática e a construção colaborativa de conhecimento (Amado, 2017). Estes instrumentos possibilitaram a identificação de padrões, a reconstrução narrativa das experiências e a emergência de hipóteses interpretativas sobre os fenómenos educativos observados (Amado, 2017; Estrela, 1994). A planificação semanal, concebida em articulação com os dados recolhidos, assumiu um papel central na estruturação da ação pedagógica, garantindo uma intervenção contextualizada, flexível e que respondesse às necessidades e progressos das crianças (Elliott, 2000). Longe de ser um elemento limitador, a planificação revelou-se um suporte dinâmico e adaptável, que orientava a intervenção sem a cristalizar, abrindo espaço à criatividade e à reformulação constante. Por fim, a reflexão, entendida como um processo permanente e multiforme — retrospectivo, interativo e prospetivo — constituiu o eixo estruturante do desenvolvimento profissional, promovendo o diálogo entre teoria e prática, entre intencionalidade e ação, e entre sujeitos que aprendem em conjunto (Máximo-Esteves, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

A reflexão constitui-se como dimensão estruturante da prática docente e, conseqüentemente, da formação de professores, sendo entendida como um processo contínuo de construção de conhecimento a partir da experiência (Dewey, 1998). No contexto da PES, mobilizaram-se diferentes momentos reflexivos: a reflexão na ação, ativada perante situações inesperadas que emergem no decurso da prática, exigindo uma resposta imediata e consciente; a reflexão sobre a ação, realizada posteriormente como forma de problematização e análise crítica das decisões tomadas; a reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto metanálise possibilitada pelo distanciamento temporal e aprofundada no presente relatório de estágio (Schön, 1987). Estes três níveis, conforme proposto por Schön (1987), retomam e atualizam o pensamento de Dewey (1998) ao situar a prática profissional num campo epistemológico próprio. Neste sentido, as notas

de campo e o diário de bordo assumiram-se como instrumentos de observação sistemática e registaram os múltiplos sentidos da ação educativa, articulando-se com as narrativas colaborativas — enquanto dispositivos de regulação da PES — para promover uma reflexão dialogada e formativa, que aponta caminhos e sustenta a intencionalidade pedagógica. Assim, a reflexão tornou-se, como salienta Sachs (2009), não apenas um exercício técnico, mas um compromisso ético e profissional com a transformação da prática educativa. Desta forma, a I-A configurou-se como um processo formativo ao serviço da aprendizagem, sustentado numa articulação contínua entre ação e reflexão, característica da espiral metodológica desta metodologia (Elliott, 2000), sendo:

“intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentores de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido” (Coutinho et al., 2009, p. 376)

Este movimento dinâmico permitiu uma compreensão aprofundada e situada dos fenómenos educativos, potenciando decisões pedagógicas mais informadas, críticas e éticas (Amado, 2017). Ao favorecer a análise sistemática da prática e a sua reconfiguração permanente, a I-A tornou-se um instrumento de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas, promovendo uma pedagogia intencional, situada e transformadora (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994).

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

No presente capítulo, propõe-se a descrição e reflexão sobre projetos desenvolvidos ou partes dos mesmos, tanto a nível da EPE como do 1º CEB, tendo por base a metodologia de trabalho de projeto. Considera-se que esta abordagem se distingue pela sua natureza integrada e integradora, promovendo a articulação de diferentes áreas do saber de forma interdisciplinar e multidisciplinar. O trabalho por projetos permite às crianças explorar, questionar e construir conhecimento de forma significativa, respeitando os seus interesses e promovendo uma aprendizagem contextualizada e holística. Tal como mencionado por Guedes (2011), os projetos providenciam a estrutura das mais variadas experiências de aprendizagem, para as crianças e os professores. Estas experiências são baseadas na forte convicção de que aprender-fazendo é de grande importância, assim como discutir em grupo e revisitar ideias e experiências, sendo estas as formas primordiais de ganhar conhecimento e aprender (Helm & Katz, 2001). Assim, ao analisar as experiências educativas apresentadas, pretende-se demonstrar a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa das crianças e a interligação entre diferentes áreas do saber.

3.1. A ARTE DE OUVIR, INTERPRETAR, CRIAR E PARTILHAR: A MÚSICA COMO ELEMENTO INTEGRADOR DAS APRENDIZAGENS NA EPE

Como anteriormente mencionado, o trabalho por projeto na EPE assume um papel central na construção ativa do conhecimento, promovendo o envolvimento das crianças nas suas aprendizagens. Ao longo da PES, fundamentada numa abordagem socioconstrutivista, foi privilegiada a participação ativa das crianças na definição dos seus percursos de aprendizagem, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, através das ações desenvolvidas pelo par pedagógico. Neste sentido, e de acordo com a perspetiva de Vygotsky de que o conhecimento se constrói através da interação social e da mediação de adultos e pares mais experientes, num

processo dinâmico de participação guiada, desenvolveram-se atividades pedagógicas integradas em pequenos projetos, e que consideravam o envolvimento ativo na construção das aprendizagens. Organizando-se em torno de problemas e motivações da vida quotidiana das crianças, a criação de atividades dentro de projetos que partiam de e para as crianças, foi possível proporcionar experiências de aprendizagem autênticas e interdisciplinares (Cruz et al., 2015).

Desta feita, a análise e reflexão das descrições das atividades que se seguem tiveram em consideração estes princípios, visando potenciar o desenvolvimento das competências essenciais na infância e promover uma aprendizagem significativa e participativa, focando-se nas necessidades e interesses do grupo. O par pedagógico desenvolveu uma quantidade vasta de experiências educativas, de modo a proporcionar às crianças oportunidades únicas e diversificadas, como, por exemplo: a dinamização de histórias através do teatro de sombras; a construção de instrumentos de música não convencionais; a musicalização de canções; a dinamização da hora do conto; realização de atividades no exterior, nomeadamente no parque da cidade; realização de jogos tradicionais.

Através da observação direta e participante, foi notório o interesse pelos livros e pela hora do conto. Durante estes momentos, era observado o prazer, a curiosidade e o interesse do grupo pelo enredo da história, pelas personagens e pela forma como lhes era lido o livro (através das diferentes entoações, ou “vozes”). Era, também, a altura em que o grupo se conseguia autorregular, focando a atenção no que estava a acontecer.

Assim, uma das primeiras atividades dinamizadas, em grande grupo, pela díade, foi a leitura da história “Bruxa, Bruxa, vem à minha festa”, de Arden Druce, através de um teatro de sombras. Esta proposta coincidiu com a celebração do dia de Halloween, que, apesar de não ser uma tradição com raízes portuguesas, foi de encontro às motivações e interesses do grupo. A proposta foi completada com a confeção de bolachas fantasmagóricas, sugeridas pelas crianças.

Para a realização do teatro de sombras, a mestrandas, com a ajuda da equipa educativa, recortou as personagens em cartolina preta e apresentou o teatro de sombras às crianças, numa sala anexa ao auditório, espaço facilmente escurecido, para que fosse criado um ambiente propício à atividade a desenvolver. Durante a interpretação dos diferentes personagens, as mestrandas

utilizaram diferentes entoações para cada personagem, provocando risos, exclamações e agitação nas crianças, conforme iam aparecendo personagens mais assustadoras (como o fantasma, o dragão ou o tubarão). No final da interpretação da história, a personagem “menino” questionou o grupo se eles também viriam à sua festa, quebrando a “quarta parede”¹, e promovendo um momento de interação direta entre as personagens e as crianças. O ambiente onde foi realizado o teatro de sombras, graças às suas características, permitiu a imersão das crianças na interpretação da obra, sendo que, após um pequeno diálogo, em que as crianças faziam algumas questões aos vários personagens, estas tiveram, também, a oportunidade de experimentar os personagens e recontar a história, de acordo com as suas preferências. O teatro não é apenas um meio de entretenimento, mas um espaço de experimentação, onde as crianças podem explorar emoções, desenvolver competências sociais e linguísticas e fortalecer a sua criatividade e imaginação. De acordo com Reason (2010), a participação das crianças no teatro, seja como espectadores ou intérpretes, permite-lhes envolver-se ativamente com narrativas, símbolos e expressões culturais, promovendo um entendimento mais profundo do mundo que as rodeia. Além disso, o teatro fomenta a capacidade de comunicação e expressão, elementos essenciais para a construção da identidade e da autonomia infantil, essenciais para o grupo em questão, como forma de utilizar a linguagem oral como principal meio de comunicação. Neste sentido, esta leitura dinamizada através de um teatro de sombras promoveu o desenvolvimento de vocabulário, bem como o uso da linguagem expressiva, incentivando, também, à participação ativa das crianças. Posteriormente, as crianças realizaram um registo da história escutada e visualizada, destacando as personagens do seu agrado, e através destas produções, foi possível compreender como as crianças deram importância aos diferentes códigos simbólicos, como o gesto, a fala e o desenho, representando ideias e a realidade, os quais são precursores da escrita (Folque, 1999).

Figura 1

Teatro de sombras e confeção de bolachas



¹ A *quarta parede* é uma convenção teatral e cinematográfica que imagina a existência de uma parede invisível entre os atores/personagens e o público. Essa barreira simbólica permite que os espectadores observem a *performance*, mas impede que os atores reconheçam a sua presença, criando um efeito de realismo e imersão. O conceito remonta a Denis Diderot, que, no século XVIII, defendeu que ignorar o público favorecia a verossimilhança da atuação. Tornou-se central no teatro naturalista do século XIX, contudo, no século XX, este conceito passou a ser desafiado, originando a prática de *quebrar a quarta parede*, que acontece quando os atores reconhecem o público ou a própria ficção, dirigindo-se, muitas vezes, aos espectadores (Encyclopaedia Britannica, 2025).

O interesse das crianças por brincar com o fantocheiro revelou-se de tal forma que, após as mestrandas terem apresentado o teatro de sombras aos restantes grupos da EPE, as personagens ficaram disponíveis para que as crianças as utilizassem durante o tempo de atividades de escolha livre.

Esta proposta inicial provocou no grupo um interesse notório por atividades relacionadas com as Artes, nomeadamente com a Música. Esta motivação espontânea das crianças constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto mais estruturado e prolongado, tendo a Música como elemento agregador e integrador das aprendizagens. A iniciativa ganhou um impulso significativo com a participação de alguns elementos do projeto ALPHAS Comunidade Aprendizagem (cf. Capítulo II), que dinamizou propostas musicais e reforçou o envolvimento do grupo. Neste âmbito, o projeto integrou uma abordagem multifacetada, envolvendo a construção de instrumentos musicais não convencionais, a exploração das características de diferentes sons e a experimentação com materiais provenientes da área da fábrica (cf. Capítulo II). Posteriormente, o “Pai Natal” trouxe uma prenda através de uma das mestrandas: instrumentos de música convencionais (instrumental Orff), permitindo ao grupo alargar a sua exploração musical. Combinando instrumentos convencionais e não convencionais, as crianças tiveram a oportunidade de interpretar canções e aprender uma nova peça musical, cuja orquestração foi construída coletivamente. Este percurso não só promoveu a descoberta e valorização da Música, já que, através da dinamização das diferentes atividades, as crianças naturalmente inclinadas para a música ampliaram as suas capacidades rítmicas, melódicas e criativas, como também permitiu, da mesma forma, a realização de experiências individuais, em pequeno e grande grupo, promovendo o crescimento emocional, social e cognitivo. Este envolvimento reforça a necessidade da presença da Música na educação, enquanto elemento universal presente em todas as culturas, tornando fundamental a sua inclusão nas práticas escolares, pois fortalece o trabalho colaborativo, cooperativo e a criatividade de todos os envolvidos (Campbell & Scott-Kassner, 2010). Tendo em conta que este projeto teve várias etapas, serão exploradas mais aprofundadamente apenas três, que incluem a construção de instrumentos musicais, a apresentação das canções trabalhadas, com acompanhamento dos instrumentos não convencionais, a outros grupos da EPE, e a musicalização da peça tradicional “Regadinho”, com instrumentos convencionais.

Para a primeira atividade, inicialmente, foram explorados os novos materiais disponibilizados, como tubos de PVC, garrafas de plástico, missangas, latas de metal, caricas, tampas de garrafa, tiras de madeira, massa, arroz e balões, tendo em conta o som que já produziam ou que poderiam vir a produzir, os materiais que os caracterizavam e que instrumentos as crianças acreditavam que se podiam fazer com os mesmos. À medida que estas características iam sendo exploradas, as crianças indicavam se o som que escutavam era mais “fino” ou mais “grosso”. Durante esta primeira abordagem, foi apresentado o livro *O meu primeiro livro de música*, de Helen Drew, através do qual as crianças pesquisaram alguns dos instrumentos e baquetas que poderiam construir.

Figura 2

Construção de instrumentos musicais



As crianças organizaram-se espontaneamente em pequenos grupos e, alternadamente, foram escolhendo a área da fábrica, para com o apoio da mestrandia iniciarem a construção do instrumento escolhido, ou as outras áreas da sala. O primeiro grupo, de três elementos, decidiu construir uma guizeira, com recurso ao tubo de PVC (que decoraram a gosto), fio, fita-cola e caricas. Inicialmente, decoraram o tubo, com marcadores, tendo sido necessário colocar fita-cola à volta, para prevenir a saída da pintura e, posteriormente, cada criança cortou o fio que precisava e passou o fio pelas caricas, com movimentos finos e de pinça, desenvolvendo, dessa forma, a motricidade fina. As três crianças compreenderam que, para que todos participassem, tinham de esperar pela sua vez e que cada uma teria direito a colocar as caricas. Por fim, o fio foi atado por dentro do tubo de PVC, com ajuda da mestrandia, tendo ficado concluído, assim, o instrumento. É de notar que, ao longo da atividade, as crianças, por iniciativa própria, foram realizando a contagem das caricas, comparando tamanhos dos tubos, entre outros. Para além deste instrumento, uma das crianças quis construir um tambor e uma baqueta, com recurso a uma lata, um balão, fita-cola, um palito de espetada, uma missanga e cola-quente. Para

este instrumento, a mestranda auxiliou a criança a colocar o balão na lata, para servir de pele do tambor, sendo que a criança indicou que estava pouco seguro, colocando um elástico e fita-cola para o segurar. Posteriormente, escolheu uma baqueta que tinha visto no livro, reproduzindo-a com um pau de espetada, utilizando cola quente, com a ajuda da mestranda, para colar uma missanga na parte pontiaguda, protegendo as crianças aquando da sua utilização. No final, estas comunicaram a sua construção, demonstrando um grande entusiasmo, provocando no restante grupo a curiosidade e o interesse pela construção de instrumentos. As comunicações assumem, no MEM, um papel central enquanto meio de desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Niza, 1998). A sua função vai para além da mera transmissão de informação, pois são concebidas como oportunidades intencionais para estruturar o pensamento, organizar ideias e partilhá-las com os outros. Quando se atribui às crianças a palavra, incentivando-as a comunicar as suas experiências, descobertas e dúvidas, promove-se um processo de aprendizagem reflexiva, que exige escuta ativa e clarificação do pensamento (Folque, 2014). Nos momentos seguintes, dedicados à construção dos instrumentos, houve a construção de mais uma guizeira, tendo sido o fio substituído por um pedaço de arame, provocando uma maior sonoridade no instrumento. Outro instrumento que surgiu foi a castanhola, que a maioria das crianças quis (re)criar, com recurso a um pedaço de cartão, recortado pelas crianças (com o tamanho que pretendiam), rolhas de plástico e cola quente. Para a realização deste instrumento musical foi feita uma seriação das tampas a utilizar, tendo as crianças compreendido que, para que se ouvisse melhor, as tampas deveriam ser do mesmo tamanho. A castanhola foi decorada a gosto por cada um, com recurso aos marcadores.

Como é possível perceber pelo descrito, a construção de instrumentos musicais revelou-se uma prática pedagógica enriquecedora, favorecendo a criatividade, a coordenação motora, a sensibilidade auditiva e a socialização, promovendo um conjunto de aprendizagens, presentes nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) nas diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva holística do desenvolvimento da criança. Encontra-se, ainda, alinhada com a perspetiva construtivista da educação, ao possibilitar que as crianças experimentem, manipulem materiais diversos e compreendam as relações sonoras e físicas envolvidas na produção de um som. Conforme Collins (2020) destaca, a criação de instrumentos improvisados estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a

capacidade de abstração, pois exige da criança a compreensão dos princípios físicos da produção sonora e a experimentação de diferentes possibilidades de timbre, além de desenvolver a percepção espacial e a coordenação motora fina e grossa, assim como a relação entre a intencionalidade gestual e o resultado sonoro. Desta forma, a criança desenvolve habilidades de escuta ativa e reflexiva, essenciais para a formação da sua identidade musical e para a compreensão do mundo sonoro. A utilização de materiais da vida quotidiana das crianças, que se podem considerar materiais “polimorfos”, para além de estimular a criatividade da criança, atua como um veículo refletor de quem o constrói (Benenson, 2011). Por outro lado, através da atividade descrita anteriormente, é promovido o desenvolvimento da identidade e da autonomia, através de um processo que permite às crianças participar ativamente na criação e execução musical (Lopes da Silva et al., 2016), reforçando a sua autoestima e a sua capacidade de expressão, o que foi possível graças à exploração livre dos sons dos instrumentos não convencionais. A nível social, a construção de instrumentos musicais não convencionais favorece a colaboração, cooperação e a interação entre pares, proporcionando situações de trabalho coletivo e de negociação de ideias. Ao envolver as crianças na seleção de materiais, na montagem e na exploração dos sons produzidos, cria-se um ambiente favorável à construção do conhecimento musical de maneira ativa e participativa. Essa dimensão social do “fazer” musical reforça a importância da música como ferramenta para o desenvolvimento da empatia, da escuta ativa e do respeito à diversidade de opiniões. Neste âmbito, a construção de instrumentos não convencionais revelou-se uma prática pedagógica essencial, pois possibilitou a aprendizagem ativa, a autonomia criativa e a interação social, bem como, ampliou a percepção sonora e fomentou uma abordagem interdisciplinar na EPE, conectando a Música às Artes Visuais, à Ciência, à Matemática, ao desenvolvimento da consciência ambiental e ao desenvolvimento da linguagem oral.

No seguimento da construção de instrumentos, já no final do terceiro momento, e uma vez que esta atividade foi realizada perto da interrupção letiva do Natal, as crianças demonstravam bastante interesse nas músicas que estavam a escutar até ao momento, como, por exemplo, “O relógio do Pai Natal” e “A rena de nariz encarnado (Rodolfo)” e, espontaneamente começaram a utilizar as castanholas para o acompanhamento musical das canções. Assim, como os instrumentos musicais foram realizados durante o horário letivo da manhã, da parte da tarde, a equipa educativa ensaiou com as crianças os

acompanhamentos rítmicos que poderiam realizar ao som das duas músicas e, de seguida, apresentaram-na a três grupos da EPE. É de notar que, durante a realização dos acompanhamentos, as crianças rapidamente associaram o “tic-tac” da primeira canção mencionada ao som que conseguiam fazer com a castanhola, criando, à sua maneira, um “tic-tac” musical. A relação entre a prática musical e a perceção sonora é um aspeto relevante a refletir, na medida em que as crianças, ao associarem o "tic-tac" da canção ao som das castanholas, demonstram um entendimento intuitivo da relação entre ritmo e timbre, o que confirma a teoria de que a musicalidade na infância se desenvolve através da exploração ativa dos elementos sonoros (Campbell & Scott-Kassner, 2010).

Na perspetiva de Campbell e Scott-Kassner (2010), a participação ativa das crianças em experiências musicais fortalece o sentido de pertença e a perceção coletiva da expressão artística. Neste caso, a apresentação do trabalho elaborado pelas crianças a outros grupos da EPE proporcionou um espaço para a partilha de aprendizagens, incentivando a autoexpressão e promovendo a confiança individual e coletiva. A apresentação musical como o culminar de uma atividade pedagógica contribuiu, também, para a autonomia e a responsabilidade das crianças. Ao ensaiarem os padrões rítmicos e apresentá-los a um público, as crianças são incentivadas a desenvolver competências como a coordenação motora, a escuta ativa e a cooperação em grupo para um objetivo comum, reforçando o respeito pelo outro. Assim sendo, a importância da apresentação desta atividade transcende a simples execução musical, tornando-se uma oportunidade valiosa de aprendizagem integrada. O envolvimento das crianças, desde a construção dos instrumentos até à sua utilização numa *performance*, reflete uma abordagem pedagógica ativa, centrada na experimentação e na expressão criativa, elementos essenciais para uma educação musical significativa e inclusiva.

Figura 3

Apresentação de peças musicais e musicalização da peça "Regadinho"



A última atividade descrita foi a atividade de musicalização da peça *Regadinho*, a qual se considerava bastante importante, já que foi um dos primeiros passos de um longo caminho, naquele que viria a ser o projeto com que seria terminada a PES na EPE, e que foi, essencialmente, um dos primeiros projetos de curta duração, mas mais concentrado, e com maior foco e atenção, que o grupo permitiu criar, uma vez que, até ao final do mês de dezembro, o grupo demonstrou dificuldade em focar a atenção e na gestão do comportamento.

Na penúltima semana da PES, já com uma exploração prévia dos instrumentos convencionais, foi abordada a canção *Regadinho*, que compreendeu, essencialmente, três fases. A primeira fase correspondeu à compreensão do que poderia ser um regadinho, associando o mesmo à fonte de água que corre no parque contíguo à instituição. A segunda fase consistiu na aprendizagem, verso a verso, da melodia e da letra, com o acompanhamento disponibilizado no site *Cantar+*. Nesta fase, mesmo nas crianças com dificuldades na dicção das palavras e/ou nas crianças que quase não utilizavam a linguagem oral como principal meio de comunicação, era notório o seu interesse e o esforço por tentar memorizar a letra. Segundo Aznar et al. (2019), o desenvolvimento linguístico ocorre de maneira integrada com a percepção auditiva, a motricidade oral e a interação social, sendo a música um veículo poderoso para potencializar essas habilidades. Ao interpretar canções, as crianças são expostas a padrões rítmicos e melódicos que facilitam a segmentação e memorização de palavras, promovendo a ampliação do vocabulário e a estruturação do discurso. Além disso, a repetição e a musicalidade dos versos auxiliam na interiorização das regras gramaticais, enquanto a expressão corporal e gestual associada ao canto fortalece a comunicação não verbal. Dessa forma, a música não só favorece a fluência e a articulação verbal, como também estimula o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. De seguida, e uma vez memorizada a canção, foram distribuídos os instrumentos musicais por cada uma das crianças, tendo sido criado um ritmo de acompanhamento da canção. Algumas das crianças, desde o início, cantaram ao mesmo tempo que tocavam, enquanto outras concentraram-se apenas na tarefa de tocar segundo o ritmo combinado. Um fator muito proveitoso desta atividade foi a compreensão, por parte do grupo, que para haver música, também tem de existir silêncio, tendo as crianças compreendido que apenas poderiam começar a interpretar a canção quando houvesse silêncio. Isto foi conseguido graças à

equipa educativa, que, sempre que era para repetir a canção, fazia silêncio, algo que a maioria das crianças imitava.

Ao longo de duas sessões integradas no planeamento semanal, foi organizada uma ida ao parque adjacente à instituição, precedida pela confeção de bolachas de laranja com as crianças. Esta atividade estimulou competências motoras finas, noções lógico-matemáticas e o desenvolvimento da linguagem, bem como o espírito colaborativo e o sentido de responsabilidade (Lopes da Silva et al., 2016). No dia da visita, as crianças participaram em jogos tradicionais – como o “Jogo da Barra do Lenço”, o “Jogo das Raposas”, o “Jogo das Estátuas” com ligação às emoções, e uma “Dança de Roda” –, os quais foram organizados com recurso a mapas, fomentando a orientação espacial, a autonomia, a cooperação e a compreensão de regras. A integração do “Emocionómetro” e da história *O Monstro das Cores* permitiu uma abordagem simbólica e expressiva das emoções, exploradas corporalmente no “Jogo das Estátuas”. A seleção musical diversificada e a organização do espaço exterior, com sinalização e delimitações seguras, proporcionaram um contexto rico em estímulos sensoriais e motores, respeitando os princípios de participação, intencionalidade educativa e contacto com a natureza, conforme defendem Lopes da Silva et al. (2016) e Niza (2012).

Desta ida ao exterior, e graças à curiosidade das crianças sobre o meio envolvente, surgiu um outro projeto, o das “Minhocas”. Ao observarem o chão, as crianças repararam que havia algo a mexer-se na terra, ao que o Lu. exclamou que eram cobras. Desta feita, as crianças quiseram descobrir mais sobre aquele animal e, depois do almoço, o grupo, juntamente com a equipa educativa, regressou ao parque, equipados com um frasco de vidro grande e pás, para recolher terra, erva e folhas, de forma a criar um minhocário, enquanto se pesquisava mais sobre aquele ser vivo. Cada criança teve a oportunidade de colocar um pouco de terra dentro do frasco, para realizar um novo habitat para a minhoca, que se encontrava provisoriamente dentro de um copo de plástico. Como estavam sentadas no chão, as crianças repararam que existiam mais minhocas e, por isso, solicitaram que fossem apanhadas mais duas, para “fazer companhia à outra minhoca”. No regresso à sala de atividades, foi necessário realizar alguns furos na tampa, para permitir a entrada de oxigénio dentro do frasco, tendo o mesmo sido colocado à sombra. No dia seguinte, iniciou-se a pesquisa sobre a vida, características, habitat natural,

importância e curiosidades das minhocas, com recurso a vídeos e imagens. De seguida, as crianças realizaram os seus registos, alimentaram as minhocas com um pedaço de maçã, colocaram um pouco de água na terra e, no dia seguinte, foi realizado um cartaz, com todas as informações que as crianças tinham descoberto e achavam pertinentes colocar no mesmo. Por fim, foram decididos os porta-vozes responsáveis por apresentar o projeto à turma do 1º/3º ano do 1º CEB, que foi muito recetiva à escuta e à partilha do grupo da EPE, tendo elogiado o trabalho das crianças.

O trabalho por projetos na EPE representa uma abordagem pedagógica centrada na participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento, promovendo a investigação, a experimentação e a cooperação. De acordo com Katz e Helm (2001), o projeto surge a partir do interesse genuíno das crianças e desenrola-se em fases estruturadas, que incluem a exploração inicial, a pesquisa e recolha de informação, a síntese dos conhecimentos adquiridos e a sua comunicação. No projeto "Minhocas", o interesse das crianças pela observação do meio envolvente desencadeou um processo de aprendizagem autêntico e significativo, onde cada etapa do trabalho foi orientada pela curiosidade e pela interação com o ambiente natural. A primeira fase, a definição do problema, foi impulsionada pelo questionamento das crianças acerca dos pequenos animais que observavam no solo. Esta etapa foi crucial, já que permitiu que as crianças verbalizassem as suas dúvidas e estabelecessem hipóteses iniciais, promovendo a formulação de perguntas que guiaram todo o percurso do projeto (Guedes, 2011). Seguidamente, na fase de planificação e lançamento do trabalho, as crianças, com o apoio da equipa educativa, organizaram os materiais e os procedimentos necessários para a recolha de minhocas e a construção de um minhocário. Este momento incentivou a autonomia de cada elemento do grupo, uma vez que cada criança participou ativamente na recolha de terra e na preparação do habitat das minhocas. Durante a execução do trabalho, as crianças envolveram-se na observação direta e na pesquisa sobre as minhocas, recorrendo a diferentes fontes, como vídeos e imagens. Esta fase reforçou a interdisciplinaridade, ao integrar áreas como o conhecimento do mundo, a matemática (na medição de elementos do habitat) e a linguagem, através da formulação de registos escritos e orais sobre as descobertas realizadas (Guedes, 2011). A interação social e a partilha de tarefas também foram promovidas, permitindo que as crianças construíssem significados de forma cooperativa. Por fim, a avaliação e a divulgação do projeto foram

fundamentais para consolidar os conhecimentos adquiridos. A elaboração de um cartaz com as principais informações sobre as minhocas não só permitiu a sistematização das aprendizagens, como também valorizou a comunicação oral e escrita, aspectos essenciais no desenvolvimento das competências das crianças (Katz & Helm, 2001). A partilha dos resultados com os colegas do 1º CEB, alguns dos quais com ligações familiares ao grupo de crianças, reforçou a dimensão social do conhecimento, promovendo a expressão de ideias e a confiança no próprio trabalho, valorizando-o. Desta forma, o trabalho por projetos revelou-se uma metodologia eficaz para fomentar o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia na EPE. Através do envolvimento direto das crianças em todas as etapas do processo, promoveu-se uma aprendizagem significativa e integrada, respeitando os interesses e ritmos individuais, ao mesmo tempo que foi favorecida a construção de conhecimentos estruturados e aplicáveis ao quotidiano. Este projeto promoveu uma articulação vertical entre a EPE e o 1º CEB, favorecendo uma transição pedagógica e curricular significativa entre os níveis educativos.

Figura 4

Projeto das "Minhocas"



Tal como salienta Guedes (2011), o trabalho em projeto constitui uma metodologia que permite às crianças assumir um papel ativo na construção do conhecimento, mobilizando competências de investigação, análise e comunicação, e promovendo a cooperação entre pares. Este envolvimento direto e intencional reforçou a autonomia e a responsabilidade das crianças, aspectos fundamentais para uma transição bem-sucedida para o 1.º CEB. A articulação com a turma do 1.º/3º ano permitiu não só a partilha dos conhecimentos adquiridos pelas crianças da EPE, através da apresentação do cartaz sobre as minhocas, como também contribuiu para a criação de pontes afetivas e cognitivas entre grupos de diferentes níveis, favorecendo a continuidade das aprendizagens e uma cultura comum

de escola. Como refere Cruz et al. (2015), a comunicação de projetos a outros elementos da comunidade educativa potencia a valorização do conhecimento construído e reforça a pertença a uma comunidade de aprendizagem. Além disso, este tipo de articulação responde à perspetiva defendida por Guedes (2011), segundo a qual os projetos desenvolvidos devem ter um impacto social, promovendo o envolvimento da criança como agente transformador do seu meio e valorizando a expressão individual no coletivo. Desta forma, o projeto "Minhocas" fomentou aprendizagens significativas e contextualizadas, bem como, consolidou práticas de cooperação e articulação entre ciclos, elementos centrais numa abordagem educativa coerente e inclusiva.

3.2. “SOMOS ARTISTAS”: A ARTE DE DIZER QUEM SOMOS NO 1º CEB

No 1.º CEB, a opção pelo trabalho de projeto constituiu, tal como na EPE, um eixo estruturante da prática pedagógica desenvolvida, promovendo uma abordagem ativa, situada e reflexiva da aprendizagem, alinhada no paradigma socioconstrutivista. As atividades foram concebidas de forma a mobilizar as diferentes áreas do saber numa lógica inter e transdisciplinar, favorecendo a articulação entre os conteúdos curriculares e os interesses reais dos alunos (cf. capítulo I). Neste sentido, assumiu-se o princípio orientador de que se deve “consolidar e aprofundar as competências que [os alunos] já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 26). A mediação pedagógica, por sua vez, procurou criar ambientes de aprendizagem diversificados, cooperativos, colaborativos e emocionalmente seguros, nos quais o erro fosse encarado como oportunidade de aprendizagem e a expressão artística assumisse um papel legitimador das múltiplas formas de pensar e comunicar. Assim, o trabalho de projeto revelou-se um dispositivo pedagógico privilegiado para desenvolver competências de investigação, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas, indo ao encontro do PASEO, que defende uma escola centrada em “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 31). Deste modo, a planificação e concretização das atividades descritas neste capítulo espelham uma prática pedagógica intencional, orientada para o desenvolvimento

integral dos alunos e para a promoção de aprendizagens contextualizadas, significativas e humanistas, como é pressuposto nos princípios do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). O par pedagógico procurou oferecer uma diversidade de experiências educativas, com vista a permitir que os alunos realizassem atividades nos diferentes domínios, de forma interligada e conectada. As atividades realizadas ao longo do semestre variaram desde a audição de histórias com recurso a um *kamichibai*, a criação de fotografias, a construção de textos literários e não literários, os jogos matemáticos, a criação de esculturas e obras inspiradas em artistas, a exploração de uma exposição, a criação de um guião, com posterior dramatização, a construção de uma orquestra-jogo, a exploração da vida e obra do escritor João Pedro Mésseder (com a presença do mesmo) e a criação de uma exposição apresentada à comunidade educativa. É importante notar que, para esta exposição que foi apresentada, praticamente todos os trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do semestre, e que foram promovidos pela díade, tiveram presença na mesma e, por ser significativo, foram abordadas mais aprofundadamente três das mesmas, para além da exposição.

Após a observação do grupo e da sua sala, foi possível compreender o grande interesse que os alunos tinham sobre diferentes artistas. Desta forma, e tendo como ponto de partida a vida e obra do fotógrafo italiano Oliviero Toscani, foi realizada uma análise das suas fotografias mais emblemáticas, promovendo a reflexão crítica sobre questões sociais relevantes, como o racismo, o consumismo, o meio ambiente ou o *bullying*. A apresentação inicial, conduzida pela mestrande, permitiu contextualizar o fotógrafo, explorando os contornos estéticos e éticos da sua obra. A este momento seguiu-se uma atividade de interpretação e escrita criativa em grande grupo, na qual os alunos criaram "legendas" para algumas das fotografias de Toscani, estimulando a leitura de imagens, a inferência simbólica e a produção textual.

Posteriormente, os alunos foram convidados a colocarem-se no papel de Oliviero Toscani, demonstrando um tema que achassem relevante através da fotografia. Organizados em pequenos grupos, os alunos desenharam uma maquete numa folha A3 da fotografia que pretendiam criar, inspirando-se na abordagem provocadora do fotógrafo. Foram incentivados a selecionar uma temática significativa e a planear, colaborativamente, os materiais, a função de cada membro do grupo, a mensagem a transmitir e o título da obra.

Esta fase foi particularmente rica em termos de competências desenvolvidas: da cooperação à negociação de ideias, da criatividade à planificação, da expressão artística à consciência social.

No dia seguinte, os grupos materializaram as suas maquetes, utilizando tecidos, bijuteria, objetos diversos e o próprio corpo como veículo expressivo. A atividade culminou com o registo fotográfico das composições, assumindo simbolicamente o papel de “fotógrafos sociais”, à semelhança de Toscani. O recurso à máquina fotográfica conferiu um carácter mais profissional ao processo, aumentando o envolvimento e a motivação dos alunos. A experiência revelou-se um catalisador para a comunicação de ideias e emoções, reforçando a noção de que a Arte, neste caso a fotografia, pode ser uma poderosa forma de intervenção e leitura do mundo.

Figura 5

Atividades inspiradas em Oliviero Toscani



Nos dias subsequentes, os alunos realizaram atividades de escrita associadas às fotografias por eles elaboradas. Para tal, cada grupo escreveu, na pessoa do secretário ou do aluno de 3.º ano, o título que pretendiam dar à sua fotografia, uma breve explicação sobre o que pretendiam representar com a fotografia (a sua mensagem) e, ainda, se achassem pertinente, uma breve descrição sobre quais os materiais e o processo que realizaram até ao produto final. Posteriormente, e de forma a realizar o trabalho de escrita das descobertas, foi selecionado um dos textos pela mestrande, o qual foi dado aos alunos de 1.º ano, para que estes realizassem as suas descobertas (de palavras, sons ou palavras dentro de outras palavras) individualmente. Já o 3.º ano ficou responsável por transcrever os textos realizados por cada grupo para o computador, tendo os mesmos sido publicados no *Padlet* da turma, acompanhados pelas respetivas fotografias, integrando, desta forma, a produção artística, a escrita e a literacia digital, num produto coletivo e significativo para os alunos, por ter sido produzido pelos mesmos.

No seguimento desta atividade, os alunos propuseram a elaboração de um teatro, tendo em conta uma das fotografias realizadas pelos mesmos. Assim, a atividade consistiu na transposição das linguagens visuais para a linguagem verbal e dramática, convocando o poder da imaginação e a expressão simbólica dos alunos. Esta proposta teve como ponto de partida a reflexão conjunta em torno do conteúdo emocional e simbólico da imagem escolhida: o que representa? Que histórias esconde? Que personagens poderiam habitá-la? Que diálogo poderia surgir entre elas?.

A criação deste guião dramático em turma procurou articular diferentes competências do domínio da Educação Artística, da Escrita e da Cidadania, assumindo um carácter eminentemente formativo. O texto escrito continha personagens, falas, sequências de ações e indicações cénicas simples, representando, por isso, uma oportunidade de consolidação das aprendizagens essenciais do 1.º CEB, em particular no que se refere ao reconhecimento das características fundamentais do presente género textual e à produção de texto com coerência e correção (DGE, 2018j). Simultaneamente, esta atividade fomentou o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da expressão de emoções e ideias através da linguagem verbal e corporal, com principal foco no respeito pela opinião do outro. A dramatização final, prevista para a exposição, permitiu consolidar este processo de transposição entre linguagens e de apropriação crítica das temáticas sociais abordadas ao longo do projeto. A articulação entre a fotografia e o teatro, e entre a imagem estática e a ação performativa, revelou-se, assim, profundamente pedagógica, na medida em que fomentou a leitura sensível do mundo, a construção coletiva de significados e o exercício ativo da cidadania através da Arte.

Numa outra vertente, e num momento posterior, os grupos cooperativos foram reorganizados e desafiados a recriar a sua fotografia, recorrendo ao recurso *Edulego*. A atividade propôs a tradução tridimensional das imagens através da construção em *Lego*, promovendo competências espaciais, criativas e lógico-matemáticas, numa abordagem manipulativa e colaborativa. Esta etapa serviu, também, como momento de reinterpretção e consolidação das aprendizagens, uma vez que os alunos tiveram de transformar o que inicialmente foi pensado em imagem, depois em palavra e, por fim, em escultura.

A transversalidade desta atividade foi evidente, já que abordou áreas como as Artes Visuais, o Português, a Cidadania, a Educação Tecnológica e a Matemática, tendo como base comum a capacidade de olhar criticamente o mundo e de o representar de forma criativa. A fotografia revelou-se, assim, não apenas como Arte, mas como linguagem educativa com potencial transformador, convocando a imaginação, a expressão e o pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, o recurso à imagem como ponto de partida para a escrita, para a reflexão ética e para a comunicação simbólica vem ao encontro da valorização da criatividade como uma das competências-chave para o século XXI. Tal como inscritas no PASEO, devem ser promovidas atividades em que os alunos:

“desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação.” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24)

Para isto, o espaço escolar deve ser um local onde é promovida a liberdade para imaginar, experimentar, errar e reconstruir. Ao articular diferentes áreas do saber, esta proposta integrou diversos saberes e competências, numa lógica de currículo em ação, no qual os conteúdos não são trabalhados de forma compartimentada, mas interligados em experiências significativas para os alunos. Além disso, o foco na expressão visual e na autoria coletiva das imagens foi potenciador de aprendizagens ancoradas na realidade social dos alunos, favorecendo uma abordagem crítica e interventiva do conhecimento. Como é, ainda, reforçado no PASEO, é necessário promover práticas pedagógicas que convoquem os alunos a dar sentido ao que aprendem, mobilizando saberes diversos em contextos autênticos, como foi o caso desta atividade (Oliveira-Martins et al., 2017). A fotografia, enquanto dispositivo artístico e educativo, tornou-se, assim, veículo de pensamento, de tomada de posição e de construção de sentido.

Dando continuidade à abordagem transdisciplinar anteriormente descrita, num momento posterior ao da atividade de Oliviero Toscani, foi organizada uma exposição imersiva pela mestrandia, que envolveu todos os alunos na exploração sensorial e simbólica de diferentes formas de expressão artística. Esta exposição, realizada numa sala adjacente à sala de aula, constituiu-se um momento de fruição e descoberta, permitindo o contacto direto com elementos das Artes Visuais e Plásticas, da Música e da Literatura.

À entrada, os alunos eram convidados a circular livremente pelo espaço, com o propósito de observarem, interpretarem e sentirem as obras expostas, ativando a sua sensibilidade estética e a sua capacidade de pensar criticamente sobre o mundo. As peças — concebidas com inspiração em artistas e autores diversos — convocavam temáticas centrais como a identidade, a diferença, a liberdade, o meio ambiente, o sonho e a coragem. Entre as obras, destacavam-se criações como: *Coração Vivo*, inspirada na obra *Flaming Heart*, de Joana Vasconcelos, que evocava o trabalho artesanal feminino e o poder da emoção; *Asas Corajosas*, que representava a superação dos medos; *O Grito do Mar*, com uma forte componente ecológica, ligada à poluição dos mares e às consequências para a vida marinha; *Vestir Sonhos*, que simbolizava a liberdade de ser; *O Jardim das Diferenças*, que celebrava a diversidade; *O Abraço da Natureza*, cuja dimensão participativa permitiu que cada criança deixasse a sua folha com uma palavra ou frase escrita sobre a experiência vivida na exposição.

Figura 6

Exploração da exposição imersiva



A inclusão de excertos literários de autores como João Pedro Mésseder, Tom Percival e Luís de Camões, bem como da música *Tu és mais forte* de Boss AC e *Verdes são os campos*, poema de Luís de Camões, musicado por José Afonso, reforçou a dimensão simbólica e emocional da experiência. Como sublinham as AE, o despertar, “ao longo do processo de aprendizagem, [d]o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais”(DGE, 2018a, p. 1) trouxe sentido a esta exposição. Longe de ser apenas uma mostra de trabalhos, constituiu-se como um espaço de encontro entre linguagens, identidades e emoções, valorizando uma pedagogia centrada no sensível, no expressivo e no humano. Para além disso, a mesma serviu de mote para a proposta seguinte: criação de uma exposição por parte dos alunos, com o início da organização da mesma e a produção dos respetivos convites e panfletos.

Na semana que antecedeu a inauguração da exposição, uma das atividades de maior significado foi a preparação para a receção do escritor João Pedro Mésseder, cujo trabalho poético integrou de forma central a componente literária da sua mostra. Esta aproximação direta ao autor visou reforçar o vínculo entre os alunos e a literatura, promovendo um contacto vivo com a criação artística e humanizando a figura do escritor, frequentemente distante na experiência escolar. Para valorizar e aprofundar esse encontro, os alunos foram convidados a refletir, em grupo, sobre aquilo que gostariam de saber sobre o escritor, organizando as suas perguntas por temas, como o processo de escrita, as fontes de inspiração, a infância, o gosto pela leitura e a vivência da profissão de escritor. O secretário de cada grupo cooperativo foi responsável por registar as questões, que seriam mais tarde colocadas ao escritor, contribuindo para a criação de um ambiente de diálogo durante a sessão. Importa destacar, como refere Moreira (2019), a relevância dos papéis assumidos pelos elementos nos grupos de AC, uma vez que estes favorecem a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a construção conjunta do conhecimento, contribuindo para uma dinâmica mais equitativa e participativa entre os alunos. Esta preparação, intencional e reflexiva, enquadra-se nos pressupostos do PASEO, que recomenda o desenvolvimento de uma atitude crítica e de respeito pela diversidade de opiniões (Oliveira-Martins et al., 2017). A sessão com João Pedro Mésseder revelou-se um momento profundamente significativo, não apenas pela escuta das suas palavras e da leitura de alguns dos seus poemas, mas também pelo espaço de interação afetiva e intelectual entre escritor e alunos. As perguntas colocadas demonstraram curiosidade, empatia e uma compreensão crescente do valor da poesia enquanto forma de conhecimento e expressão.

Figura 7

Sessão com João Pedro Mésseder



P

Das estrelas não sei nada

Estrelas

Das estrelas não sei nada...
mas sei que aquela não está encharcada
Das estrelas não sei nada,
mas sei que não andam à pancada.

As estrelas são de que cor?
Mas será que têm bolor?
Ou são redondas, redondinhas?
Ou então achatadinhas?

Eu sei uma coisa
sobre as estrelas, todas calitas:
sei muito bem
que são bonitas.

Para que possas voar...

Estrelas

Para que possa voar
E me apaixonar
A rockar o meu poema
para o parapeito.

O parapeito
do meu coração
que vai em vão.

Posteriormente, em continuidade com a sessão, os alunos foram convidados a criar os seus próprios textos poéticos — quadras ou pequenos poemas — a partir de versos pré-selecionados, escritos pelo autor. Esta proposta procurou desenvolver competências linguísticas e criativas, bem como incentivar a apropriação estética da palavra poética. Como evidenciam as AE de Português, a consolidação de conhecimentos sobre a organização interna característica do tipo de texto trabalhado é uma das metas fundamentais do ensino da escrita, sobretudo quando articulada com a fruição literária e com a dimensão simbólica do texto (DGE, 2018i). Neste sentido, esta atividade, enraizada no encontro com um autor, permitiu que os alunos experimentassem a escrita como um ato de criação, pessoal e expressivo, motivado pelo diálogo com a Arte e com o outro.

O culminar das atividades desenvolvidas durante a PES materializou-se na realização de uma exposição final, intitulada “Somos Artistas”, com o mote “A Arte de dizer quem somos”. Este momento representou não apenas uma oportunidade para partilhar com a comunidade educativa o trabalho realizado, como também para consolidar aprendizagens através da sua apresentação e mediação pelos próprios alunos. A preparação da exposição foi, por si só, uma experiência de aprendizagem significativa, organizada com intencionalidade pedagógica e em estreita articulação com os princípios do trabalho cooperativo (cf. capítulo I), colaborativo e da promoção da autonomia dos alunos, uma vez que foram os próprios alunos que idealizaram e organizaram a totalidade da exposição. Esta abordagem permitiu mobilizar saberes, competências e atitudes em contextos reais e exigentes, nos quais os alunos foram chamados a tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades concretas. De acordo com Silva, Lopes e Moreira (2018), o trabalho cooperativo constitui uma forma privilegiada de promover a aprendizagem, na medida em que permite a partilha de ideias, a construção conjunta de conhecimentos e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Neste processo, os alunos não apenas construíram o seu próprio conhecimento, como também aprenderam a escutar, a respeitar a opinião dos outros e a gerir divergências em prol de objetivos comuns. A estruturação da exposição exigiu, portanto, um exercício coletivo de planificação, negociação e concretização de ideias, em que se valorizou a participação ativa de todos e a interdependência positiva entre os membros dos diferentes grupos de trabalho. A intencionalidade pedagógica desta prática refletiu uma visão humanista e

democrática da educação, sendo que, através da aprendizagem cooperativa, todos os intervenientes da ação educativa foram colocados

“perante experiências pedagógicas nas quais os docentes, juntamente com os seus alunos, são desafiados a superar-se e a reinventar-se, trabalhando para o sucesso de todos os alunos, onde a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa são condições imprescindíveis” (Moreira, 2019, p. 2).

Este momento foi, assim, a expressão concreta de um currículo vivido, onde se evidenciou a força transformadora da colaboração e a importância de aprender com e através dos outros.

Durante a manhã que antecedeu a abertura da exposição, a turma foi organizada nos diferentes grupos de trabalho cooperativo, cada um com papéis/responsabilidades específicas e complementares. Um dos grupos dedicou-se ao ensaio da dramatização criada, garantindo a fluência da interpretação, o domínio do guião e a expressividade performativa. Outro grupo ficou responsável pela planificação do discurso de mediação da exposição. Os alunos deste grupo organizaram, com rigor e criatividade, a apresentação oral de cada núcleo expositivo, definindo o que iriam comunicar sobre cada obra, processo ou instalação, ajustando o registo comunicativo ao público-alvo previsto. Paralelamente, um terceiro grupo, composto por oito alunos, assumiu a responsabilidade da elaboração das legendas que acompanhariam os núcleos expositivos. Este grupo foi subdividido em três equipas cooperativas: uma responsável pelas legendas explicativas da atividade relacionada com os ângulos, inspirada nas obras de Almada Negreiros, Wassily Kandinsky e Joan Miró; outra pela contextualização da obra criada com base na peça *Flaming Heart* de Joana Vasconcelos; a última ficou encarregada de redigir as legendas da instalação "Minha Guia, Meu Capitão", tendo ainda como missão montar as ilustrações que estiveram na origem das histórias escritas pelos alunos. Durante esta preparação, e à medida que iam sendo concluídas cada tarefa, os alunos dos grupos que concluíam as atividades eram redistribuídos, como forma de auxiliar os restantes colegas.

Figura 8

Preparação da Exposição "Somos Artistas"



Concluída esta fase de preparação, procedeu-se à montagem do espaço expositivo, tanto no dia anterior, como no dia da exposição, no período antes do lanche. Esta organização implicou a colaboração de toda a turma, que participou ativamente na definição dos diferentes núcleos, na disposição das obras, na afixação das legendas, na montagem das instalações e na arrumação do espaço de acolhimento. A exposição foi estruturada em torno de várias áreas temáticas: o núcleo dedicado à obra inspirada na *Flaming Heart*, de Joana Vasconcelos; a instalação "Minha Guia, Meu Capitão"; os trabalhos inspirados na obra de Oliviero Toscani; os trabalhos matemáticos, alguns dos quais inspirados por Almada Negreiros, Wassily Kandinsky e Joan Miró; a área alusiva a João Pedro Mésseder; a "Árvore dos Afetos"; o mural da família; os espaços reservados à dramatização e à orquestra-jogo.

O núcleo dedicado à obra *Flaming Heart*, de Joana Vasconcelos, constituiu uma homenagem visual e afetiva à figura materna, articulando expressão plástica, estética contemporânea e vínculo emocional. Após a visualização e análise da peça original, os alunos criaram, em conjunto, um coração decorativo, utilizando uma esponja e cartão em forma de coração, adornado com diversos materiais: fitas, tecidos, missangas, botões, lã, papel metalizado, entre outros. Esta criação surgiu após os alunos terem realizado, individualmente, um coração, o qual ofereceram às suas mães, numa escala mais pequena do que a exposta na exposição. Esta atividade promoveu o desenvolvimento da motricidade fina, da criatividade e da dimensão afetiva da aprendizagem, em consonância com os princípios do PASEO, ao valorizar a expressividade, a vivência emocional e a ligação entre a experiência artística e o quotidiano da criança (Oliveira-Martins et al., 2017).

A instalação *Minha Guia, Meu Capitão*, por sua vez, materializou-se a partir da obra homónima de Gonzalo Moure e Maria Girón, com o mesmo nome. Ilustrações retiradas do livro foram espalhadas pela sala, permitindo que cada aluno escolhesse, ao som de uma música previamente selecionada, a imagem com que mais se identificava. Posteriormente, em grupo, os alunos construíram narrativas colaborativas que integravam todas as ilustrações selecionadas, ordenando-as como lhes parecesse mais adequado. Esta atividade envolveu o desenvolvimento da expressão oral e escrita, da empatia estética e da capacidade de cooperação. As histórias, registadas nos cadernos de todos os elementos, revelaram-se coesas, criativas e impregnadas de significado.

A área dedicada ao trabalho fotográfico teve como referência, como supramencionado, a obra de Oliviero Toscani. Estas composições visuais e plásticas, que envolveram a fotografia, os textos criados e as construções *Lego*, fizeram com que este núcleo se destacasse pela profundidade simbólica das mensagens, pelo rigor na planificação e pela articulação entre expressão artística, consciência social e literacia digital.

A articulação curricular com Matemática ocorreu com base na criação de obras visuais, pelos alunos de 3º ano, com base na observação de quadros de Almada Negreiros, Wassily Kandinsky e Joan Miró, focando-se na identificação de ângulos. Num primeiro momento, os alunos focaram-se na identificação de ângulos em duas obras (uma era um pormenor de painel da Gare Marítima da Rocha do Conde de Óbidos, por Almada Negreiros, e a outra era a obra *Fixed Points*, de Wassily Kandinsky). Posteriormente, os alunos recorreram a telas e tintas para elaborar as suas próprias composições geométricas, aplicando conhecimentos matemáticos de forma estética e sensorial, uma vez que cada aluno deveria incluir, no seu trabalho, ângulos. Para além destas composições, foi, ainda, incluída a história que os alunos do 3.º ano criaram para apresentar ao grupo da EPE, o qual tinha sido acompanhado pela díade no semestre anterior, servindo de base à sua PES. Esta atividade resultou, assim, da colaboração entre as duas díades — uma a atuar no 1.º CEB e outra na EPE — e procurou reforçar a articulação vertical entre os ciclos, permitindo às crianças reconhecer rostos familiares, estabelecer pontes entre experiências anteriores e atuais, e vivenciar um processo de transição mais significativo. Ao envolver ambos os grupos de crianças, promoveu-se uma continuidade pedagógica que valorizou a memória afetiva, a cooperação entre pares e a construção partilhada do conhecimento. Inspirada na obra *Pinóquio na Cidade dos Sólidos*, da autoria de Andreia Hall e Lara Pinto Ferreira, e no material "Cidade dos Sólidos" (que consistia numa caixa decorada, com vários sólidos geométricos no seu interior), os alunos criaram a história, adequando a mesma à faixa etária que iria ouvir a história, colocando desafios matemáticos ao longo da mesma, os quais pediam que as crianças da EPE respondessem. No fim, convidaram as crianças da EPE a realizar os sólidos geométricos mencionados na história, ao que estas corresponderam afirmativamente, tendo realizado o seu projeto com a inclusão dos sólidos mencionados, com apresentação no final do semestre. Ainda sobre este núcleo da exposição, os trabalhos foram expostos com legendas explicativas, ilustrando a convergência entre narrativa, raciocínio lógico e criatividade.

A área alusiva ao escritor João Pedro Mésseder resultou do processo da preparação da sua visita à turma. No seguimento do encontro, os alunos escreveram os seus próprios poemas, a partir de versos do autor, fazendo as respetivas ilustrações em telas, que também integraram a exposição, evidenciando a relação entre leitura, criação poética e vivência literária.

A "Árvore dos Afetos" foi construída a partir da escrita de boas ações realizadas pelos alunos. Cada aluno escreveu, em pequenas folhas de papel, com o formato de uma folha de árvore, um gesto positivo que tivera com outra pessoa, pendurando-o simbolicamente na árvore. Este núcleo enfatizou o desenvolvimento da empatia, da consciência ética e da valorização dos comportamentos sociais positivos. Para além disso, este foi uma forma de valorizar o trabalho realizado, ao longo do ano, com uma das encarregadas de educação que, quinzenalmente, desenvolvia atividades com o grupo, de forma a promover atitudes e relações de entreajuda, compaixão e apoio entre a turma.

Por sua vez, o mural da família foi desenvolvido com a colaboração de outro encarregado de educação, que também colaborava frequentemente com a turma, com a realização de atividades artísticas, tendo o mesmo levado, para a sala de aula, um papel de cenário, com folhas e ramos. Na mesma, cada aluno desenhou os membros da sua família mais próxima e nomeou outros membros da família ou amigos, compondo um painel coletivo que celebrou os vínculos familiares e o sentido de pertença.

Como anteriormente mencionado, para além dos núcleos já explicitados, havia duas apresentações a decorrer durante a exposição: a dramatização do teatro realizado durante a atividade associada a Oliviero Toscani e, ainda, a orquestra-jogo. A dramatização constituiu a apresentação pública do teatro realizado em aula, pelos alunos. A encenação permitiu a integração da linguagem verbal e não verbal, do trabalho de grupo e da expressividade corporal, promovendo a confiança e o domínio da oralidade em contexto performativo. Para além disso, esta atividade proporcionou um espaço privilegiado para a apropriação simbólica do mundo e para a construção de sentidos partilhados, em que os alunos puderam experimentar diferentes papéis, emoções e perspetivas, desenvolvendo competências de empatia, cooperação e pensamento crítico. Esta abordagem está em sintonia com as AE de Expressões Artísticas – Expressão

Dramática/Teatro, que sublinham a importância da criação coletiva, da improvisação e da construção de significados em situações reais ou ficcionadas, valorizando o corpo, a voz e o movimento como formas de comunicação e pensamento (DGE, 2018b). Assim, a dramatização não apenas consolidou aprendizagens prévias, como também ampliou o repertório expressivo e relacional dos alunos, tornando-se um momento culminante de síntese criativa e de afirmação identitária.

Por fim, a orquestra-jogo, inspirada no projeto *Optimix*, de Bitocas Fernandes, consistiu numa instalação sonora interativa construída com materiais reutilizáveis. Dentro da mesma existiam seis mesas com toalhas de cores diferentes, com instrumentos convencionais e não convencionais de percussão, e cada uma tinha: a mesa vermelha, cordas esticadas, baldes, bacias e tampas de caixote do lixo; a mesa verde, vasos e caixas de plástico grandes; a mesa lilás, triângulos, pandeiretas, clavas, maracas em formato de ovo e um reco-reco; a mesa azul, painéis, tampas, bacias, moldes para bolos e colheres de metal; a mesa cor de rosa, caixas de cartão de diferentes tamanhos e caixas de ovos; a mesa amarela, tubos e colheres de madeira. Ao centro, encontrava-se uma mesa simbólica de mistura (*Mixer*), onde os alunos, em sistema rotativo, assumiram o papel de maestro. Através de sinais com os copos das diferentes cores das mesas e do contacto visual, conduziram o grupo numa improvisação sonora colaborativa. Esta atividade destacou-se pela exploração sensorial e pela dimensão lúdica e expressiva da música, sendo um momento de partilha e apresentação ao vivo para os visitantes da exposição.

A exposição final “Somos Artistas”, organizada sob o mote “A Arte de dizer quem somos”, constituiu, assim, o culminar de um percurso formativo centrado na valorização das linguagens artísticas enquanto dispositivos epistemológicos e relacionais. Para além de representar um momento de síntese e partilha do trabalho desenvolvido ao longo da PES, esta exposição traduziu, de forma concreta e experiencial, uma conceção pedagógica que compreende a escola como um espaço de criação, de encontro e de transformação pessoal e coletiva. A realização da exposição envolveu, de forma efetiva e significativa, os alunos, não apenas como produtores de objetos artísticos, mas também enquanto mediadores e intérpretes do seu próprio processo de aprendizagem.

A adesão da comunidade educativa revelou-se bastante significativa, tendo a exposição sido visitada por doze turmas — três da EPE e duas do 1º CEB, durante a manhã, e três da EPE e quatro do 1º CEB, durante o período letivo da tarde. A visita do diretor do agrupamento de escolas constituiu um momento de validação institucional e simbólica da iniciativa, reforçando a centralidade que o trabalho desenvolvido assumiu no seio do contexto escolar. O reconhecimento do valor pedagógico da exposição por parte de diferentes atores educativos — desde o pessoal docente a não docente — materializou-se em manifestações espontâneas de apreço, tendo sido frequentemente destacado o grau de envolvimento dos alunos, a sofisticação das propostas apresentadas e a coesão temática e estética do percurso expositivo. É de notar que a presente exposição, estava apenas planeada para a parte da manhã. Contudo, devido a outras atividades que estavam a ser realizadas na escola e à notória adesão das restantes turmas, a exposição foi alargada para o período da tarde. Para além disso, e uma vez que nenhuma turma do 4º ano pôde assistir, foi lançado o desafio de repetir a exposição à turma, que foi aceite.

Para além dos horários supramencionados, a exposição reabriu ao final da tarde, para que os encarregados de educação, famílias e amigos dos alunos pudessem ver os seus trabalhos. O envolvimento das famílias e dos restantes convidados na exposição revelou-se igualmente significativo, não só pela sua afluência ao espaço expositivo, como pela qualidade da interação estabelecida entre as mestrandas com todos os intervenientes. Ao longo do evento, foi possível observar a atenção, o entusiasmo e a emoção com que pais, mães, avós, irmãos e outros elementos da comunidade educativa se relacionaram com as obras, os núcleos temáticos e os momentos performativos, valorizando o empenho dos alunos e reconhecendo a riqueza das aprendizagens proporcionadas. O tempo dedicado pela díade a conversar informalmente com os visitantes permitiu recolher testemunhos espontâneos de apreço, nos quais foi destacado o carácter criativo, interdisciplinar e inclusivo da exposição. Muitos familiares referiram sentir-se verdadeiramente tocados pela profundidade simbólica de algumas das obras, pelo cuidado na apresentação e pela autonomia demonstrada pelos alunos na mediação dos conteúdos. Esta proximidade entre escola e família fortaleceu-se neste momento partilhado, permitindo à díade apresentar o trabalho desenvolvido com e pelos alunos e, ainda, escutar, refletir e dialogar com os familiares sobre o impacto da prática pedagógica nas vivências escolares e pessoais das crianças. Tal reconhecimento, vindo daqueles que acompanham de perto o

percurso dos alunos, constituiu uma validação afetiva e pedagógica do projeto, reforçando o sentido de pertença e a legitimidade da escola enquanto espaço de criação, de partilha e de construção coletiva de saberes e valores.

Figura 9

Exposição "Somos Artistas"



Em relação à postura e atitude dos alunos, apesar de, nos momentos iniciais, se fazer sentir algum nervosismo e excitação, natural face à exposição pública do seu trabalho perante diferentes audiências, foi notório o modo como, progressivamente, foram ganhando confiança, domínio das tarefas atribuídas e autonomia na gestão dos tempos e na organização dos grupos visitantes. Um dos momentos mais marcantes da exposição prendeu-se com a postura exemplar dos alunos que assumiram o papel de guias, em particular uma aluna do 1.º ano que, apesar de ser habitualmente reservada e discreta, revelou uma notável capacidade de superação. Tendo treinado o seu discurso em casa, apresentou-se com segurança e serenidade, conduzindo os visitantes ao longo do seu núcleo da exposição, com clareza e entusiasmo, num registo comunicativo surpreendentemente articulado e expressivo para a sua idade. Este desempenho ilustrou não apenas o empenho individual da aluna, mas também a eficácia das estratégias de preparação implementadas em sala de aula. De modo geral, todos os alunos que integraram o grupo de guias demonstraram um elevado sentido de responsabilidade, capacidade de adaptação ao público e domínio dos conteúdos a apresentar, assegurando uma mediação pedagógica acessível, pertinente e sensível. Igualmente relevante foi a evolução observada nos alunos que participaram na dramatização, os quais, à medida que as apresentações se sucediam, foram progressivamente aperfeiçoando a sua expressividade vocal e corporal. O domínio crescente dos guiões, aliado à valorização da projeção da voz e da dicção, permitiu que os diálogos fossem claramente compreendidos

por todos os presentes, contribuindo para uma fruição estética e comunicativa mais plena. No geral, os alunos evidenciaram atitudes exemplares, pautadas pelo respeito mútuo e pelo entusiasmo com que se envolveram em todas as fases do processo. Estas manifestações atestam não só o desenvolvimento de competências artísticas, comunicativas e sociais, como também a interiorização de valores essenciais a uma vivência democrática e participativa no espaço escolar.

A experiência de conduzir visitas, apresentar conteúdos, explicar processos criativos e responder a questões colocou os alunos numa posição de protagonismo que lhes permitiu ativar competências de comunicação, responsabilidade, empatia e autoeficácia. Esta progressiva apropriação da experiência expositiva resultou, em grande medida, do processo preparatório vivido nas semanas anteriores, que assentou na responsabilização progressiva e na confiança nas capacidades dos alunos para tomar decisões, cooperar e construir saberes em contexto real.

Importa sublinhar que o sucesso da exposição não se deveu exclusivamente ao resultado final — por mais expressivo que este tenha sido —, mas sim à natureza processual e formativa da experiência. A preparação, organização e dinamização da exposição implicaram um exercício efetivo de aprendizagem cooperativa, em que se valorizou a interdependência positiva entre os membros dos grupos de trabalho, a escuta ativa, a negociação de significados e a corresponsabilização pelas tarefas comuns. Tal como salientam Silva, Lopes e Moreira (2018), “o trabalho em grupo requer a implementação de uma estrutura de cooperação na sala de aula” (p. 26). Neste sentido, a exposição concretizou uma visão humanista da educação, centrada na relação com os outros, na sensibilidade estética, na autonomia e na construção de sentido partilhado.

No plano curricular, a exposição evidenciou a natureza transversal das aprendizagens promovidas, na medida em que cada núcleo temático mobilizou conteúdos e competências de diferentes áreas disciplinares, desde o domínio da linguagem oral e escrita, à matemática, ao estudo do meio, à cidadania e às expressões artísticas. Esta abordagem, coerente com as orientações do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), traduziu-se na criação de um currículo vivo, significativo e integrado, onde o conhecimento é construído de forma contextualizada, relacional e situada. A mediação da

exposição pelos próprios alunos, nas suas múltiplas dimensões — artística, científica, afetiva e ética —, revelou-se, por fim, um exercício pedagógico de elevada intencionalidade formativa, que permitiu afirmar os alunos como sujeitos da aprendizagem, da criação e da cultura. Desta forma, mais do que uma simples mostra de produtos finais, foi um espaço de vivência estética, de encontro e de construção de sentidos partilhados, refletindo uma visão humanista e integradora da educação.

METARREFLEXÃO

No culminar de um percurso trabalhoso, mas belo, a mestranda considera essencial refletir sobre o mesmo, a nível pessoal, social, formativo e profissional, como forma de compreender verdadeiramente o impacto que o mesmo teve, principalmente na sua vida enquanto futura profissional de dupla valência. Durante os cinco anos que compreendem a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a mestranda focou-se na aprendizagem e aprimoramento do seu quadro teórico referencial, tendo, para isso, observado a presença dos docentes qualificados das várias áreas de estudo como uma mais-valia para o seu percurso formativo, especialmente aqueles que, acima de tudo, viam os seus alunos com um olhar e pensamento crítico e exigente por um lado, mas humano e criativo, pelo outro. Todos aqueles que permitiram uma aproximação, quer a nível de conhecimentos, quer a nível de partilhas, enriqueceram profundamente o seu caminho. Dentro destes, torna-se fundamental explicitar o apoio de todas as docentes que abriram as portas das salas para receberem a mestranda, partilhando o seu quotidiano, bem como a sua experiência, e auxiliando-a nas palavras, nos gestos, nas atitudes e, ainda, das docentes que ajudaram a orientar este caminho. Em todos os contextos educativos dos quais a mestranda teve oportunidade de observar, participar e refletir, foi sempre notória a curiosidade das crianças, o seu empenho e a segurança que sentiam com as suas educadoras ou professoras, o que reforçou as convicções da mestranda de que é num ambiente seguro e propício à aprendizagem, bem como à liberdade e à criatividade, que as crianças florescem. Para além de se tornarem cidadãos conscientes, tornam-se pessoas felizes. Assim, é possível afirmar que uma das bases da aprendizagem são as relações com os outros – os momentos de partilha, de cooperação, de colaboração, de entajuda e de empatia com quem nos rodeia.

Desta forma, ao longo da PES, a mestranda valorizou o apoio próximo a cada criança, e o estabelecimento de relações positivas com todas, estando disponível para as ajudar e encorajar, fazendo com que as mesmas, sem exceção, fossem incluídas em todas as atividades planeadas. Para além disso, um dos grandes objetivos da mestranda durante a PES foi promover, junto dos dois grupos, atividades ligadas às Artes, uma vez que esta é o guia da vida humana, demonstrando aos alunos que é possível encontrar arte em tudo

o que se faz. Por conseguinte, a criatividade e a ambição, a par do carinho e atenção com as crianças, foram quatro capacidades que a mestranda valorizou ao longo deste percurso, bem como o respeito por toda a comunidade educativa e a cooperação com a mesma, em especial com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais que, num clima de cooperação e ajuda, auxiliaram a mestranda nos momentos de maior dúvida ou dificuldade, na procura de respostas ou soluções às “pedras do caminho”.

Sendo importante refletir sobre outros aspetos, num tempo em que os desafios globais se agudizam, torna-se urgente repensar a educação na sua dimensão ética e relacional. Neste quadro, impõe-se à escola o compromisso de contribuir ativamente para a formação de cidadãos conscientes, criativos e resilientes, dotados da capacidade de agir de forma crítica e solidária no mundo em que vivem. Assumindo esta premissa, a prática letiva da mestranda foi alicerçada numa abordagem educativa intencionalmente orientada para o desenvolvimento integral da criança, valorizando competências transversais como a autonomia, a criatividade, a cooperação e a participação democrática. Inspirada pelos princípios do MEM e da AC, na PES procurou criar contextos autênticos de aprendizagem, onde as crianças pudessem assumir um papel central no seu percurso formativo. Neste âmbito, a mestranda privilegiou práticas que favorecessem o envolvimento dos alunos na resolução colaborativa de problemas, na partilha de ideias e na tomada de decisões significativas, promovendo, simultaneamente, o pensamento crítico e a responsabilidade individual e coletiva. Esta orientação pedagógica implicou, por parte da mestranda, uma escuta atenta e uma postura de mediação constante, reconhecendo em cada criança um sujeito de direitos, capaz de interpretar e transformar a realidade. Embora a operacionalização destes princípios tenha sido diferenciada em função das características específicas dos contextos da EPE e do 1.º CEB, a sua presença foi transversal à intervenção pedagógica em ambos os níveis. A adaptação metodológica às necessidades e interesses das crianças, aliada a uma intencionalidade educativa clara, permitiu a criação de ambientes de aprendizagem promotores de bem-estar, pertença e desenvolvimento pessoal.

Assim, foi particularmente significativo observar, ao longo da prática, a progressiva afirmação das crianças enquanto sujeitos ativos, mais confiantes nas suas capacidades, mais empáticos nas interações com os pares e mais conscientes do seu contributo para o

bem comum. A construção de uma cultura de grupo baseada na entreaajuda, na escuta e no respeito mútuo revelou-se não apenas possível, mas desejável e transformadora. Esta vivência, profundamente humanista e democrática, constituiu para a mestranda um dos eixos fundamentais da sua intervenção e um dos aspetos mais gratificantes de todo o processo formativo, indo ao encontro dos ideais preconizados nos documentos legais estruturantes.

Os resultados alcançados ao longo da PES foram, em larga medida, potenciados pela articulação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a Metodologia de Investigação-Ação, cuja complementaridade se revelou decisiva para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, intencional e contextualizada. Através de um processo contínuo de observação sistemática, análise crítica e planificação colaborativa, a mestranda, em estreita cooperação com o seu par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, procurou responder de forma ajustada às especificidades de cada contexto educativo, valorizando as necessidades, interesses, expectativas e aspirações das crianças, assim como os seus próprios propósitos formativos. O envolvimento ativo das crianças nos projetos desenvolvidos foi particularmente evidente nos momentos de partilha, quer com a comunidade, quer com as famílias, os quais assumiram um lugar de destaque no percurso da mestranda, não apenas pela sua carga simbólica e afetiva, mas também pela oportunidade de se observar, de forma clara, o crescimento individual e coletivo das crianças. A preparação destas apresentações implicou um elevado grau de empenho, dedicação e responsabilidade, tanto por parte das crianças como dos adultos envolvidos. Durante os momentos de divulgação, tornou-se visível a autonomia, a resiliência e a capacidade de resolução de problemas demonstradas pelas crianças, que, perante os desafios surgidos, assumiram um papel ativo na identificação de soluções e na gestão de imprevistos. A importância atribuída pelas crianças a estas ocasiões foi notória, quer pelo entusiasmo vivido na preparação, quer pela forma segura e orgulhosa com que se apresentaram perante a comunidade e os seus familiares.

A prática pedagógica desenvolvida permitiu à mestranda consolidar a convicção de que uma educação verdadeiramente significativa deve espelhar o contexto social e humano em que se insere, sendo construída com e a partir das crianças, e não apenas dirigida a

elas. Neste sentido, o processo cíclico da I-A foi determinante para a edificação de uma identidade profissional assente na reflexão, na escuta, na capacidade de questionamento e na ação informada. Este percurso de formação revelou-se, assim, transformador, dotando a mestrandia de ferramentas fundamentais para responder, de forma crítica e criativa, aos desafios próprios de cada contexto educativo, reconhecendo que a prática profissional se constitui como um processo em constante construção e enriquecimento. Neste sentido, a mestrandia procurou, por um lado, preservar a especificidade da infância e resistir a lógicas de escolarização precoce na EPE; por outro lado, aproximar as práticas do 1.º CEB a metodologias mais centradas na criança.

Desta feita, a mestrandia considera que foi ao encontro dos objetivos propostos na ficha da Unidade Curricular da PES, no que concerne ao desenvolvimento e aprimoramento de capacidades essenciais para um docente com perfil duplo. Apesar do caminho, tal como uma peça musical, ter tido os seus altos e baixos, ter representado um forte trabalho, e os seus dias terem decorrido num tempo *allegro moderato*², este foi um período verdadeiramente transformador para a construção da identidade da mestrandia, e o mesmo não poderia ter sido mais *dolce*³. Embora tenham existido momentos particularmente exigentes e emocionalmente intensos, foi precisamente o envolvimento das crianças, a alegria no seu olhar, os sorrisos com que presenteavam quem os visse durante a realização das propostas pedagógicas que serviram de impulso e motivação para a mestrandia. O impacto positivo, possível de observar nas crianças, a quem ensinou e com quem aprendeu, permitiu à mestrandia manter o alento e a lembrança constantes de que esta foi, desde sempre, a sua primeira opção profissional. Não existe tarefa mais nobre do que ajudar a formar as próximas gerações de cidadãos, mostrando-lhes o porquê de ser tão relevante a visão crítica, mas também criativa, do mundo. Que estes sejam os faróis na vida profissional da mestrandia, é o que se almeja. Mesmo no meio de qualquer tempestade ou nevoeiro, que a Arte seja o brilho no olhar de todas as crianças, miúdas e graúdas. Que nunca, ninguém, deixe a sua criança interior ser apagada.

² *Allegro moderato*- expressão italiana utilizada por músicos para indicar um tempo relativamente rápido (Encyclopaedia Britannica, 2023).

³ *Dolce*- expressão italiana utilizada por músicos para indicar que uma passagem ou peça deve ser tocada de maneira doce (Encyclopaedia Britannica, 2023).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Editora.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Araújo, M. (2024). Desinventar a infância! Conceptualizar o brincar das crianças no tempo livre através da palavra. *Cadernos IS-UP – Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, 6, 18-24. <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad6a3>

Associação Portuguesa de Educação Musical. (s.d.). *Regadinho*. Cantar Mais. <https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/regadinho>

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano

Aznar, M., Igualada, A., Esteve-Gibert, N., Andrés-Roqueta, C., Sánchez-Amat, J. & Quer, J. (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Editorial UOC.

Benenzon, R. (2011). *Musicoterapia: de la teoría a la práctica. Nueva edición ampliada*. Grupo Planeta Spain

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Campbell, P. & Scott-Kassner, C. (2010). *Music in childhood from preschool through the elementary grades* (3ª edição). Schirmer Cengage Learning

Cardona, M., Silva, I., Vasconcelos, T., & Fialho, M. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planejaravali ar.pdf>

Collins, A. (2020). *The music advantage: How music helps your child develop, learn, and thrive*. Allen & Unwin.

Comunidade Educativa ALPHAS (s/d). *Projeto educativo: Educar com a comunidade e para a comunidade*. Associação de Pais e Encarregados de Educação da Comunidade Educativa ALPHAS

Costa, J. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Millenium*, 15

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N. & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna* 6(3), 35-52

Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Books.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Komhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanz, Z. (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*. Paidós

Duarte, J. (2013). Escrever e ler no trabalho em projetos: o percurso de uma turma de 1.º ano. *Escola Moderna*, 1, 6ª série, 26-36

- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2ª edição). Ediciones Morata.
- Encyclopaedia Britannica (2023). *musical expression*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/musical-expression>
- Encyclopaedia Britannica (2025). *fourth wall*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/fourth-wall>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de professores*. (4ª edição). Porto Editora.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas* (9ª edição). Artmed
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. (4ª edição). Editorial Estampa
- Guedes, M. (2011). Trabalhos em projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40(5), pp 5-12.

- Guedes, M. (2012). Projetos de arte – Fazer para aprender. *Escola Moderna*, 43(5), pp 6-11.
- Helm, J. & Katz, L. (2001). *Young investigators – the project approach in the early years*. Teachers College Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2001). *Learning together and alone: An overview*. University of Minnesota, Cooperative Learning Center.
- Katz, L. & Chard, S. (2014). *Engaging children's minds: The project approach* (3ª edição). Praeger
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>
- Louseiro, M. (2015). Iniciação à produção escrita e à leitura – percurso de uma turma de 1º ano. *Escola Moderna*, 3(6), 93-105.
- Marques, J., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagógica social: o caso português. *Revista- Laplage em revista*, 6, 54-63.
- Marques, R. (1987). *A criança na Pré-Escola*. Livros Horizonte
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Moran, J., Masetto, M. & Behrens, M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21ª edição). Papirus

- Moreira, S. (Coord.). (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Movimento da Escola Moderna (s. d.). *Sintaxe do modelo pedagógico do MEM*.
<http://www.movimentoescolamoderna.pt>
- Neno, J. (1997) Educação Artística e estética para uma formação integral. In M. Patrício (org.). *A escola cultural e os valores*, pp. 311-317. Porto Editora
- Niza, I. & Soares, J. (1998). Texto Livre – Escrita dos alunos. *Escola Moderna*, 2(5), 27-42
- Niza, S. (1988/1989). Alfabetização e Desenvolvimento da Escrita. *Escola Moderna*, 2(1), 2ª série, 2-6.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, (11), 77-98. Movimento da Escola Moderna.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (pp. 481-486). Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (2012). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In S. Niza. *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china, Lda.
<https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivroSergioNiza.pdf>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R.

- (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó
- Pessoa, F. (1966). *Páginas de Estética e Teoria e Crítica Literária*. Ática
- Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Queirós, E. (1902). *A Correspondência de Fradique Mendes*. (2ª Edição). Lello & Irmão
- Reason, M. (2010). *The young audience: Exploring and enhancing children's experiences of theatre*. Trentham Books.
- Rodrigues, F. (2018). Incluir através da educação artística? Sim, mas....*Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 75-81.
https://www.researchgate.net/publication/355029947_Incluir_atraves_da_educacao_artistica_Sim_mas?enrichId=rgreq-beeca67d7f78c7714a0d1ca651f3647d-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NTAyOTk0NztBUzoxMDc0NDg2MzEyOTgwNDgxQDE2MzMxODg5MDg2MjA%3D&el=1_x_2&esc=publicationCoverPdf
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Flores, A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, 99-118. Edições Pedagogo.
- Santana, I. (2000). A aprendizagem da escrita e da leitura no 1º ano de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 1, 125-152.
- Santana, I. (2007). A reflexão sobre a escrita nas crianças em processos de revisão. In *Aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 84-89). Porto Editora.

- Santo, J., & Pires, J. (2001). Influência dos Métodos Pedagógicos no Desenvolvimento Moral da Criança. *Escola Moderna*, 12 (5), 11-31.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass Publishers.
- Serralha, F. (2001). Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização. *Escola Moderna*, 11, 5ª série, 32-40
- Silva, H., Lopes, J. , & Moreira, S. (Coord.). (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola Moderna*, 8, 5ª série, 25-29.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º volume – Drama e Dança*. Instituto Piaget
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – um novo contrato social para a educação*. Fundación SM
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4ª edição). Martins Fontes
- Young, S., & Ilari, B. (Eds.). (2019). *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1>
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Ensinar e aprender com competência*. Artmed

Zabala, A. (2002). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR](#)

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. (2018) Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19, 19734-(2)-19734-(2). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Artes Visuais, 1º Ciclo do Ensino Básico*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais /1 ci clo/1c artes visuais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ci%20clo/1c%20artes%20visuais.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro, 1º Ciclo do Ensino Básico*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais /1 ci clo/1c teatro.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1%20ci%20clo/1c%20teatro.pdf)

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Música, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística: Dança, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio, 1º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais de Estudo do Meio, 3º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018g). *Aprendizagens essenciais de Matemática, 1º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018h). *Aprendizagens essenciais de Matemática, 3º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018i). *Aprendizagens essenciais de Português, 1º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018j). *Aprendizagens essenciais de Português, 3º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018k). *Aprendizagens essenciais de Tecnologias da Informação e Comunicação, 1º Ciclo do Ensino Básico*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Lei n.º 115/97. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. (1997). Diário da República, Série I-A de 1997-09-19, 5082-5083.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/115-1997-653145>

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. consolidada/lei/1986-34444975

Lei n.º 49/05. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. (2005). Diário da República, Série I-A de 2005-08-30, 5122 – 5138.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, 670-673.
https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997_561219

Lei n.º 85/09. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar e a universalidade da educação pré-escolar (a partir dos 5 anos). Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, 5635 – 5636.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lopes da Silva, I, Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. Rodrigues, S. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

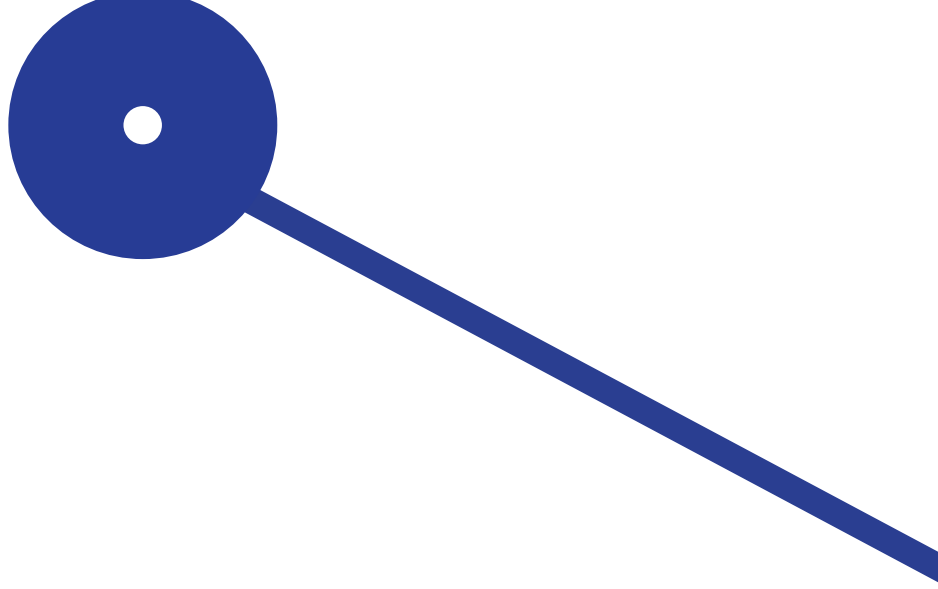
Vale, P., Brighenti, S., Pólvora, N. (2019). Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, Um manifesto. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO



Artes na Escola, Escola com Arte
Regina Marisa da Silva Duarte