



**Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo**

**Departamento de Educação**

**Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no  
1º Ciclo do Ensino Básico**

Pedro Rodolfo Rosa

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

**Orientadoras:**

Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**Coorientadora:**

Eva Corrêa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[ Junho, 2025 ]

ISCE, Ramada



**Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo**

**Departamento de Educação**

**Integração das Expressões Artísticas na Educação Pré-Escolar e  
no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Pedro Rodolfo Rosa

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do  
Ensino Básico

**Orientadoras:**

Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**Coorientadora:**

Eva Corrêa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[ Julho, 2025 ]

ISCE, Ramada

### **Agradecimentos**

A conclusão deste relatório só foi possível graças ao apoio e à colaboração de muitas pessoas, a quem gostaria de expressar o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, cuja paciência e apoio incondicional foram essenciais ao longo de todo este percurso. Obrigado por acreditarem sempre em mim, por serem exemplo de que, com esforço e dedicação, tudo é alcançável. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

Ao meu irmão, manifesto a minha profunda gratidão pela boa disposição, obrigado por teres tornado mais leves alguns dos dias mais exigentes.

À Rafaela e à Carla, deixo um agradecimento especial por acreditarem em mim mesmo nos dias em que duvidei de mim próprio. O vosso incentivo foi decisivo para que eu mantivesse a motivação e o foco no objetivo.

Ao Roger, sou grato pelo apoio inabalável, mesmo quando as obrigações académicas nos afastaram. Obrigado por entenderes as minhas ausências e por estares sempre pronto a escutar-me e a apoiar-me.

À Inês, às Bías e à Dinora, expresso profunda gratidão por terem partilhado comigo esta jornada, tanto nos momentos de dificuldade como nos de celebração. A vossa amizade foi um pilar fundamental. À Inês, agradeço especialmente a paciência e a ajuda nas minhas dificuldades digitais, bem como a sua companhia constante ao longo do percurso, foste realmente uma grande companheira este percurso não seria o mesmo sem ti. À Dinora, serei eternamente grato por me trazeres de volta à terra quando o voava demasiado alto, e por teres sido um par de reflexão e entreajuda.

A todos os docentes que me acompanharam neste percurso e que me inspiraram a procurar sempre mais e melhor, deixo o meu reconhecimento. Um agradecimento muito especial à professora Marta Botelho e à professora Débora Pinto, pela paixão que demonstram na sua prática educativa e pela dedicação com que partilharam conhecimento.

À minha coorientadora, Eva Corrêa, o meu obrigado pela orientação e pelo estímulo constante ao aprofundamento dos meus conhecimentos em educação artística.

Por fim, a todos quantos, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso, deixo o meu mais profundo agradecimento.

### **Resumo**

Este relatório final apresenta uma investigação sobre a integração da educação artística na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de compreender de que forma esta pode contribuir para um currículo integrado e interdisciplinar. Através da articulação entre diferentes áreas do saber e da promoção de experiências significativas, pretende-se valorizar o papel das artes no desenvolvimento global das crianças, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e expressivas.

A investigação segue uma abordagem qualitativa e reflexiva, centrada na prática pedagógica em contexto real. Os dados foram recolhidos através de observações e entrevistas, questionários, em dois contextos educativos distintos. As práticas desenvolvidas demonstram que a integração da educação artística promove o envolvimento das crianças, favorecendo a autonomia, a criatividade, a motivação para a aprendizagem e a construção de conhecimento com sentido.

Os resultados evidenciam que um currículo com base na interdisciplinaridade artística contribui para uma aprendizagem mais inclusiva e significativa, criando pontes entre as experiências das crianças e os conteúdos curriculares. O estudo aponta ainda para a importância da flexibilidade curricular, da colaboração entre profissionais e da valorização das expressões artísticas como componente essencial da formação integral.

Conclui-se que a integração das artes no currículo potencia a construção de uma escola mais criativa, participativa e alinhada com os desafios contemporâneos da educação.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Artística; Expressões; Integração; Interdisciplinaridade.

### **Abstract**

This final report presents a study on the integration of arts education in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education, aiming to understand how it can contribute to an integrated and interdisciplinary curriculum. Through the articulation of different areas of knowledge and the promotion of meaningful experiences, the intention is to highlight the role of the arts in the holistic development of children, encompassing cognitive, emotional, social, and expressive dimensions.

The research follows a qualitative and reflective approach, centered on pedagogical practice in real educational contexts. Data were collected through observations, interviews, questionnaires, and document analysis in two distinct educational settings. The implemented practices show that integrating arts education promotes children's engagement, fostering autonomy, creativity, motivation for learning, and the construction of meaningful knowledge.

The results indicate that a curriculum based on artistic interdisciplinarity contributes to more inclusive and meaningful learning, building bridges between children's experiences and curricular content. The study also emphasizes the importance of curricular flexibility, professional collaboration, and the recognition of artistic expression as an essential component of comprehensive education.

It is concluded that the integration of the arts into the curriculum enhances the development of a more creative, participatory school that is aligned with the contemporary challenges of education.

**Keywords:** Curriculum; Arts Education; Expression; Integration; Interdisciplinarity;

### **Lista de Siglas ou Acrónimos**

**1.º CEB-** 1º Ciclo do Ensino Básico

**AP-** Apresentação de Produções

**DAC-** Domínio de Autonomia Curricular

**EPE-** Educação Pré-escolar

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**MTP -** Metodologia de Trabalho de Projeto

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PIT-** Plano Individual de Trabalho

**PNA-** Plano Nacional das Artes

**TEA -** Tempo de Estudo Autónomo

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de Siglas ou Acrónimos.....	vi
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Apêndices .....	xii
<b>Capítulo 1. Introdução.....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 2. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Educação pela Arte .....</b>	<b>4</b>
2.1.1 Expressão Plástica/Artes Visuais.....	7
2.1.2 Música .....	9
2.1.3 Expressão Dramática/Teatro.....	12
2.1.4 Dança.....	14
<b>2.2 Plano Nacional das Artes.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Currículo.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Integração .....</b>	<b>19</b>
<b>2.5 Interdisciplinaridade .....</b>	<b>22</b>
<b>2.6 Interdisciplinaridade vs. Integração .....</b>	<b>24</b>
<b>2.7 Flexibilidade e Autonomia Curricular .....</b>	<b>26</b>
<b>2.8 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>29</b>
<b>2.9 Documentos Orientadores do Ensino Básico.....</b>	<b>32</b>
<b>2.10 MEM- Movimento da Escola Moderna .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 3. Metodologia da Investigação .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Opções Metodológicas .....</b>	<b>37</b>
3.1.1 Investigação sobre a própria prática.....	38
3.1.2 Paradigma Participativo.....	40
3.1.3 Professor Reflexivo .....	40
3.1.4 Ética na Investigação .....	42
<b>3.2 Plano de Investigação .....</b>	<b>44</b>

3.2.1	Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de EPE .....	44
3.2.2	Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de 1.º CEB .....	45
3.2.3	Descrição do Plano de Investigação.....	46
3.2.4	Questões e Objetivos da Investigação.....	47
3.2.5	Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação.....	47
3.2.6	Participantes .....	52
<b>3.3</b>	<b>Caracterização dos Contextos Educativos.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Caracterização do Contexto Educativo de EPE .....</b>	<b>53</b>
3.3.1.1	Caracterização da Instituição.....	53
3.3.1.2	Caracterização do Grupo de Crianças.....	55
3.3.1.3	Caracterização do Ambiente Educativo .....	59
3.3.1.4	O Ambiente Educativo com Recurso à ECERS-R.....	66
<b>3.3.2</b>	<b>Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB.....</b>	<b>68</b>
3.3.2.1	Caracterização da Instituição.....	68
3.3.2.2	Caracterização da Turma .....	69
3.3.2.3	Caracterização do Ambiente Educativo .....	76
<b>3.4</b>	<b>Plano de Ação .....</b>	<b>91</b>
3.4.1	Princípios orientadores da Prática.....	91
3.4.1.1	Apresentação do Plano de Ação em Contexto EPE.....	91
3.4.1.2	Justificação do Plano de Ação em Contexto EPE.....	92
3.4.2	Apresentação do Plano de Ação em Contexto de 1.º CEB.....	93
3.4.2.1	Justificação do Plano de Ação em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	93
<b>Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos.....</b>		<b>96</b>
<b>4.1</b>	<b>Contexto EPE .....</b>	<b>96</b>
4.1.1	Análise da Entrevista à Educadora Cooperante .....	96
4.1.2	<i>Subitizing</i> – Material Manipulável / Expressão Dramática.....	97
4.1.3	Paula Rego – Art in Education .....	101
4.1.4	<i>Cuisenaire</i> – Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas.....	105
4.1.5	Sam Francis – Projeto Tigre e Leão .....	108
4.1.6	Movimento Criativo (dança) / Expressão Dramática.....	111
<b>4.2</b>	<b>Contexto de 1ºCEB.....</b>	<b>114</b>
4.2.1	Análise da Entrevista à Diretora da Instituição.....	114
4.2.2	Análise da Entrevista à Professora Cooperante.....	116
4.2.3	Análise ao Questionário Aplicado à Comunidade Educativa .....	117
4.2.4	Hervé Tullet.....	120
4.2.5	Hervé Tullet 2.....	123
4.2.6	Jackson Pollock – Atividade prática pêndulo.....	126
4.2.7	Áreas e Arte Pixelizada .....	129
4.2.8	Projeto de História.....	132
4.2.8.1	História 1 - Condado Portucalense -Criação de uma canção.....	133
4.2.8.2	História 2- Construção de guiões para vários momentos históricos ao longo das dinastias	136

4.2.8.3	História 3 - Construção de um gráfico sobre Dinastias Favoritas .....	138
4.2.8.4	História 4 - Teatro musical – Expansão Marítima .....	141
<b>4.3</b>	<b>Triangulação de Resultados .....</b>	<b>143</b>
<b>Capítulo 5.</b>	<b>Conclusões.....</b>	<b>147</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>149</b>
<b>Legislação.....</b>		<b>163</b>
<b>Apêndices .....</b>		<b>164</b>

### Índice de Tabelas

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	78
Figura 3 .....	86
Figura 4 .....	91
Figura 5 .....	93
Figura 6 .....	100
Figura 7 .....	101
Figura 8 .....	102
Figura 9 .....	103
Figura 10 .....	104
Figura 11 .....	106
Figura 12 .....	106
Figura 13 .....	107
Figura 14 .....	109
Figura 15 .....	110
Figura 16 .....	112
Figura 17 .....	113
Figura 18 .....	122
Figura 19 .....	122
Figura 20 .....	125
Figura 21 .....	125
Figura 22 .....	127

Figura 23 .....	128
Figura 24 .....	130
Figura 25 .....	131
Figura 26 .....	131
Figura 27 .....	132
Figura 28 .....	134
Figura 29 .....	134
Figura 30 .....	137
Figura 31 .....	138
Figura 32 .....	140
Figura 33 .....	140

## Índice de Figuras

Figura 1 .....	61
Figura 2 .....	78
Figura 3 .....	86
Figura 4 .....	91
Figura 5 .....	93
Figura 6 .....	100
Figura 7 .....	101
Figura 8 .....	102
Figura 9 .....	103
Figura 10 .....	104
Figura 11 .....	106
Figura 12 .....	106
Figura 13 .....	107
Figura 14 .....	109
Figura 15 .....	110
Figura 16 .....	112
Figura 17 .....	113
Figura 18 .....	122
Figura 19 .....	122
Figura 20 .....	125
Figura 21 .....	125
Figura 22 .....	127
Figura 23 .....	128
Figura 24 .....	130
Figura 25 .....	131
Figura 26 .....	131
Figura 27 .....	132
Figura 28 .....	134
Figura 29 .....	134
Figura 30 .....	137
Figura 31 .....	138
Figura 32 .....	140
Figura 33 .....	140

## Índice de Apêndices

Apêndice A- Folha de Cotação ECERS .....	164
Apêndice B- Dia Tipo no JI .....	169
Apêndice C- Dia Tipo no 1.º CEB .....	171
Apêndice D- Guião de Entrevista à Educadora .....	174
Apêndice E- Análise da Entrevista à Educadora.....	175
Apêndice F-Subitizing - Material Manipulável / Expressão Dramática .....	176
Apêndice G- Cartões de Jogo.....	177
Apêndice H-Paula Rego – Art in Education .....	178
Apêndice I-Cuisenaire - Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas .....	178
Apêndice J- Projeto Tigre – Leão – Sam Francis.....	179
Apêndice K- Projeto Borboletas – Movimento criativo (dança) / Expressão Dramática .....	180
Apêndice L- Guião de Entrevista à Diretora da Instituição .....	181
Apêndice M-Análise da Entrevista À Diretora da Instituição .....	184
Apêndice N- Guião de Entrevista à Professora Cooperante .....	187
Apêndice O- Análise Categorical da Entrevista à Professora Cooperante .....	190
Apêndice P- Geometria - Círculo e Circunferência .....	191
Apêndice Q- Geometria - Círculo e Circunferência 2 .....	193
Apêndice R- Jackson Pollock – Atividade prática pêndulo .....	194
Apêndice S- Protocolo .....	196
Apêndice T- Arte pixelizada.....	197
Apêndice U- História 1 Condado Portucalense .....	198
Apêndice V-História 2 – Construção de guiões .....	200
Apêndice W— História 3 – Construção de um gráfico .....	202
Apêndice X- História 4 – Teatro Musical .....	204
Apêndice Y - Fichas de Verificação.....	206
Apêndice Z- Link de Acesso.....	208

# Capítulo 1.

## Capítulo 1. Introdução

A Educação Artística é um eixo estruturante do currículo, convocando múltiplas linguagens que favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Ao integrar música, dança, teatro e artes visuais num quadro pedagógico intencional, cada linguagem torna-se porta de entrada privilegiada para a experimentação estética e para a construção de sentidos sobre o mundo.

Esta investigação analisa como a integração sistemática das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo pode enriquecer o currículo, tornar a aprendizagem mais significativa e promover um desenvolvimento holístico. Com base nas OCEPE, no Plano Nacional das Artes (2019; 2024-2029) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 sobre Domínios de Autonomia Curricular, defende-se que a arte, quando ancorada em contextos reais e culturalmente pertinentes, potencia criatividade, pensamento crítico e consciência cidadã desde cedo.

Assim, procura-se responder à questão: de que modo a integração das expressões artísticas potencia um currículo integrado e interdisciplinar na EPE e no 1.º Ciclo? O estudo descreve práticas de integração artística, avalia os seus efeitos nas competências das crianças e propõe recomendações para uma implementação sustentável e coerente com os documentos orientadores.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, centrada na investigação sobre a própria prática, no paradigma participativo e no professor reflexivo. Recorre-se a observação e entrevistas semiestruturadas, complementadas por questionários, notas de campo e narrativas reflexivas.

O relatório organiza-se em cinco capítulos: introdução; enquadramento teórico (Eisner, Read e políticas nacionais); metodologia; análise e discussão dos dados; conclusões, com recomendações para a prática docente e futuras investigações. Ao demonstrar que a integração artística gera aprendizagens significativas e inclusivas, o trabalho oferece pistas para (re)desenhar um currículo integrado, sustentado em evidências da prática e alinhado com as orientações atuais.

# Capítulo 2.

## Capítulo 2. Enquadramento Teórico

O capítulo dois apresenta o enquadramento teórico, com o objetivo de fornecer a fundamentação necessária para a temática abordada neste Relatório Final e sustentar as práticas realizadas com as crianças ao longo dos estágios. Para tal, serão abordados diversos componentes teóricos, destacando-se, entre eles, o conceito de “Educação pela Arte” de **Herbert Read**, expresso na sua obra *Education Through Art*. Este conceito sustenta a importância da integração das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), considerando a arte como a base fundamental da educação. O objetivo da arte, segundo Read (1982), é promover o desenvolvimento das singularidades de cada ser humano, enquanto harmoniza a individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence. Seguir-se-á a análise do Programa Nacional das Artes, abrangendo as áreas de Expressão Plástica/Artes Visuais, Música, Jogo Dramático/ Teatro e Dança, destacando a importância da integração e da interdisciplinaridade. Adicionalmente, será examinado o Movimento da Escola Moderna (MEM), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), as Aprendizagens Essenciais (AE) e os artigos 54 e 55, que regulam o contexto educacional em Portugal.

### 2.1 Educação pela Arte

O conceito de Educação pela Arte foi aprofundado por Herbert Read (2010) na segunda metade do século XX, através da sua obra “*Education Through Art*”, onde defende que “a arte deve ser a base da educação”. Segundo Read (2010, p. 18), “o objetivo da educação é encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”.

Partindo do princípio de que a meta final da educação é a integração, a preparação de uma criança como membro da sociedade não se limita a fornecer-lhe a informação necessária, mas também implica a promoção de sabedoria, equilíbrio e confiança. Em outras palavras, a escola deve ser um microcosmo do mundo, e o ensino uma atividade que se transforma impercetivelmente na vida.

Read (2010) concebe a educação como um processo que simultaneamente promove a individualização e a integração, alicerçado no princípio da liberdade. Segundo Sousa (2003), o conceito de liberdade na educação refere-se à criação de um ambiente de aceitação, tolerância e abertura às iniciativas e opiniões da criança, constituindo um clima prioritário em todos os métodos e estratégias de ensino.

Para além da integração, Read (2010, p. 20) associa o conceito de educação ao de desenvolvimento, referindo que:

Se trata, na realidade, de um ajustamento muito complexo dos sentimentos e emoções subjetivos ao mundo objetivo, em que a qualidade do pensamento e da compreensão e todas as variantes da personalidade e do carácter dependem em larga medida do êxito desse ajustamento.

Desta forma, o fundamento principal da educação reside precisamente nesta orientação psicológica, tornando essencial a educação da sensibilidade estética.

De acordo com Read (2010), a educação estética abrange todos os métodos de expressão individual: literária, poética, musical, auditiva, visual ou plástica. Esta abordagem proporciona uma educação abrangente de todos os sentidos, articulada de forma integrada com a realidade.

A Arte pode constituir a base da educação, com a escola a servir como um microcosmo do mundo, e o ensino a transformar-se numa atividade que molda impercetivelmente a vida. De acordo com Read (2010), o aspeto social e emocional da educação desempenha um papel tão fundamental quanto os processos de aquisição do conhecimento.

É essencial destacar que são os laços familiares que inicialmente promovem as primeiras formas de educação estética e artística. Dependendo do nível de envolvimento cultural de cada família, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos estético-artísticos. Contudo, devido principalmente a fatores socioeconómicos, é na entrada para a escola que esses estímulos se tornam mais visíveis e frequentes, através dos currículos e programas das disciplinas específicas.

De acordo com Wojnar (1963, citada por Sousa, 2003), distingue-se atualmente a ideia de Educação pela Arte, que implica, como consequência do contacto do ser humano com o meio, o seu efeito sobre a totalidade da personalidade, da ideia de uma educação estética, que constitui uma parte do processo educativo geral e é paralela à educação moral e

intelectual. A ideia de Educação pela Arte não se limita a um único domínio da educação, relacionado com a formação de uma sensibilidade estética ou do gosto pela beleza, mas sim a uma conceção ampla da formação humana, inteiramente baseada no princípio estético e atribuindo-lhe primazia entre outros fatores que influenciam o ser humano. A formação do indivíduo deve ser concebida como um processo total, no qual a arte intervém em diversos planos da vida, com consequências não apenas para a sensibilidade estética, mas também para a vida intelectual, afetiva e moral.

Sousa (2003) refere a Educação pela Arte como sendo primordialmente um movimento de renovação, que implica abandonar princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua busca pela felicidade, utilizando métodos cientificamente mais adequados e eficazes.

O mesmo autor refere que esta vai além da simples transmissão de conhecimentos, visando, entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção dos elementos fundamentais do pensamento, como sentimentos, imagens, palavras e ideias. A validade dos conhecimentos adquiridos, ou seja, do “Saber”, depende da capacidade de serem aplicados através desses instrumentos básicos do pensamento. Quanto mais variados e enriquecidos forem esses instrumentos, mais sofisticado e profundo será o próprio pensamento.

Sousa (2003) e Read (2010) referem a Arte com uma linguagem profundamente simbólica dos sentimentos humanos. A Educação pela Arte proporciona, assim, um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais que desempenham um papel significativo no desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual das crianças. Além disso, permite acionar uma série de mecanismos psicológicos de defesa, como catarse, compensação, deslocamento e sublimação, que fortalecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.

Com bases psicopedagógicas, a Educação pela Arte fundamenta-se nos princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade, aplicados de forma integral em todas as áreas artísticas, “com bases psicopedagógicas, a Educação pela Arte fundamenta-se nos princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade, aplicados de forma integral em todas as áreas artísticas...” (Sousa, 2003, p. 83)

### 2.1.1 Artes Visuais

No contexto educativo português, a terminologia utilizada para se referir à expressão plástica tanto na EPE como no 1.º CEB é uniformemente designada como “Artes Visuais”. Esta nomenclatura segundo Sousa (2004) abrange uma vasta gama de atividades e técnicas artísticas que visam estimular a criatividade, a expressão pessoal e o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas das crianças. Apesar de a abordagem pedagógica se ajustar às diferentes fases de desenvolvimento - sendo mais lúdica e exploratória no EPE e mais estruturada e formativa no 1.º CEB, o uso do termo “artes visuais” assegura uma continuidade na educação artística das crianças. Segundo Oliveira (2000), esta uniformidade terminológica reflete a importância de uma educação artística coerente e integrada ao longo das primeiras etapas da formação escolar.

Segundo Sousa (2010) o termo “Expressão Plástica” foi adotado pela educação artística em Portugal para descrever a criação e expressão através da manipulação e modificação de materiais plásticos.

O mesmo autor refere que a palavra surge na Grécia Antiga, com a palavra “*plastike*” referindo-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino “plástica” expandiu seu significado para incluir outros materiais como gesso, pedra, madeira e metal. Atualmente, materiais plásticos são aqueles com características físicas elásticas ou que mantêm sua forma após a deformação inicial, como barro, gesso, pedra, madeira, metais e materiais sintéticos.

Citando Silva et al. (2016, p. 49), “As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos”. Adorno (1970, p. 54) refere que “A arte, cópia da dominação do homem sobre a natureza, nega ao mesmo tempo esta natureza através da reflexão e para ela propende”, ou seja, é vista por cada um de nós de maneira diferente, pois depende da nossa própria reflexão pessoal. Desta forma, pode-se afirmar que as artes visuais abrangem diversas formas de expressão, ou técnicas, tais como a pintura, o desenho, a modelagem, a escultura, a gravura, o vídeo e a fotografia, entre muitas outras. Estas formas de arte não se limitam à percepção visual, mas têm a capacidade de envolver todos os sentidos.

Neste sentido, a “produção de um sentido pessoal do mundo proporciona a matéria-prima a partir da qual as expressões criativas são derivadas, enquanto o ato expressivo serve como um meio de integrar estes sentidos em estruturas mentais” (Spodek & Saracho, 1998, p. 354).

No sistema escolar, as Artes Plásticas são ensinadas tanto no currículo geral quanto em ateliês extracurriculares de pintura, escultura e cerâmica, com ênfase na produção de obras de arte avaliadas em termos de qualidade estética e exibidas em exposições.

No entanto, é essencial que a criança tenha acesso a materiais como tintas, pincéis, lápis, plasticina, entre outros recursos, para poder expressar “com emoção não um tema específico, mas o que mais a sensibiliza e contribui para a sua maneira de agir” (Gonçalves, 1991, p. 10).

A integração da Expressão Plástica, ou seja, quando as práticas artísticas plásticas facilitam a conexão entre vários componentes curriculares, pode resultar numa maior motivação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e na aquisição de novas competências e conhecimentos (Sousa, 2014).

O mesmo autor argumenta que ao integrar a Expressão Plástica com outras áreas do conhecimento, é possível alcançar os objetivos educacionais com alunos motivados, participativos e realizados. Segundo Camargo et al. (2019, p.598), “A motivação é provavelmente o fator mais crucial para melhorar o processo de aprendizagem”.

A expressão plástica proporciona às crianças a aquisição de competências diversas e o desenvolvimento de potencialidades variadas, através da exploração de várias técnicas e materiais nesta área. Este tipo de expressão não apenas permite às crianças explorar e criar livremente, mas também as torna mais curiosas, envolvidas e participativas no processo de aprendizagem, promovendo assim o seu desenvolvimento (Sousa, 2003).

Segundo Mota (2018, p. 12), “A oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas permite-lhes satisfazer as suas necessidades, promovendo um maior autoconhecimento e conhecimento do mundo que as rodeia, desenvolvendo autoconfiança, responsabilidade e fortalecendo a cooperação nas suas interações com os outros”.

Barbosa (1990, p.93) refere:

Um dos papéis da Arte é preparar o povo para os novos modos de percepção, largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massas. A mudança nos padrões de percepção visual, provocada pela comunicação eletrônica, é acompanhada por

grande variabilidade de excitações cerebrais. Tendo em vista que são as Artes plásticas, na escola, o único veículo diretamente exploratório da percepção visual, é de sua competência articular produtivamente essa vasta gama de excitações.

Martins et al. (1998), citado por Coletto (2010), afirmam que “a arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração e a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e 'exercícios de prontidão’” (p. 141). Além disso, Roldán (s/d) destaca que a arte é uma linguagem que permite à criança expressar-se através de diferentes elementos, sendo a criatividade e a imaginação fundamentais em todo este processo. Para as crianças, a arte é uma forma de viver e proporciona inúmeros benefícios.

Todas as crianças têm características individuais, interesses e necessidades distintas, influenciadas pelo contexto social em que se encontram. Apesar dessa diversidade, uma folha de papel em branco tem o poder de despertar a imaginação e o processo criativo em todas elas. Conforme descrito por Stern (s/d), o ato criativo das crianças assemelha-se ao dos artistas, embora geralmente seja menos consciente e cuidadoso. Na fase inicial, a aplicação de cores na folha de papel representa todo o processo criativo, sem a necessidade de representação visual.

Godinho e Brito (2010) sublinham a importância de permitir que as crianças em EPE assumam os papéis de executante, criador e apreciador nas atividades artísticas. A vivência desta tripla experiência artística possibilita o desenvolvimento de diferentes significados e competências nas crianças.

### **2.1.2 Música**

No contexto do ensino em EPE e do 1.º CEB em Portugal, o termo “música” é frequentemente utilizado para designar as atividades que visam desenvolver a sensibilidade musical, a expressão musical, a criatividade e a apreciação estética sonora. Na EPE, as crianças são introduzidas de forma lúdica aos elementos musicais básicos, explorando sons, ritmos e movimentos de forma intuitiva. À medida que avançam para o 1.º CEB, as aulas de música tornam-se mais estruturadas, incluindo o aprendizado de conceitos musicais fundamentais, como ritmo, melodia, harmonia e leitura musical simples. Costa (2010) sublinha a importância da adaptação pedagógica às diferentes fases de desenvolvimento das

crianças, garantindo uma abordagem progressiva e adequada ao crescimento das competências musicais ao longo do percurso educativo.

A música, enquanto forma de expressão, é uma linguagem organizada pelo ritmo, melodia e harmonia, que desperta uma resposta emocional no ouvinte e tem um carácter universal. Segundo Hohmann e Weikart (1997), a música expressa a vida humana sensível e criativa. Para entender a expressão musical, é necessário primeiro compreender o que é a música. De acordo com Walter Sessions, citado por Hohmann e Weikart (1997, p. 657), a música é “movimento controlado do som no tempo” e é criada por seres humanos que a desejam, apreciam e até amam. Schoenberg, também citado por Hohmann e Weikart (1997), complementa esta definição ao afirmar que a música refere-se às emoções e sentimentos que pode transmitir, tornando-se um veículo de expressão profunda da experiência humana.

Para Silva et al. (2016), a Educação Musical deve ser vista como uma experiência que atrai a criança, envolvendo-a no processo de aprendizagem através do interesse que as diversas atividades musicais proporcionam. Snyders (1997) afirma que é crucial sensibilizar as crianças para o mundo dos sons desde tenra idade, pois é através do órgão da audição que a criança entra em contacto com os fenómenos sonoros. O treino auditivo, desde muito pequena, tem um impacto significativo no desenvolvimento da memória e da atenção da criança, além de estimular a perceção rítmica e estética. Saviani (2003) considera a música como um fator importante de aprendizagem, pois a criança entra em contacto com a música desde cedo, muitas vezes através das canções entoadas pela mãe ao adormecer. A música desempenha um papel fundamental na vida recreativa da criança, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética.

No entanto, para além das abordagens mais tradicionais de ensino musical, a teoria pedagógica de Carl Orff e Gunild Keetman oferece uma perspetiva inovadora. A abordagem Orff-Schulwerk, como sublinha Goodkin (2004), é uma educação musical holística que integra música, movimento e linguagem, com ênfase na participação ativa e na criatividade. Orff (1963) enfatiza que a música deve ser aprendida de forma prática, com a criança envolvida em atividades criativas e espontâneas que incentivam a exploração e improvisação. De acordo com esta abordagem, a música não deve ser apenas teórica, mas uma prática viva que envolve os alunos de forma emocional e cognitiva, através de atividades como o canto, a dança e a utilização de instrumentos (Haselbach, 2011). A

abordagem Orff-Schulwerk integra a música com o movimento e a linguagem, facilitando o desenvolvimento de competências musicais e emocionais, e contribuindo para uma formação holística do aluno. Cunha (2005) afirma que essa integração de ritmo, melodia e movimento pode ser vista como uma forma natural e eficaz de ensinar música, alinhando-se com o desenvolvimento progressivo das competências musicais de acordo com a fase de crescimento da criança. Este modelo pedagógico favorece a criatividade e a expressão individual, promovendo a compreensão profunda da música como uma forma de comunicação universal e criativa (Kugler, 2011).

Em paralelo com estas abordagens, a teoria pedagógica de Emile Jaques-Dalcroze introduz outra perspetiva revolucionária para a educação musical, centrada no desenvolvimento do ritmo e na sua relação com o movimento corporal. Jaques-Dalcroze (1921) propôs uma pedagogia que integra o ritmo, o movimento e a perceção auditiva, onde a música é sentida e vivida fisicamente. A sua metodologia de euritmia promove a aprendizagem do ritmo através de atividades corporais, permitindo aos alunos internalizar o ritmo de forma intuitiva e sensorial. A abordagem de Jaques-Dalcroze (1921) enfatiza que o movimento é fundamental para a compreensão da música, permitindo que as crianças expressem as emoções e os sentimentos transmitidos pela música de forma física, o que contribui para uma aprendizagem mais completa e integrada.

A euritmia, proposta por Jaques-Dalcroze, é uma ferramenta pedagógica que permite a conexão entre o corpo e a música, e que, segundo Jaques-Dalcroze (1921), deve ser integrada ao ensino da música desde as primeiras fases da aprendizagem. Ao ensinar música através do movimento, os alunos não só desenvolvem as suas capacidades auditivas e rítmicas, mas também a sua expressão emocional e a coordenação motora. A música é, portanto, mais do que uma disciplina de teoria e técnica; é uma experiência vivencial que envolve a totalidade do ser humano. A abordagem de Jaques-Dalcroze (1921) coloca o corpo como um instrumento de aprendizagem musical, que contribui para a formação de uma relação mais profunda e expressiva com a música.

Portanto, na EPE e no 1.º CEB, a música deve ser vista não apenas como uma disciplina, mas como um meio vital para o desenvolvimento integral da criança. As abordagens pedagógicas, como as de Orff-Schulwerk e Jaques-Dalcroze, que enfatizam a prática, a experimentação e a expressão criativa, são especialmente valiosas, pois permitem que a criança se envolva ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se parte do mundo

sonoro de forma profunda e significativa. A integração da música com outras formas de expressão, como o movimento e a linguagem, proporciona uma experiência educativa enriquecedora e estimulante, contribuindo para o crescimento cognitivo, emocional e social da criança.

### **2.1.3 Jogo Dramático /Teatro**

No contexto educacional português, a nomenclatura referente ao Jogo Dramático/ Teatro varia entre o EPE e o 1.º CEB. No EPE, utiliza-se frequentemente o termo “Jogo Dramático” e “Teatro”, destacando o carácter lúdico e exploratório das atividades, que visam desenvolver a imaginação, a criatividade e as competências socio emocionais das crianças. No 1.º CEB, a terminologia evolui para “Expressão Dramática” ou “teatro”, refletindo uma abordagem mais estruturada e formal. Para Gardner (1995), esta transição de nomenclatura acompanha o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, permitindo uma progressão natural do jogo dramático espontâneo para formas mais organizadas e complexas de expressão teatral. As diferenças terminológicas sinalizam não apenas a evolução das competências das crianças, mas também orientam a prática pedagógica adequada a cada faixa etária, garantindo a continuidade e o aprofundamento do processo educativo (Boal, 1992).

Melo (2005) encara a Expressão Dramática como um espaço integrador, onde múltiplas linguagens poderão estar associadas à construção do conhecimento. Face a isto, é fundamental conhecer os contributos que a Expressão Dramática pode, efetivamente, oferecer no campo da educação.

Conforme referido por Melo (2006), a Expressão Dramática é definida como um processo de criação que envolve uma multiplicidade de formas expressivas, como a palavra, o corpo, o espaço, o som e a imagem. É por este motivo que a atividade dramática é considerada uma prática de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais das crianças, permitindo a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos.

As atividades dramáticas, conforme salientado por Reis (2005), proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida das crianças e enriquecer as suas capacidades de tomada de decisão e escolha. Orientadas por metodologias essencialmente

cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, estas atividades são capazes de estimular a reflexão sobre valores e atitudes. Além disso, oferecem meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar integrados com outras disciplinas do currículo escolar.

O mesmo autor salienta, esta prática como fundamental para melhorar as capacidades de autodesenvolvimento e autoconhecimento das crianças, bem como promover a integração social resultante da interação com o grupo e do conhecimento mútuo entre os seus membros.

A implementação desta abordagem pedagógica não é recente; contudo, tem sido pouco explorada e utilizada nas salas de atividades. Esta metodologia pode proporcionar resultados significativos para as crianças, que, ao aprenderem através de experiências vivenciais, adquirem e consolidam conhecimentos de forma eficaz. Trata-se de um programa curricular mais cativante e motivador. Fontanel-Brassard e Rouquet (1977) afirmam que a educação artística é considerada uma área de conteúdo que se desvincula de um programa educativo pesado e impositivo. Nesse contexto, Read (citado por Reis, 2005) defende que a Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação, sendo uma das atividades com maior potencial, pois consegue integrar e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte.

As atividades de Expressão Dramática dinamizadas pelo educador/professor são de facto, encaradas como meio intermediário e mediador da transmissão de conhecimento entre ambos e que se tornarão enaltecidas, sob o contexto educacional. Que segundo Leenhardt (1997) o objetivo é proporcionar às crianças a oportunidade de expressar a sua sensibilidade pessoal e capacitá-las com os meios necessários para essa expressão, através de uma disciplina que envolve o corpo, a voz e as emoções, bem como uma disciplina social. Além disso, pretende-se que as crianças tenham acesso à linguagem teatral por meio de uma experiência vivenciada.

Segundo Figueiredo (2000, p. 136), “o carácter global do desenvolvimento infantil exige que as atividades propostas pelo educador sejam naturalmente integradas”.

Figueiredo (2000) salienta ainda, que assim, as áreas de conteúdo devem servir como referência para o planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas integradas, desenvolvendo a EPE numa perspetiva globalizante.

#### 2.1.4 Dança

A dança é uma linguagem que utiliza o corpo e o movimento como meios para expressar significados, sendo um veículo privilegiado para a comunicação e a exploração criativa. Segundo Overby, Post e Newman (2005), o movimento, como elemento fundamental da dança, é essencial no desenvolvimento do indivíduo. De facto, é uma das primeiras e mais importantes formas pelas quais as crianças exploram e aprendem sobre o mundo, um processo que persiste e se transforma à medida que crescem e se desenvolvem (Dow, 2010). Nesse sentido, a dança permite às crianças expressar pensamentos, sentimentos e ideias através do movimento, sendo, conforme argumentam Cone e Cone (2005), a única forma de movimento que responde à necessidade inata da criança de se expressar por meio do corpo. No contexto escolar, a dança é reconhecida como uma ferramenta educativa eficaz para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da atividade física de se mover (Ministério da Educação, 2007).

Joyce (1994) acrescenta que a linguagem da dança é composta pelo movimento, sendo o corpo o seu principal instrumento. Quando dançamos, o corpo e os movimentos transmitem significados profundos. Fiamoncini e Saraiva (1998, p. 96) reforçam esta ideia ao afirmarem que “o movimento realizado na dança é a manifestação externa da imaginação, e esse movimento liberta sentimentos e emoções”. Para Sousa (2003, p. 113), “a dança abrange todos os movimentos cuja finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas”, destacando, assim, a dimensão subjetiva e expressiva da prática.

Batalha (2004, p. 177) salienta que “a dança é um meio excelente de sensibilizar e promover uma educação artística assente na criatividade, na comunicação e na expressão, orientadas para a descoberta das capacidades pessoais e do seu encaminhamento para uma formação artístico-cultural consistente”. A dança, portanto, não só contribui para o desenvolvimento físico, mas também para a construção da identidade e da expressão artística, promovendo uma educação integral do indivíduo.

Purcell (1994) destaca a importância do desenvolvimento das habilidades de movimento, tanto na vertente funcional quanto expressiva, através da participação em diversas experiências que permitem às crianças explorar as múltiplas possibilidades de movimento. Cone e Cone (2005, p. 7) corroboram esta visão, ao afirmarem que, “através da dança, as crianças aprendem mais sobre quem são, como se movem, o que pensam, como se sentem e

como se relacionam com os outros. Elas também aprendem que existem múltiplas maneiras de expressar a mesma ideia”.

De acordo com Laban (1990), a dança, ao integrar esses diversos aspetos, atua como uma forma de desenvolvimento humano, possibilitando que as crianças explorem a sua individualidade e a sua relação com o grupo social através da expressão do movimento.

A teoria de Laban propõe uma abordagem inovadora para o ensino da dança, onde o corpo e o movimento estão interligados e são vistos como instrumentos poderosos para que as crianças explorem o mundo e se desenvolvam de maneira criativa e expressiva. Para Laban (1990), a dança não é apenas uma técnica ou um método, mas um processo criativo que permite à criança descobrir e expressar a sua identidade de forma única. Laban acreditava que a educação na dança deveria ser centrada no processo de descoberta do movimento, respeitando a individualidade de cada aluno e incentivando a expressão pessoal.

Leandro, Melo e Monteiro (2018), citando Cone e Cone (2005) e Overby, Post e Newman (2005, p. 17), afirmam que

o objetivo da Dança Educativa é comunicar através do corpo/movimento, onde as crianças criam os seus próprios gestos, movimentos e composições dançadas. A criança aprende a usar o movimento como meio para explorar, expressar e comunicar uma ideia ou compreender um conceito ou sentimento.

Esta visão coincide com a proposta de Laban, que enfatiza a liberdade criativa no processo de ensino da dança, permitindo às crianças explorar as suas capacidades de movimento de maneira pessoal e expressiva.

Por fim, a dança proporciona às crianças a oportunidade de se envolverem em diferentes formas de expressão, criatividade e imaginação, reinventando modos de ver e sentir, tal como preconizado por Laban. A prática da dança, assim, não só contribui para o desenvolvimento motor e artístico, mas também para a formação de um ser humano mais consciente, expressivo e criativo, alinhado com as exigências da educação moderna e da sociedade (Hodgson & Preston-Dunlop, 1990).

## 2.2 Plano Nacional das Artes

A adoção de práticas pedagógicas que valorizem as artes e o património tem vindo a ser reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, ao promover dimensões cognitivas, sensoriais, emocionais e sociais (Eisner, 2008). Em Portugal, tal valorização reflete-se nos diferentes documentos orientadores do Plano Nacional das Artes (PNA), em especial no documento inicial (2019) e, mais recentemente, no Manifesto e Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029 (PNA, 2019, 2024).

O primeiro momento de formulação do Plano Nacional das Artes (2019) salienta a importância de articular as diversas dimensões culturais e educativas, sublinhando a democratização do acesso à arte e ao património, bem como a inclusão de múltiplas linguagens artísticas (PNA, 2019). Segundo Correia (2011, citado em PNA, 2019), a mediação cultural desempenha um papel determinante nesse processo, pois constrói pontes entre a escola, os artistas, os agentes culturais e a comunidade. Assim, compreende-se que a arte não se restringe ao “objeto artístico” ou a uma “atividade paralela” ao currículo, mas constitui antes um eixo de integração e de participação ativa de todos os intervenientes (Sousa, 2003).

Já no Manifesto e Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029, reforça-se a continuidade desse compromisso, aprofundando objetivos e metas que visam consolidar o elo entre educação, cultura e cidadania (PNA, 2024). Afirmam-se princípios como a “ludicidade e liberdade” e a “inclusão de múltiplas linguagens” (PNA, 2024, p. 13), sustentados na ideia de que as artes são parte indissociável da vida e, por conseguinte, devem estar efetivamente presentes na ação pedagógica. O documento enfatiza ainda o desafio de “indisciplinar a Escola” (PNA, 2024, p. 15), sublinhando abordagens transdisciplinares que atendam à realidade cultural dos territórios, potenciando o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da criatividade (Eisner, 2008; Read, 2010).

A nível internacional, a UNESCO (2015) tem reiterado a relevância da educação cultural e artística para a formação de cidadãos capazes de enfrentar desafios contemporâneos, fomentando sociedades mais inclusivas, democráticas e sustentáveis. Neste sentido, a integração das artes e do património na educação configura um imperativo que articula as metas nacionais com os compromissos globais de promoção de um ensino de “qualidade, inclusão e equidade” (UNESCO, 2015, p. 10).

A articulação das orientações da UNESCO com o PNA (2019) e com o Manifesto e Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029 (PNA, 2024) inscreve-se, assim, numa perspetiva que entende a escola e a comunidade como “ecossistemas culturais”, onde a participação coletiva, as práticas artísticas e o reconhecimento das identidades culturais são cruciais para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos (Sousa, 2003; PNA, 2024). Tal conceção alarga o leque de experiências possíveis, favorecendo a reflexão e a construção de novas formas de aprender e viver em sociedade (Eisner, 2008).

Em síntese, a evolução do Plano Nacional das Artes, dos objetivos lançados em 2019 às estratégias definidas para 2024-2029, manifesta uma maturação e consolidação das políticas culturais e educativas em Portugal, em consonância com as orientações internacionais (UNESCO, 2015). Ambos os documentos do PNA põem em evidência a arte como parte integrante da vida e do processo pedagógico, sustentando uma formação integral dos estudantes e fomentando comunidades mais criativas, participativas e inclusivas. Tal como defende Read (2010), a educação pela arte abre possibilidades de transformação individual e coletiva, ao permitir que crianças e jovens vivenciem a “força plástica da vida” em múltiplas linguagens e contextos.

### **2.3 Currículo**

A compreensão do conceito de currículo na dimensão educacional revela-se intrinsecamente complexa e multifacetada, pois, conforme salienta Roldão (1999, p. 43), “admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança.” Essa multiplicidade evidencia-se, sobretudo, em três grandes perspetivas.

A primeira perspetiva recorre a uma visão abrangente, que relaciona o fenómeno educativo com o contexto sociocultural onde se insere, concebendo o currículo enquanto projeto cultural. Nesse sentido, Alonso (1995, p. 35) sustenta que o currículo deve ser entendido como “um projeto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos.” Tal conceção realça a necessidade de o currículo refletir valores, saberes e práticas que emergem do meio sociocultural, congregando interesses e necessidades tanto de alunos como de professores.

Numa segunda perspetiva, o currículo pode focar-se mais intensamente nas experiências vividas pelo aluno, sublinhando aquilo que este efetivamente experimenta no contexto escolar. Ilustra essa conceção a definição de Fosha (1969, citado por Ribeiro, 1996, p. 13), segundo a qual o currículo é “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob a orientação da escola.” Esta abordagem centra-se, pois, na dimensão prática do que ocorre em sala de aula, não se restringindo ao que está formalmente planeado, mas incluindo a forma como toda a comunidade escolar cria oportunidades de desenvolvimento e participação para os discentes. Roldão (2002) reforça esta visão ao considerar o currículo enquanto promotor de aprendizagens múltiplas, quer no domínio cognitivo, quer na dimensão de valores e atitudes.

Por fim, uma terceira perspetiva concebe o currículo num sentido mais restrito, relacionando-o com um plano ou programa de estudos. De acordo com Phenix (1958, citado por Ribeiro, 1996, p. 13), o currículo corresponde a um “modelo organizado do programa educacional da escola,” descrevendo os conteúdos, a metodologia e a ordem do ensino. Esta interpretação realça a seleção criteriosa de objetivos e conteúdos de aprendizagem, com ênfase na organização sequencial e na estrutura metodológica.

Independentemente do ângulo privilegiado, é consensual que o currículo desempenha um papel estratégico e incontornável no processo educativo, ao oferecer diretrizes essenciais para a prática pedagógica e orientar o percurso dos alunos. Nesta linha, Pacheco (1996, p. 40) clarifica que o currículo pode ser encarado como “um interesse emancipatório,” na medida em que emerge de uma construção coletiva, resultando da participação de discentes, docentes e outros agentes da comunidade escolar. Assume, portanto, uma vertente reflexiva, que se concretiza na interação em sala de aula, mas que simultaneamente extravasa o âmbito formal da escola, dialogando com diversos valores, culturas e saberes.

Releva ainda sublinhar a flexibilidade para adaptar as orientações curriculares a cada realidade local. Nesse sentido, Freitas (1998, p. 25) reforça que

(...) um curriculum é uma concretização que cada professor cumpre com os seus alunos. Deste modo não pode haver sucesso onde existam currícula uniformes, porque os alunos não são todos iguais, porque as condições de execução variam, porque as realidades locais têm (ou devem) ser respeitadas.

Desse modo, evidencia-se que um currículo verdadeiramente eficaz deve considerar as especificidades de cada grupo e ajustar-se aos contextos diferenciados, respondendo a interesses e necessidades diversos, bem como valorizando as características individuais.

Em síntese, as várias conceptualizações do currículo convergem na necessidade de o articular com a diversidade sociocultural e com as necessidades e experiências dos alunos. Seja entendido como programa estrutural, conjunto de vivências ou projeto pedagógico unificador, o currículo deve ser dinâmico, flexível e orientado para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos em termos cognitivos, sociais e afetivos. Deste modo, assume-se como um dispositivo em permanente construção e reconstrução, fruto da colaboração de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

### **2.4 Integração**

A integração curricular segundo os estudos constitui-se hoje como princípio epistemológico e prática pedagógica que visa superar a fragmentação disciplinar e promover aprendizagens significativas, tendo sido amplamente debatida no campo da educação, surgindo, de acordo com Santomé (1998), como uma resposta crítica à fragmentação do conhecimento característica dos currículos exclusivamente estruturados por disciplinas. Neste modelo, as diferentes áreas do saber são abordadas de forma isolada, o que pode comprometer a visão global e holística da realidade, dificultando uma compreensão aprofundada por parte dos alunos.

“As expressões artísticas integradas são favoráveis a dinâmicas de integração escolar, social e cultural, mediante propostas relacionadas com o fomento de atitudes para a tolerância, para a solidariedade e para a convivência criativa, que promovam uma consciência crítica frente aos mecanismos de exclusão social que, a longo prazo, se tornam um processo consciente de crescimento individual e colectivo. Estas respostas às questões actuais, que de certa forma exigem processos sociais e educativos diferentes, levam a educação artística, através das expressões artísticas integradas, a efectivar importantes contributos em todo o tipo de contextos humanos, como espaço de reflexão crítica e também como território para o intercâmbio e a promoção do outro como portador de inovação, riqueza e diversidade.”  
(Corrêa, 2011, p.73)

Ao propor uma articulação coerente entre diferentes áreas do saber, a integração curricular visa superar esse isolamento, instigando abordagens pedagógicas que contemplem temas ou questões significativas para os alunos, aproximando o currículo escolar dos contextos e das necessidades sociais, culturais e individuais.

Desta forma, definem-se estratégias de como cada pessoa ou o colectivo as aplica e contextualiza no seu próprio projecto de intervenção ou no seu projecto de “construção da realidade”. As expressões artísticas integradas, como forma de mediação de significados, produzem-se em contextos de relação e os significados constroem-se de acordo com a necessidade de interpretar a realidade. Estas estratégias não servem apenas para descobrir novas oportunidades, mas também para assumir compromissos. (Corrêa, 2011, p.73)

Leite e Relvas (2022) salientam que integrar implica estabelecer relações intencionais entre áreas do saber, distinguindo articulação horizontal, a interdisciplinaridade e articulação vertical, a sequência e progressão dos conteúdos, garantindo, assim, uma visão curricular globalizante sem diluir a identidade de cada disciplina.

No plano vertical, Nogueira e Duarte (2022) sublinham a importância do conhecimento mútuo entre docentes de diferentes ciclos e da coplanificação regular como condição para assegurar transições suaves e continuidade formativa. De modo complementar, Rebelo, Rodrigues e Oliveira (2022) demonstram que práticas partilhadas entre EPE e 1.º CEB contribuem decisivamente para a adaptação das crianças e para a consolidação de uma cultura escolar articulada.

A articulação horizontal, descreve segundo Marques, Faria e Silva (2022), um projeto interdisciplinar centrado em áreas de conhecimento distintas, em que os alunos criam, investigam e exploram, abordando metodologias e conteúdos próprios, mas em que todos convergem para uma mesma ideia central, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas em simultâneo.

Santomé (1998) sublinha que a integração curricular não corresponde meramente a uma agregação de conteúdos oriundos de várias disciplinas, mas a uma reorganização do currículo em torno de problemas ou temáticas transversais, de modo a valorizar as experiências prévias e o contexto de vida dos estudantes. Esta abordagem inspira-se em concepções pedagógicas que colocam em evidência a importância de os alunos participarem ativamente na construção do seu próprio saber. Entre essas concepções encontra-se a ideia de “centros de interesse”, já defendida por pedagogos que procuravam, desde o início do século

XX, tornar a aprendizagem mais significativa ao aproximá-la das curiosidades e necessidades reais dos alunos.

A perspetiva de Beane (2002) reforça essa abordagem, ao considerar a integração curricular como parte de uma proposta educacional progressista, na qual o currículo deve ser organizado de forma a promover a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências necessárias à participação numa sociedade democrática. Segundo Beane, a integração curricular envolve quatro dimensões principais: a integração das experiências, que valoriza o conhecimento prévio dos alunos; a integração social, que realça a necessidade de formar cidadãos capazes de intervir na realidade; a integração do conhecimento, que procura superar a segmentação disciplinar; e a integração curricular propriamente dita, que aponta para a organização do ensino em torno de questões ou temas relevantes para a comunidade escolar. Esta última dimensão, em particular, requer um olhar crítico sobre o próprio currículo, incentivando a reflexão acerca dos conteúdos e das metodologias adequadas a um ensino que valide a compreensão do mundo de forma integrada.

Por seu lado, Japiassu (1976) defende que a fragmentação do conhecimento conduz a uma “patologia do saber”, na medida em que o excesso de especialização cria barreiras artificiais entre as disciplinas, dificultando a abordagem de questões que transcendem os limites de cada área. Embora o foco principal de Japiassu seja a interdisciplinaridade, o seu contributo realça a relevância de estratégias que possam ultrapassar esse fracionamento epistémico. Assim, a integração curricular dialoga com a ideia de se promover uma compreensão mais ampla e articulada dos fenómenos, permitindo que os alunos relacionem os diferentes conteúdos escolares com situações concretas do seu dia-a-dia e com problemas que exigem uma perspetiva multidimensional.

Para Santomé (1998), um dos aspetos fundamentais da integração curricular é a valorização das experiências sociais, culturais e ambientais dos alunos, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado. Esta visão reforça a importância de os conteúdos escolares não serem tratados como blocos estanques, mas como elementos interligados, em permanente diálogo com a realidade do aluno e com os desafios contemporâneos. Tal articulação abre espaço para metodologias de aprendizagem ativa, em que a resolução de problemas, o trabalho de projeto, a investigação colaborativa e a reflexão crítica ganham destaque, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes na construção de saberes.

Importa salientar que a implementação da integração curricular pode assumir diversas configurações, dependendo das conceções pedagógicas de cada contexto e das especificidades institucionais. Enquanto algumas experiências se centram na criação de unidades temáticas que reúnem várias disciplinas, outras optam pela implementação de projetos interdisciplinares de maior duração, nos quais professores e alunos definem, em conjunto, os problemas a investigar e as formas de os abordar. Em qualquer dos casos, a integração curricular visa sempre a superação do modelo tradicional disciplinar, procurando construir aprendizagens que favoreçam uma compreensão contextualizada do conhecimento e promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A integração curricular, tal como entendida por Santomé (1998) e Beane (2002), consiste numa organização do currículo focada na articulação dos saberes escolares com as experiências e necessidades dos alunos, permitindo-lhes estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento e a realidade que os rodeia. Ao passo que a visão de Japiassu (1976) acerca da “patologia do saber” denuncia o perigo da fragmentação excessiva das ciências, a proposta de integração curricular aponta para a reconstrução de um currículo que privilegie a resolução de problemas de forma holística. Esta abordagem, que promove a participação ativa dos alunos e a relevância social do conhecimento, torna-se, assim, um caminho para a superação das limitações inerentes ao ensino exclusivamente disciplinar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de intervir na sociedade.

### **2.5 Interdisciplinaridade**

Segundo Sampaio (2018) as artes são frequentemente utilizadas de forma menos proeminente em comparação com outras áreas do conhecimento. Apesar da flexibilidade na gestão dos diversos conteúdos na EPE, a integração das artes no currículo continua a ser um processo difícil devido à sua subvalorização. Uma das razões apontadas para esta situação é a falta de integração das artes na formação dos professores (Lopes, 2014).

Através das experiências com as expressões artísticas, como refere Antunes (2013) a criança trabalha os seus sentidos (audição, visão, tato) enquanto utiliza várias linguagens para expressar o que sente. A importância das expressões artísticas na formação das crianças reside no seu impacto global, abrangendo as dimensões cognitivas, emocionais, motoras e

sociais. O desenvolvimento infantil é um processo holístico, onde todos os fatores interagem e se desenvolvem mutuamente.

Sousa (2003) refere que o crescimento físico e psicológico da criança é influenciado pelo ambiente em que se encontra, além das suas características e maturidade. O ambiente é um fator determinante nas possibilidades de desenvolvimento das capacidades da criança. Para promover essas capacidades, as artes são essenciais, proporcionando harmonia e estética no ambiente educativo. A função do professor é criar condições para o desenvolvimento da criança, oferecendo oportunidades de aprendizagem que incentivem a exploração e a autonomia, evidenciando a importância da diversidade de materiais e processos.

Dado o caráter globalizante da Educação Artística, para Sampaio (2018) o professor deve promover ambientes que incentivem o desenvolvimento global e permitam que cada criança explore diferentes formas de expressão. A educação transversal, multidisciplinar e globalizante envolve a interdisciplinaridade, uma estratégia que articula diferentes áreas de conteúdo/disciplinas para tratar problemas comuns, promovendo a colaboração entre diversas áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade não pretende criar uma única disciplina do saber, mas sim cruzar conteúdos para promover aprendizagens relacionadas, desenvolvendo o raciocínio infantil (Siqueira e Pereira, 1995). As expressões artísticas, por serem abrangentes, facilitam a ligação entre conteúdos científicos, utilizando várias formas de arte como pintura, música, desenho e teatro para criar interdisciplinaridade no currículo.

Veiga-Neto (1998, p. 145) aponta as contribuições do ensino interdisciplinar, como o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, uma formação profissional integrada, uma ciência mais responsável, uma visão holística da realidade e a criação de novos conhecimentos.

1. Um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores, etc., de diferentes áreas do conhecimento;
2. Um maior preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão;
3. Uma ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico;
4. A reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade;
5. A criação de novos conhecimentos, graças a fecundação mútua de áreas que até então se mantinham estanques;

6. Reverter um suposto desequilíbrio ontológico de que padece a Modernidade, isto é, reverter o descompasso entre uma pretensa natureza última das coisas e ações humanas que tem alterado tal natureza.

Contudo, esta abordagem apresenta desafios, como a gestão de conteúdos específicos e a falta de formação dos professores (Lopes, 2014).

## **2.6 Interdisciplinaridade vs. Integração**

A diferenciação entre os conceitos de interdisciplinaridade e integração curricular tem sido um tema amplamente discutido na área da educação, tal como sublinha Santomé (1998). A crítica à compartimentação disciplinar, herança de uma “pedagogia burocrática” (Formosinho & Machado, 2008), sustenta hoje dois conceitos fulcrais do debate curricular: interdisciplinaridade e integração curricular. Embora partam da mesma inconformidade com o modelo enciclopédico, distinguem-se pelos seus propósitos, pela escala de intervenção e pelos dispositivos institucionais que mobilizam.

A interdisciplinaridade, tal como delineada por Japiassu (1976), corresponde à interação horizontal entre campos do saber para responder a problemas cuja complexidade excede o perímetro conceptual de qualquer disciplina. Não se trata de simples justaposição: é um “processo de fusão de saberes” que cria significados inéditos a partir de métodos diversos (Japiassu, 1976, p. 45). No contexto português, Formosinho e Machado (2008, p. 12) concretizam essa ideia ao preconizar que cada Equipa Educativa deve “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares”, permitindo ao professor cruzar conceitos sem anular a identidade profissional. A interdisciplinaridade opera, pois, no micro contexto da aula, favorecendo uma compreensão plural dos fenómenos e o desenvolvimento de competências analíticas, criativas e colaborativas.

Já a integração curricular nasce da convicção de que uma simples articulação conceptual é insuficiente para derrubar as barreiras estruturais que mantêm a fragmentação. Beane (2002) e Santomé (1998) defendem que o currículo deve ser reconfigurado em torno de temas ou problemas socialmente significativos, negociados entre docentes e estudantes. Tal reconfiguração reclama dispositivos de coplanificação, avaliação partilhada e gestão flexível do tempo escolar, constituindo, nas palavras de Formosinho e Machado, uma “organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa” (2008, p. 13). Este enquadramento é corroborado por Leite e Relvas,

para quem “o currículo interdisciplinar tem como base as inter-relações entre disciplinas”, enquanto o “currículo integrado ... prevê o esbatimento das disciplinas na sua forma clássica, sendo as aprendizagens organizadas em temas ... negociados entre professores e estudantes” (Leite & Relvas, 2022, p. 17). A integração curricular exige, portanto, tempos letivos blocados, liderança distribuída e avaliação coletiva, condições próximas do “profissionalismo interativo” descrito por Fullan e Hargreaves (2001, p. 12).

A hierarquia conceptual entre os dois constructos é clara: a interdisciplinaridade é condição necessária, mas não suficiente da integração (Formosinho & Machado, 2008). A mesma autora refere que sem um ambiente institucional que garanta tempo para planificar e decidir em conjunto, as práticas interdisciplinares tendem a ocorrer de forma episódica; só a integração curricular transforma a arquitetura escolar para que essa cooperação seja contínua, colaborativa e socialmente pertinente. Assim, a interdisciplinaridade atua como cimento que liga saberes, enquanto a integração fornece a engenharia que sustenta o edifício renovado.

As diferenças aprofundam-se ao nível epistemológico. Na interdisciplinaridade, Japiassu (1976) refere cada disciplina conserva métodos próprios, mas reconhece a incompletude da sua perspetiva, legitimando o diálogo sem suprimir fronteiras identitárias. Na integração curricular, essas fronteiras ficam temporariamente suspensas para construir unidades temáticas ancoradas na relevância social e experiencial dos alunos. Como observa Beane (1997), a aprendizagem torna-se mais significativa quando organizada em problemas reais que obrigam a mobilizar conhecimentos diversos para construir respostas integradas.

No plano pedagógico, a interdisciplinaridade traduz-se no desenho de tarefas que mobilizam, por exemplo, Matemática, Ciências e Artes para modelar fenómenos ambientais; a avaliação combina critérios disciplinares com metas comuns. Na integração curricular a avaliação é co-construída, realçando aprendizagens transversais, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e diluindo categorias estritamente disciplinares.

As implicações organizacionais também divergem. Projetos interdisciplinares podem realizar-se sem alterar substancialmente a estrutura da escola, bastando acordos pontuais entre docentes. A integração curricular, porém, requer mudanças sistémicas: agrupamentos flexíveis de alunos, espaços configuráveis, recursos partilhados e mecanismos de governança colegial. Não surpreende que a literatura a relacione com reformas de maior

fôlego, como políticas de autonomia e flexibilidade curricular em curso em vários sistemas europeus.

Apesar de partirem de premissas distintas, interdisciplinaridade e integração curricular convergem em três crenças nucleares que a literatura tem reiterado. Primeiro, a aprendizagem ganha profundidade quando os alunos estabelecem pontes entre os saberes escolares e as suas experiências de vida, uma ideia presente no currículo centrado em problemas de Beane (2002) e nos “centros de interesse” de Santomé (1998). Segundo, a cooperação docente é condição *sine qua non*: sem tempo institucional e cultura colaborativa, os esforços interdisciplinares tendem a ficar reduzidos a episódios isolados (Formosinho & Machado, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Roldão, 2018). Terceiro, a complexidade dos desafios contemporâneos, ambientais, tecnológicos ou éticos, reclama abordagens curriculares que transcendam qualquer disciplina individual, tal como assinalam Japiassu (1976), Pacheco (2006) e Leite e Relvas (2022).

Para Santomé (1998), os «centros de interesse» retirados da vivência dos alunos, por exemplo, um problema ambiental no bairro, atuam como eixos dinamizadores: articulam motivação discente, relevância social e potencial interdisciplinar. Contudo, só se convertem em aprendizagens duradouras quando inscritos numa arquitetura curricular que lhes conceda continuidade; clarifica-se, de novo, a diferença operativa entre articular conteúdos pontualmente e integrá-los num projeto educativo mais vasto. Pacheco (2006) reforça o argumento ao defender flexibilidade.

A interdisciplinaridade e integração curricular segundo os autores referidos partilham a crítica à fragmentação disciplinar, mas diferem na amplitude e na intencionalidade das soluções que propõem. A primeira orienta-se para a construção conjunta de conhecimentos no interior da sala de aula; a segunda reconfigura o currículo e a organização escolar para que tal construção se converta em prática estruturante. Ambas concorrem, contudo, para uma visão holística do saber e para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir em realidades complexas e interdependentes.

### **2.7 Flexibilidade e Autonomia Curricular**

Os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) representam uma inovação pedagógica que atribui às escolas maior autonomia na organização e gestão do currículo, permitindo-lhes a

introdução de práticas interdisciplinares e metodologias inovadoras (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Portaria n.º 181/2019, 2019). Esta medida surge do reconhecimento de que o ensino deve ser adaptado às especificidades de cada comunidade escolar, orientando-se pelos princípios, valores e áreas de competências definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 2017). Neste sentido, os DAC contribuem para uma visão integrada do conhecimento, favorecendo novas dinâmicas de articulação curricular e promovendo a interdisciplinaridade em sala de aula (Portaria n.º 223-A/2018, 2018).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 possibilita às escolas uma maior flexibilidade na gestão de parte das matrizes curriculares-base. Tal flexibilidade abre espaço para propostas pedagógicas que superam a tradicional divisão estanque do currículo, permitindo contextualizar as aprendizagens de forma mais próxima da realidade dos alunos. O resultado é um ensino mais significativo, no qual os DAC se tornam núcleos de convergência entre diferentes disciplinas. Assim, cada área curricular traz as suas perspetivas e conteúdos, estimulando a investigação, a análise crítica, a criatividade e a resolução de problemas.

Nesse processo, a integração curricular é essencial para concretizar os objetivos dos DAC. Ao planejar ações conjuntas entre as várias disciplinas, parte-se do pressuposto de que cada área do conhecimento pode enriquecer a abordagem de temas transversais. Não se trata apenas de justapor conteúdos, mas de fomentar um diálogo permanente entre professores, alunos e comunidade educativa (Nogueira, 2018). É esta articulação que permite desenvolver competências mais complexas, na medida em que o aluno compreende como cada conteúdo se relaciona com outros saberes, construindo uma visão global em vez de fragmentada.

A interdisciplinaridade é, pois, uma dimensão central no quadro dos DAC. Ao contrário da simples multidisciplinaridade, que pode limitar-se à apresentação de perspetivas paralelas, a interdisciplinaridade pressupõe uma interação efetiva de métodos, conceitos e objetivos (Portaria n.º 223-A/2018, 2018). Assim, os alunos são desafiados a analisar questões reais – como a preservação do ambiente, a inclusão social ou a transição digital, com contributos diversos, oriundos de disciplinas como Ciências, Matemática, Línguas, História ou Educação Visual. Esse cruzamento de conhecimentos e práticas favorece a formação de cidadãos mais críticos e interventivos, capazes de enfrentar problemas complexos.

A participação ativa dos estudantes constitui outro pilar fundamental da lógica dos DAC. Metodologias baseadas em projeto e em resolução de problemas fazem com que os discentes sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Além de realizarem pesquisas, eles são responsáveis pelo planeamento, implementação e avaliação das tarefas, exercitando competências de colaboração, pensamento crítico e autonomia. A avaliação, por sua vez, tende a ser contínua e formativa, valorizando instrumentos diversificados como portefólios, relatórios de projeto, apresentações e debates. Isto permite aferir não só a aquisição de conhecimentos específicos, mas também a capacidade de articular saberes, de interagir em grupo e de propor soluções criativas para questões complexas (Portaria n.º 181/2019, 2019).

Quando a escola investe na articulação e integração dos diferentes domínios disciplinares, os alunos percebem a utilidade prática do que estão a aprender. Esse enfoque interdisciplinar favorece o envolvimento e a motivação dos estudantes, que passam a relacionar o conteúdo académico com a sua experiência cotidiana. Além disso, as aptidões desenvolvidas, como a resolução de problemas e a adaptação a situações novas, são competências cruciais num mundo em constante mudança. É justamente aí que o Perfil dos Alunos (Despacho n.º 6478/2017, 2017) ganha relevância, orientando o trabalho escolar para a formação de jovens que aliem conhecimentos científicos a valores humanistas, consciência social e capacidade de intervenção cívica.

A adoção dos DAC também reflete a preocupação com uma escola inclusiva, capaz de acolher e valorizar as diferenças de ritmo, interesse e potencialidades de cada aluno. Ao quebrar fronteiras entre disciplinas, cria-se margem para respostas pedagógicas diferenciadas, garantindo oportunidades de aprendizagem mais equitativas. As escolas ganham maior liberdade para desenvolver projetos alinhados com as características e aspirações da sua comunidade, reforçando a ideia de que a educação deve ser simultaneamente universal e contextualizada (Nogueira, 2018).

Os Domínios de Autonomia Curricular promovem uma reorganização do currículo que privilegia a coesão entre áreas do saber, incentiva a participação ativa dos alunos e consolida a aquisição de competências. Ao valorizarem a interdisciplinaridade e ao facultarem às escolas instrumentos para personalizar o currículo, os DAC concretizam os objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assegurando uma educação mais relevante, inclusiva e ajustada aos desafios contemporâneos (Despacho n.º 6478/2017, 2017;

Portaria n.º 223-A/2018, 2018). A possibilidade de articular diferentes perspetivas e métodos, bem como de mobilizar a comunidade numa dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa, reforça a pertinência desta via para a construção de uma escola que prepara efetivamente os alunos para o século XXI.

## **2.8 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Silva et al. (2016) afirmam que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) representam um marco importante no campo da educação em Portugal. Estas orientações não apenas estruturam as práticas pedagógicas, mas também orientam os educadores para um desenvolvimento integral e contínuo da criança, com foco nas suas múltiplas dimensões: cognitiva, social, emocional, física e afetiva. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental, pois ele é responsável por aplicar essas orientações de maneira a garantir que cada criança tenha a oportunidade de crescer de forma equilibrada e completa. Sousa (2003) e Silva et al. (2016) destacam que estas orientações partem do princípio de que a educação não deve ser vista de forma isolada, mas como um elo fundamental no processo de aprendizagem que se estende por toda a vida. Nesse contexto, o educador deve ser o mediador desse processo, proporcionando às crianças as condições ideais para que elas se tornem indivíduos plenos e ativos na sociedade.

Silva et al. (2016) explicam que o princípio que orienta as OCEPE é a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis. O documento sublinha que o desenvolvimento da criança não se dá apenas na esfera cognitiva, mas também nas dimensões social, emocional e física, todas interligadas. Aqui, o educador desempenha um papel crucial, sendo responsável por planejar e executar práticas pedagógicas que considerem todas essas dimensões do ser humano. Ele deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo significativo e estimulante para a criança, ajustando a sua prática pedagógica às necessidades individuais de cada criança. Sousa (2003) já defendia a ideia de que a educação deve integrar todas as dimensões do desenvolvimento humano, o que se alinha com as propostas das OCEPE de um currículo mais holístico, com o educador como facilitador desse processo.

Sousa (2003) e Silva et al. (2016) defendem que, na prática, essa abordagem integrada implica um olhar atento do educador para o que cada criança precisa em termos de apoio ao

seu desenvolvimento. A aprendizagem deve ser adaptada às necessidades de cada criança, respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada uma. O educador não deve se limitar apenas a ensinar conteúdos, mas deve promover a construção de conhecimentos de forma que cada criança, no seu ritmo e de acordo com as suas características, possa construir a sua própria visão do mundo e as suas capacidades para lidar com ele. Esse reconhecimento da diversidade e do ritmo individual da criança implica um planeamento pedagógico flexível, que se adapta constantemente ao grupo e ao contexto de cada criança. O educador torna-se, assim, uma peça fundamental na adaptação do currículo às necessidades específicas de cada criança, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva e personalizada.

De acordo com as OCEPE, tal como Read (1982) defende, um dos pontos centrais é a ideia de que a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do seu próprio processo educativo. Desde o nascimento, a criança possui uma enorme curiosidade e um potencial imenso para explorar e aprender com o mundo ao seu redor. O educador, então, deve atuar como facilitador desse processo, estimulando as crianças a procurar respostas por conta própria e a desenvolver a sua capacidade de refletir, questionar e participar ativamente no seu aprendizado. Isso reflete o conceito de que a aprendizagem não deve ser um processo passivo, mas sim um ato ativo, no qual a criança interage com o conhecimento e com as pessoas à sua volta. Silva et al. (2016) e Read (1982) concordam que a criança deve ser vista não como um recipiente vazio, mas como alguém que traz consigo saberes prévios, experiências e interesses que precisam ser reconhecidos e valorizados. Sousa (2003) também está alinhado com as propostas que valorizam a ação ativa da criança na sua aprendizagem, e o educador é o principal responsável por fomentar esse protagonismo da criança, criando um ambiente que favoreça sua autonomia e desenvolvimento.

As OCEPE também destacam a importância de um ambiente educativo que seja seguro, acolhedor e estimulante, tal como defende Wojnar (1963). O ambiente da sala de aula não deve ser apenas um espaço físico, mas sim um local onde as crianças se sintam valorizadas, respeitadas e motivadas a explorar as suas capacidades. A organização do espaço, a escolha dos materiais e a maneira como os educadores interagem com as crianças são fundamentais para criar uma atmosfera de aprendizagem positiva. Wojnar (1963) afirma que um ambiente bem estruturado e cuidadosamente planeado pode ser o diferencial entre uma aprendizagem significativa e uma que se limite apenas a conteúdos fragmentados e desconectados da

realidade da criança. No ambiente educativo, as crianças devem ter liberdade para se expressar, experimentar e descobrir, sendo sempre apoiadas por educadores que sabem observar e compreender as suas necessidades e desejos. O educador, neste contexto, torna-se essencial na criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

Silva et al. (2016) sugerem que o currículo proposto nas OCEPE deve tratar as áreas de aprendizagem de forma integrada e globalizante. As áreas como Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Matemática, Conhecimento do Mundo, entre outras, devem ser trabalhadas de forma que a criança perceba que todas essas áreas estão interligadas e são complementares no processo de compreensão do mundo. Por exemplo, as expressões artísticas, como a música, o teatro, a dança e as artes visuais, não devem ser vistas como atividades paralelas, mas sim como formas essenciais de comunicação e aprendizagem. Quando integradas ao currículo de forma interdisciplinar, essas áreas podem contribuir não apenas para o desenvolvimento da criatividade, mas também para o aperfeiçoamento das competências cognitivas e sociais da criança. O educador, nesse contexto, deve ser capaz de identificar as potencialidades da criança e promover um currículo que favoreça a exploração e o desenvolvimento em todas as suas áreas de competência.

Read (1982) argumenta que a integração das expressões artísticas no currículo da Educação Pré-Escolar é particularmente relevante, pois permite que as crianças experimentem diversas formas de comunicação e expressão. A arte tem o poder de liberar as emoções, estimular a imaginação e o pensamento crítico, além de ser uma ferramenta poderosa para a construção da identidade da criança. Através da arte, as crianças aprendem a observar, a refletir e a interagir com o mundo à sua volta, tornando-se mais autónomas, criativas e seguras de si mesmas. O educador, ao facilitar a expressão artística, está contribuindo para a formação de uma criança mais autónoma e confiante.

Nas OCEPE, propõe-se que o currículo seja construído com base em uma avaliação contínua e reflexiva. A avaliação, neste caso, não deve ser vista como um simples ato de medir o conhecimento das crianças, mas como uma ferramenta para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento delas. A observação constante, o registo e a reflexão são práticas fundamentais para o educador, que deve ser capaz de adaptar as suas intervenções pedagógicas com base nas necessidades e progressos observados nas crianças. Wojnar (1963) afirma que a avaliação é, portanto, um ciclo contínuo de observação, reflexão, planeamento e ajuste, o que permite que o processo educativo seja sempre ajustado às

realidades e especificidades do grupo de crianças. Assim, o educador deve ser um observador atento, capaz de ajustar suas estratégias de ensino para garantir que cada criança receba o apoio necessário.

Por fim, Silva et al. (2016) defendem que as OCEPE reconhecem a relevância da continuidade educacional. Ou seja, as práticas pedagógicas devem estar articuladas com as fases posteriores da educação, garantindo que a transição para o Ensino Básico seja suave e que as aprendizagens realizadas durante a EPE sirvam como alicerce para o futuro. O educador tem um papel fundamental não só na promoção do desenvolvimento imediato da criança, mas também na preparação para as etapas seguintes da aprendizagem, garantindo uma continuidade que favoreça a aprendizagem contínua e o sucesso da criança.

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB não deve ser vista apenas como uma continuidade formal, mas também como uma continuidade pedagógica, em que o conhecimento e as competências desenvolvidas na infância são reforçados e ampliados nas etapas seguintes. Sousa (2003) já defendia a ideia de continuidade na educação, considerando que o processo de aprendizagem da criança deve ser fluido e progressivo, uma perspectiva que também se reflete nas OCEPE.

As OCEPE em Portugal podem ser vistas como um marco pedagógico que dialoga com ideias de autores anteriores, como Read (1982), Wojnar (1963) e Sousa (2003). As propostas de desenvolvimento global da criança, o foco na expressão e na aprendizagem integrada, e a valorização da continuidade educativa são aspetos que já estavam presentes nas teorias de autores como Read (1982), Wojnar (1963) e Sousa (2003), e que foram reforçados e formalizados nas OCEPE como orientações curriculares para o futuro da EPE em Portugal.

### **2.9 Documentos Orientadores do Ensino Básico**

A integração das aprendizagens essenciais, dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d'Oliveira Martins, 2017) constitui um paradigma educacional que se fundamenta na promoção de uma escola inclusiva, equitativa e de qualidade. Conforme salientado nos documentos oficiais, este modelo enfatiza não só o domínio de conteúdos disciplinares, mas também o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que capacitem os alunos a participar de forma ativa e

responsável na sociedade, em consonância com a perspetiva da UNESCO (2009) sobre a educação para todos.

No âmbito das aprendizagens essenciais, definidas pelo Ministério da Educação (2018a, 2018b), atribui-se centralidade à apropriação crítica dos saberes, à interpretação, à comunicação e à experimentação, de modo a articular conhecimentos disciplinares com competências transversais. Esta abordagem está igualmente alinhada com as orientações constantes no Perfil dos Alunos, que sublinha a importância de uma formação integral apoiada em princípios humanistas, na responsabilidade e na liberdade, tendo em vista a construção de uma cidadania ativa (d'Oliveira Martins, 2017).

Neste contexto, os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 (2018) reforçam, em termos legais e normativos, as condições necessárias à operacionalização dessas orientações pedagógicas. O Decreto-Lei n.º 54/2018 salienta a importância de eliminar barreiras à aprendizagem e de assegurar ambientes efetivamente inclusivos, em que as diferenças sejam encaradas enquanto potencial de enriquecimento mútuo. Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 55/2018 atribui maior autonomia às escolas na gestão flexível do currículo, permitindo a implementação de metodologias de ensino adaptadas às especificidades de cada contexto e às necessidades dos alunos.

De forma convergente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (d'Oliveira Martins, 2017) estabelece uma matriz de competências e valores que atravessam todos os componentes curriculares. Esta visão integradora encontra eco em reflexões de Morin, mencionadas no próprio Perfil, que realçam a necessidade de evitar a compartimentação do saber e de estimular uma cultura de autonomia e responsabilidade. Assim, disciplinas como as Artes (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Estudo do Meio, Português e Matemática são organizadas com base na flexibilidade curricular, na interdisciplinaridade e na contextualização das aprendizagens, cumprindo as diretrizes de inclusão do Decreto-Lei n.º 54/2018 e promovendo a autonomia estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018.

Em síntese, este enquadramento revela a convergência entre as aprendizagens essenciais, os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018 e o Perfil dos Alunos, demonstrando um compromisso sólido com a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente, agir de forma ética e solidária e prosseguir a aprendizagem de modo contínuo. Ao articular conteúdos, valores e competências, este paradigma educativo pretende responder às

exigências de uma sociedade plural e em permanente transformação, tal como reconhecido pela UNESCO (2009), ao mesmo tempo que reforça a relevância de uma educação que prepare todos os alunos para os desafios vindouros.

## **2.10 MEM- Movimento da Escola Moderna**

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) para Niza (2016), constitui-se como uma alternativa pedagógica alicerçada em princípios democráticos, na construção cooperativa do conhecimento e na rejeição de práticas educativas hierarquizadas e individualistas. Inserindo-se no contexto mais amplo da Escola Nova, o MEM enquadra-se numa tradição pedagógica que, desde a década de 1920, procurou reformular o ensino, congregando diversas correntes políticas e científicas em prol da inovação educativa (Nóvoa, 1995). Esta abordagem conforme Reis Monteiro (2005), enfatiza a necessidade de um ensino adaptado às realidades sociais contemporâneas e centrado na participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem

O MEM transcende a sua dimensão pedagógica, assumindo também um carácter político e cultural (Niza, 2016). A sua estrutura assenta na constituição de comunidades de aprendizagem democráticas, nas quais a interação entre alunos e professores desempenha um papel central. Esta abordagem como defende Xavier (2010), encontra-se alinhada com as teorias socioculturais da aprendizagem, nomeadamente com os contributos de Vygotsky, Bruner e Rogoff, que sublinham a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, o professor deve criar oportunidades para que os alunos ampliem os seus conhecimentos, partindo dos saberes prévios e incentivando a colaboração entre pares. No MEM, Niza (2016) refere que este princípio concretiza-se na valorização da cooperação em detrimento da competição, promovendo a interdependência das aprendizagens e concebendo o sucesso educativo como uma meta coletiva. Outro princípio fundamental do MEM é a autoformação cooperada dos docentes, um processo formativo contínuo baseado na troca de experiências entre professores. Esta prática ocorre através de encontros regulares, oficinas de formação e congressos, proporcionando um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas e incentivando a construção de uma identidade docente comprometida com a cidadania democrática (Niza, 2016).

As raízes do MEM em Portugal segundo González (1999), remontam às influências da pedagogia experimental e da Educação Nova. Entre os seus precursores, destacam-se Augusto Joaquim Alves dos Santos, fundador do primeiro laboratório português de psicologia e pedagogia experimental, e António de Sena Faria de Vasconcelos, que introduziu a psicologia científica na pedagogia nacional. António Sérgio, um dos grandes pensadores da educação em Portugal, defendia que o ensino deveria ser um instrumento de transformação social, integrando as esferas económica e política e promovendo a formação de cidadãos autónomos e cooperativos. No entanto, a consolidação do MEM enfrentou obstáculos significativos durante o Estado Novo, período em que diversos educadores inovadores foram perseguidos e afastados das suas funções. Álvaro Viana de Lemos, por exemplo, foi preso em 1934 devido ao seu envolvimento com movimentos considerados subversivos pelo regime, e várias escolas ligadas às concepções pedagógicas progressistas foram encerradas em 1936 (González, 1999).

Apesar da repressão, as ideias do MEM continuaram a difundir-se. Na década de 1960, Maria Amália Borges Medeiros Gutiérrez e Maria Isabel Pereira introduziram técnicas inspiradas em Freinet no Centro Infantil Helen Keller, influenciando diretamente Sérgio Niza, que ingressou no centro em 1965 e se tornou uma figura central na expansão do MEM em Portugal (Serralha, 2009). Entre 1966 e 1976, o MEM funcionou à margem da legislação, promovendo a formação de docentes no sector privado. No entanto, com a Revolução de 25 de Abril de 1974, o movimento integrou-se no ensino oficial e foi reconhecido como uma delegação da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) (Pessoa, 1999). Durante as décadas de 1970 e 1980, consolidou-se como um movimento político-pedagógico comprometido com a formação contínua de educadores e com a implementação de práticas democráticas na escola.

Niza (2016), refere que o MEM distingue-se pela sua “sintaxe pedagógica” própria, que evoluiu a partir das técnicas de Freinet e incorporou práticas estruturantes como o Conselho de Cooperação Educativa, os projetos de aprendizagem e a participação dialógica. Estes elementos favorecem a autonomia dos alunos, estimulando a construção ativa do conhecimento e fomentando a colaboração entre pares. A articulação entre teoria e prática é outro aspeto central do MEM. A produção de conhecimento pedagógico no seio do movimento reflete-se em publicações académicas, relatórios de práticas educativas e dissertações que documentam e validam cientificamente o impacto da sua metodologia na

educação portuguesa (Niza, 2016). Além disso, o MEM reafirma a escola como um espaço de socialização democrática, promovendo a cidadania ativa e o desenvolvimento integral dos alunos.

O MEM representa uma alternativa pedagógica inovadora, profundamente enraizada nos princípios da Escola Nova e das teorias socioculturais da aprendizagem. O seu percurso histórico reflete não apenas os desafios enfrentados pelos educadores progressistas em Portugal, mas também o impacto transformador que esta abordagem continua a exercer no sistema educativo. Ao privilegiar a cooperação, a autonomia e a formação contínua dos docentes, o MEM consolida-se como uma referência na promoção de uma educação democrática e inclusiva.

# Capítulo 3.

## Capítulo 3. Metodologia da Investigação

### 3.1 Opções Metodológicas

Este relatório apresenta um estudo investigativo sustentado em três pilares fundamentais: a reflexão, desenvolvida antes, durante e após a ação; a análise dos resultados obtidos; e as atividades realizadas no âmbito das práticas pedagógicas supervisionadas.

Para concretizar esta investigação, foi necessário tomar opções metodológicas que se organizam em torno dos seguintes eixos: investigação sobre a própria prática, paradigma participativo, papel do professor reflexivo e princípios éticos que orientam o processo investigativo.

### 3.1.1 Investigação sobre a própria prática

Este estudo assentou na investigação da própria prática, com o intuito de refletir sobre a aplicabilidade da metodologia de investigação em relação à nossa prática, possibilitando, assim, uma transformação no desempenho pedagógico.

A investigação sobre a própria prática é referida segundo Ponte (2002) como um processo em que os profissionais, se envolvem na investigação e reflexão sistemática das suas próprias ações, decisões e experiências no contexto educativo, visando compreender e melhorar a sua prática profissional identificando desafios, testando novas abordagens, avaliando resultados e promovendo a aprendizagem contínua.

Quando falamos de investigação é necessário referir o professor Lawrence Stenhouse, que dirigiu o *Centre for Applied Research in Education* (Centro de Investigação Aplicada em Educação) criado de modo a “desmistificar e democratizar a investigação” isto segundo Stenhouse, (citado por Rudduck & Hopkins, 1985 p. 1), sendo da responsabilidade deste, o desenvolvimento de projetos curriculares numa época em que poucos eram os contributos para a prática profissional, tendo como objetivo principal melhorar o ensino por meio da colaboração com os professores das escolas e da realização de pesquisas aplicadas.

Alarcão (2001) refere que Stenhouse desenvolve assim uma abordagem de desenvolvimento curricular aplicada da qual chamou “o modelo investigativo” (Stenhouse, 1975, p. 142) considerando que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” e que o “desenvolvimento curricular de alta qualidade, e efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” referindo que estes deveriam ter uma “predisposição” para examinar e escrutinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática (Stenhouse, 1975, p. 156).

É deste modo que Ponte (2002) refere que a formação dos professores para a investigação é fundamental para a melhoria das práticas educativas, permitindo aos docentes desenvolver competências problematizadoras e reflexivas sobre a sua atuação em sala, além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor/educador tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas, tendo como base para essa atuação tanto na sala como na escola, a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada.

Retomando as ideias de Stenhouse, Alarcão (2001, p. 5) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Dentro desta afirmação Ponte (2002, p. 3) subscreve Susan Lythle e Marilyn Cochran-Smith (1990) apontando quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a própria prática:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Para que seja considerada uma investigação é necessário requisitos mínimos Beillerot (1991) refere que é necessário produzir conhecimentos novos, ter uma metodologia rigorosa e ser pública, quando falamos de “conteúdos novos”, estes referem-se aos atores da investigação, pois se durante o processo investigarem trabalhos existentes por outras pessoas mas que produzam soluções originais na sua prática futura, sendo úteis aos mesmos, podem abordar temas semelhantes realçando que todas as experiências criadas são únicas e irrepetíveis.

Lytle, Cochran-Smith (1990) refere que a investigação por parte dos professores, tem de ser intencional e sistemática relativamente ao que acontece na escola e na sua sala de aula, referindo-se a procedimentos de recolha de dados e de documentação das experiências e na maneira como analisam e interpretam os acontecimentos.

### **3.1.2 Paradigma Participativo**

Segundo Coutinho (2014) o paradigma participativo é uma abordagem de pesquisa que realça a participação ativa dos sujeitos da investigação no processo de estudo. Neste paradigma, os participantes são considerados colaboradores essenciais que contribuem com os seus conhecimentos, experiências e perspetivas para a construção do conhecimento. Características distintivas do paradigma participativo incluem segundo Lather (1992) a valorização da voz dos participantes, a procura pela equidade nas relações entre investigadores e participantes, a promoção da autonomia e empoderamento dos envolvidos, e o reconhecimento da diversidade de saberes presentes na investigação.

Este paradigma como refere Coutinho (2005) está alinhado com abordagens qualitativas de pesquisa, nas quais se valoriza a compreensão aprofundada dos fenómenos sociais, e com a procura por uma investigação mais ética, reflexiva e comprometida com as comunidades estudadas. Assim, o paradigma participativo representa uma forma de conduzir a investigação que vai além da mera observação e recolha de dados, procurando a construção de conhecimento de forma colaborativa e inclusiva.

### **3.1.3 Professor Reflexivo**

Segundo Schön (2017) um professor reflexivo é aquele que pratica a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, procurando constantemente analisar, questionar e melhorar as suas ações em sala de aula. Este tipo de professor não apenas segue um conjunto de técnicas pré-determinadas, mas também se envolve num processo contínuo de autoavaliação, aprendizagem e adaptação. A reflexão na prática docente implica a análise crítica das experiências vivenciadas em sala de aula, a procura por soluções inovadoras e a constante melhoria do ensino.

Também, para Alarcão (2022) professor reflexivo significa que este se envolve num processo contínuo de análise crítica da sua própria experiência profissional, que segundo Wallace (1991) procura compreender os fundamentos que orientam as suas ações e decisões, essa reflexão envolve pensar sobre a prática educativa, os mecanismos de ação, a relação entre teoria e prática, e os motivos que levam o professor a agir de determinada forma, estando perante uma filosofia de ação ou epistemologia da ação.

Ser reflexivo na prática docente segundo Flávia Vieira (1994) implica o estar mais ciente das suas ações e decisões, ganhando autonomia o educador/professor reflexivo para tomar decisões fundamentadas e alinhadas com os seus princípios pedagógicos e valores profissionais. De acordo com Alarcão (1996) a reflexão constante sobre a prática docente também possibilita identificar e superar desafios, adaptar estratégias de ensino e aprendizagem, e promover mudanças positivas na sua atuação profissional.

Segundo Freire (1972) citado por Alarcão (1996, p. 187) “a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação” (...) “para se ser, tem de se estar sendo.”

Alarcão (1996) refere que a autorreflexão pode contribuir significativamente para a autonomia do professor/educador, pois como Zeichner (1993) este conceito reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais, fazendo da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da ação mais consciente das suas ações e decisões, este ganha autonomia para tomar decisões fundamentadas e alinhadas com os seus princípios pedagógicos e valores profissionais.

Schön (2017) tal como Alarcão (1996, 2001) referem a existência de vários tipos de reflexão auxiliam os professores/educadores na sua prática:

- i. Reflexão na ação: ocorre durante a ação, representando um momento crucial durante a prática pedagógica, no qual o docente se encontra plenamente envolvido na sua atividade na sala de aula. Durante este processo, o professor observa, analisa e ajusta a sua metodologia em tempo real, com o propósito de melhor satisfazer as necessidades dos alunos e alcançar os objetivos de aprendizagem delineados. Neste contexto, é imperativo que o educador esteja atento à resposta e ao comportamento dos alunos, identificando as estratégias mais eficazes e avaliando o impacto do ambiente de aprendizagem no processo educativo. Esta reflexão contínua e dinâmica capacita o docente a adaptar a sua abordagem de ensino conforme necessário, em consonância com as exigências do contexto educativo e as características individuais dos alunos.
- ii. Reflexão sobre a ação: ocorre após a ação, ou seja, depois de o professor/educador ter conduzido uma atividade de ensino em sala. Neste processo, o professor revisita e analisa as suas práticas passadas, avaliando o que funcionou bem, o que poderia ter sido feito de forma diferente e como pode melhorar a sua abordagem no futuro. Durante a reflexão sobre a ação, o professor pode considerar questões como o impacto das suas decisões pedagógicas no(a)s alunos/crianças, a eficácia das estratégias utilizadas, as interações em sala, o ambiente de aprendizagem, entre outros aspetos. Esta reflexão retrospectiva permite ao professor/educador

aprender com as suas experiências passadas, identificar áreas de melhoria e desenvolver um plano de ação para melhorar a sua prática pedagógica.

- iii. Reflexão antes da ação: ocorre antes da realização de uma ação, ou seja, antes de o docente iniciar uma atividade de ensino em sala de aula. Neste processo, o professor/educador realiza um planeamento detalhado e antecipa possíveis cenários, considerando cuidadosamente como as suas ações podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Durante a reflexão prévia à ação, o docente pode refletir sobre diversos elementos, tais como os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, as estratégias de ensino a serem utilizadas, os recursos pedagógicos a serem empregues, as formas de avaliação a serem implementadas e as adaptações necessárias para satisfazer as necessidades individuais dos alunos, entre outros aspetos relevantes. Esta reflexão antecipada permite ao professor preparar-se adequadamente para a aula, antecipar eventuais desafios e tomar decisões fundamentadas com base nas suas análises reflexivas.

### 3.1.4 Ética na Investigação

Ética na investigação segundo Coutinho (2014) é um tema fundamental que envolve princípios e normas que orientam a conduta dos pesquisadores durante um processo de investigação, visto que se lida com pessoas reais que têm direitos e a quem são devidas obrigações morais.

Segundo Marcos (2020) o termo tem origem no “grego “ethiké” ou do latim “ethica”, deriva da filosofia como objetivo e juízo de apreciação que distingue o bem do mal, o comportamento correto e o incorreto, sendo diretrizes para os seres humanos, enquanto sujeitos sociais, com objetivo de honrar o seu comportamento.

Elliott e Stern (1997) referem também que a ética investigativa na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas abrange as seguintes questões:

- Consentimento informado.
- Confidencialidade e Anonimato.
- Respeito pelos participantes

Por sua vez Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a ética na investigação é um ponto crucial para os investigadores, destacando quatro princípios gerais a considerar: (i) as identidades dos sujeitos não devem ser reveladas em nenhuma circunstância; (ii) os sujeitos devem ser respeitados, promovendo uma melhor cooperação na investigação; (iii) o investigador deve ser claro, explícito e concreto com os sujeitos, a fim de negociar a

autorização para o estudo; (iv) o investigador não pode distorcer qualquer tipo de informação ou resultados, devendo ser sempre verdadeiro nas suas interpretações e naquilo que escreve.

Segundo Marcos (2020, p. 9) o investigador deve sempre ter em conta durante o estudo investigativo uma conduta ética assinalando a ideia:

a competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução, a responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; a integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; o respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.

Elliot e Stern (1997) referem o consentimento informado um princípio ético fundamental na investigação que envolve a obtenção da permissão dos participantes antes da sua participação num estudo, requerendo que estes sejam devidamente informados sobre os objetivos da investigação, os possíveis procedimentos envolvidos, os potenciais riscos e benefícios, a confidencialidade dos dados e o seu direito de retirar o consentimento a qualquer momento.

O consentimento informado é essencial para proteger os direitos, a autonomia e a dignidade dos participantes, garantindo que a sua participação seja voluntária e baseada num entendimento completo das implicações da investigação. Os investigadores devem documentar o processo de obtenção do consentimento informado e estar preparados para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que os participantes possam ter ao longo do estudo.

Guba (1990) destaca a importância da confidencialidade e do anonimato na investigação, promovendo o respeito pela privacidade e dignidade dos participantes. A confidencialidade envolve proteger os dados fornecidos pelos participantes e garantir acesso apenas a investigadores autorizados, enquanto o anonimato assegura que as informações pessoais dos participantes não sejam associadas aos dados coletados. Ambos os princípios são essenciais para preservar a privacidade e a confidencialidade dos participantes durante o estudo.

Segundo Coutinho (2014) e Fernandes (2016) a ética na investigação implica o reconhecimento e respeito pela autonomia, dignidade e direitos dos participantes. Os investigadores devem garantir que estes tenham a liberdade para consentir ou recusar participar na investigação e retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer

consequências adversas. Além disso, os participantes devem ser tratados com respeito, evitando qualquer forma de discriminação, coerção ou manipulação.

Segundo as mesmas autoras, os investigadores têm a responsabilidade de proteger os direitos e o bem-estar dos participantes, informando-os sobre os objetivos, procedimentos e implicações da investigação. Ao agir com respeito pelos participantes, os investigadores contribuem para uma relação de confiança e colaboração, essencial para o sucesso da investigação. O respeito pelos participantes é um aspeto fundamental da ética na investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Graue e Walsh (2003, p. 75) defendem que “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos”. Neste sentido e segundo Fernandes (2016), é fundamental respeitar todos os intervenientes na investigação, garantindo a confidencialidade dos participantes, assim como respeitar as suas opiniões e comentários que possam surgir no decorrer do estudo.

Nesta investigação, foram assegurados os princípios éticos fundamentais, tais como o consentimento informado, a proteção da privacidade e da confidencialidade, o reconhecimento da autoria dos dados e a participação das crianças, conforme defendido pelos autores mencionados.

A investigação com crianças deve alicerçar-se em princípios éticos que as reconheçam como sujeitos ativos de conhecimento, garantindo um processo de consentimento informado contínuo e renegociável, atento às dinâmicas de poder entre investigadores adultos e participantes infantis, bem como às hierarquias protocolares que podem gerar invisibilidade epistemológica (Fernandes, 2016; Alderson & Morrow, 2011).

### **3.2 Plano de Investigação**

Tanto no contexto de EPE como em contexto de 1.º CEB, a investigação foi conduzida seguindo cinco etapas: diagnóstico, planeamento, execução, análise e discussão dos resultados, e conclusões, conforme apresentado nos cronogramas dos pontos 3.2.1. e 3.2.2.

#### **3.2.1 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de EPE**

		<b>Meses</b>
--	--	--------------

		<b>Etapas</b>	<b>Abril</b>	<b>Mai</b>	<b>Junho</b>	<b>Julho</b>
<b>Fases de Estudo</b>	<b>1º Fase</b>	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto educativo				
		Revisão da literatura				
	<b>2º Fase</b>	Entrevista à educadora cooperante				
		Entrevista à diretora da instituição				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
	<b>3º Fase</b>	Planificação do plano de ação				
		Implementação do plano de ação				
	<b>4º Fase</b>	Recolha e análise de dados				
		Resposta às questões e objetivos de investigação				
	<b>5º Fase</b>	Contributos da investigação				
Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas						

Legenda:

- 1ª Fase - Diagnóstico
- 2ª Fase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase - Conclusões

### 3.2.2 Desenho do Plano de Investigação em Contexto Educativo de 1.º CEB

			<b>Meses</b>				
		<b>Etapas</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Mai</b>	<b>Junho</b>	<b>Julho</b>
<b>Fases de Estudo</b>	<b>1º Fase</b>	Observação do contexto educativo					
		Identificação da problemática					
		Caracterização do contexto educativo					
		Revisão da literatura					
	<b>2º</b>	Entrevista à professora cooperante					

		Entrevista à diretora da instituição					
		Realização de um questionário direcionado					
		Notas de campo					
		Narrativas reflexivas					
		Planificação do plano de ação					
	3º Fase	Implementação do plano de ação					
	4º Fase	Recolha e análise de dados					
	5º Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação					
		Contributos da investigação					
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidas					

Legenda:

- 1ª Fase - Diagnóstico
- 2ª Fase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase - Conclusões

### 3.2.3 Descrição do Plano de Investigação

A concretização desta investigação foi orientada segundo a metodologia de investigação sobre a própria prática. Esta metodologia teve uma natureza investigativa qualitativa que teve como base observações participantes.

O tema de investigação emergiu de um processo contínuo de observação e análise das práticas educativas na instituição onde foi realizada a prática educativa de PES II, com um foco específico na integração e interdisciplinaridade através das expressões artísticas. A investigação procurou compreender como a integração de diversas formas de expressão artística -incluindo música, dança, teatro e artes visuais - pode enriquecer o currículo escolar, promovendo o desenvolvimento holístico das crianças.

A relevância deste tema foi reforçada pela crescente ênfase na literatura pedagógica sobre integração, interdisciplinaridade, currículo e expressões artísticas. Além disso, as expressões

artísticas são reconhecidas como elementos centrais para um desenvolvimento educacional abrangente e significativo, contribuindo para uma prática pedagógica inovadora e eficaz.

A atual proposta deste plano de investigação surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final III, refletindo um esforço contínuo para aprofundar a compreensão e a aplicação das expressões artísticas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

### **3.2.4 Questões e Objetivos da Investigação**

A questão que orientou esta investigação é:

- De que forma a educação artística promove uma integração e interdisciplinaridade do currículo em EPE e 1º Ciclo do Ensino Básico?

Com vista à obtenção de resposta à questão de investigação definiu-se como objetivo geral:

- Compreender de que forma a educação artística promove uma integração e interdisciplinaridade do currículo na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

E os seguintes objetivos específicos:

- Identificar estratégias de integração e interdisciplinaridade na construção do currículo
- Mobilizar estratégias que promovam a integração e interdisciplinaridade da educação artística.
- Analisar os benefícios da educação artística na integração e interdisciplinaridade na construção do Currículo.

### **3.2.5 Técnicas/Instrumentos de Recolha de Dados na Investigação**

As técnicas de recolha de dados são descritas como “procedimentos operacionais rigorosos, bem definidos e transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e fenómenos em estudo, destinados a facilitar a investigação através da implementação e realização das opções metodológicas de forma empírica (Baptista & Sousa, 2011, p. 53).

No entanto, a seleção das técnicas e instrumentos é amplamente influenciada pela natureza da investigação, objetivos do estudo e contexto específico (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen,

Manion, & Morrison, 2007; Gonçalves, 2004). Para uma apresentação mais detalhada das várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, são relevantes os estudos realizados por Pardal e Lopes (2011), Carmo e Ferreira (2008), Sousa e Baptista (2011), Coutinho (2014) e Morgado (2013).

Há alguma ambiguidade na literatura em relação ao uso de certos termos em investigação, que é necessário esclarecer de forma concisa (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2014; Creswell et al., 2007; Dias, 1994; Patton, 2002). Estes termos incluem técnica, método, instrumento e técnicas de recolha de dados. De forma geral, o método refere-se ao caminho ou conjunto de operações para atingir determinados resultados na investigação (Coutinho, 2014); o instrumento, por sua vez, é o objeto tangível utilizado nas várias técnicas; e a técnica representa o procedimento específico para alcançar esses resultados, podendo o método incorporar várias técnicas para cumprir os objetivos da investigação (Pardal & Lopes, 2011).

- **Entrevista**

Alves et al. (2021) refere que o inquérito por Entrevista é muitas vezes associado a estudos de caráter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o caráter descritivo e pormenorizado dos mesmos.

A entrevista é uma técnica de investigação frequentemente utilizada não apenas em estudos empíricos nas Ciências Sociais e Humanas e na Educação, mas também em pesquisas de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1999; Bryman, 2012). Segundo Morgado (2013, p. 72), esta técnica é especialmente eficaz para “adquirir e reunir dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações”. Além disso, permite desvendar representações sociais ou perceções subjacentes no pensamento dos entrevistados, contribuindo significativamente para a compreensão das suas conceções de realidade e do sentido que atribuem às suas ações.

Segundo Alves et al. (2021) a realização de uma entrevista demanda um planeamento metodológico metódico. Para que a técnica da entrevista possa efetivamente contribuir para os objetivos e finalidades do estudo, é crucial que, na elaboração do instrumento de recolha de dados (o guia de entrevista), diversos fatores sejam considerados. Isso assegura que as etapas e os processos de construção, realização e análise da entrevista sejam conduzidos com êxito.

Para este estudo, realizaram-se três entrevistas semiestruturadas, as primeiras duas à educadora e professora cooperante, que permitiu conhecer em profundidade as dinâmicas da prática pedagógica e as perspetivas das docentes sobre a integração artística. E a entrevista à diretora da instituição, fundamental para compreender o enquadramento institucional, as orientações estratégicas e as expectativas da comunidade educativa em relação à problemática apresentada.

Cada guião de entrevista foi elaborado com base nos objetivos específicos de cada interveniente, garantindo coerência com as questões de investigação e promovendo um diálogo flexível possibilitando tanto explorar aspetos previamente definidos como emergir novos temas de interesse (Cohen et al., 2007).

Paralelamente, é fundamental que o investigador compreenda e defina o tipo de interação ou relacionamento que pretende estabelecer com o entrevistado, assim como o nível de profundidade e abrangência da informação que deseja recolher.

Alves et al. (2021) refere ser crucial que o investigador defina se deseja abordar factos, opiniões, conhecimentos ou perceções, de modo a estruturar a entrevista de forma a servir os objetivos e a problemática da investigação. Esta fase requer que o investigador considere e reflita cuidadosamente sobre os processos de formulação e estruturação do instrumento, tendo em conta fatores como o nível de literacia dos participantes a selecionar e as diferenças culturais que possam emergir e coexistir entre eles. Estes elementos desempenham um papel central tanto na construção da entrevista quanto na definição do tipo e da estrutura da entrevista que melhor respondem aos objetivos e propósitos da investigação.

- **Inquérito por Questionário**

Para complementar as entrevistas e captar uma visão mais alargada deste estudo, foi aplicado um inquérito por questionário à comunidade educativa (pessoal docente e não docente). O inquérito permitiu recolher dados quantitativos e qualitativos sobre as perceções, expectativas e sugestões relativas à integração das expressões artísticas no currículo. Este instrumento, estruturado em blocos (dados sociodemográficos; avaliação das práticas artísticas; opiniões sobre interdisciplinaridade), assegura o anonimato e a confidencialidade dos participantes, contribuindo para uma análise estatística descritiva e para a triangulação com os restantes dados Baptista & Sousa (2011).

Segundo os estudos a aplicação do inquérito por questionário em contextos educativos exige um planeamento rigoroso dos seus vários componentes desde a definição dos objetivos e variáveis até à construção clara e objetiva dos itens de forma a garantir a recolha de dados fiáveis e válidos. Santos e Henriques (2021) destacam que esta técnica, de carácter “camaleónico” e adaptável a diferentes modelos metodológicos, se revela particularmente útil em estudos com amostras extensas, uma vez que o tempo de aplicação é independente do número de inquiridos. Para além disso, autores como Hill e Hill (2008) sublinham a importância de fases como o pré-teste e a definição das escalas de resposta, de modo a minimizar erros de construção e a assegurar que as perguntas sejam compreendidas sem ambiguidades. A escolha entre perguntas abertas, fechadas ou mistas deve, igualmente, refletir os objetivos de investigação e a necessidade de equilibrar a objetividade quantitativa com a profundidade qualitativa (Ghiglione & Matalon, 1997). Quando bem concebido, o questionário permite não só descrever características de uma população com base em dados numéricos, mas também explorar perceções e opiniões, integrando-se de forma complementar a técnicas qualitativas como a entrevista e a observação.

- ***Photovoice***

A técnica de *Photovoice* e a Foto-elicitação baseiam-se no elemento visual como meio de extrair informações do objeto em análise. Segundo Rose (2016), o uso de métodos de investigação fundamentados em materiais visuais tem vindo a aumentar, muitas vezes para explorar questões de visualidade, mas mais frequentemente para investigar aspetos da vida social. Assim, os métodos visuais firmaram-se como uma área importante da pesquisa qualitativa. Banks (2007) vai ainda mais além, afirmando que é difícil imaginar uma investigação em pesquisa social que não empregue imagens em algum estágio da análise.

Estudos indicam que o uso de imagens, especialmente a fotografia, como instrumento para registar aspetos de um determinado contexto, não é recente. Diferentes profissionais têm utilizado esta técnica no âmbito de investigações científicas, estudos académicos ou em trabalhos menos estruturados. Mirzoeff (1999) argumenta que a fotografia é um exemplo clássico de como a cultura visual resulta do encontro entre a modernidade e a vida quotidiana.

O termo “fotografia documental” surgiu como uma forma de consciência social, transmitida através das imagens para descrever perceções, estilos, géneros e compromissos. A expansão do seu uso nas ciências sociais reflete também um esforço para integrar a participação das

comunidades, destacando as problemáticas e a imagem visual do contexto ou fenómeno estudado (Wang & Burris, 1997).

A técnica de *Photovoice* utiliza a Foto-elicitação para mobilizar os participantes na exteriorização das suas perceções acerca das imagens captadas, trazendo à tona, através do diálogo orientado, as memórias e experiências individuais e coletivas relacionadas com a realidade da comunidade. As entrevistas com Foto-elicitação permitem encontrar respostas sobre as pessoas presentes nas fotografias e sobre as situações retratadas, constituindo uma técnica de recolha de dados que possibilita uma análise mais profunda, ao explorar as perceções subjetivas dos sujeitos investigados (Correia & Seabra-Santos, 2018), visando a coletividade.

Na presente investigação, a técnica foi utilizada sistematicamente como complemento às narrativas, à descrição das perceções e resultados obtidos. Após cada sessão, as imagens serviram de ponto de partida para discussão reflexiva. Desta forma, as imagens captadas não só documentavam aspetos visuais do contexto educativo, mas também guiaram a elaboração das narrativas, enriquecendo a análise com significado. Essa articulação entre o visual e o verbal assegurou a corroboração de diversas fontes de informação, aprofundando a compreensão das representações sociais e das conceções dos participantes sobre práticas artísticas integradas na escola.

- **Observação**

Na presente investigação, a observação constituiu uma prática constante, estando presente em todas as fases do estudo, realizando-se sessões regulares de observação, nas quais o investigador registou em notas de campo as interações espontâneas entre os intervenientes em estudo e as dinâmicas de expressão artística. Recorreu-se também à observação participante permitindo ao investigador envolver-se nas atividades e vivenciar o quotidiano escolar sem perder a distância crítica necessária. Essa prática contínua assegurou uma recolha de dados consistente e aprofundada, sustentando descrições ricas dos comportamentos observados e complementando as narrativas com perceções emergentes da experiência direta no contexto educativo

As técnicas de Observação consistem no registo de unidades de interação numa situação social bem definida, baseando-se no que o observador vê e ouve (Denzin, 1989; Flick, 1998). Através da observação, o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e

características físicas sem depender da vontade e capacidade de terceiros. Esta técnica de recolha de dados é fundamental nas Ciências da Educação, Antropologia, Psicologia e outras Ciências Sociais e Humanas (CSH).

Na observação não estruturada, o investigador entra em campo apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, produzindo as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados, como os diários de bordo (Bogdan & Biklen, 1994; DeWalt & DeWalt, 2011). Neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece “naturalmente”, razão pela qual também é designada como observação naturalista, sendo uma das técnicas preferencialmente usadas na investigação qualitativa.

A dimensão do envolvimento do observador varia em função do grau de participação do investigador na situação social em análise. A literatura refere quatro categorias que se desenvolvem num contínuo: participante pleno, participante observador, observador participante e simples observador (Denzin, 1989; Patton, 2002). Na categoria de observação participante, o investigador assume um papel ativo, atuando como mais um membro do grupo que observa; o objetivo é obter a perspetiva de um *insider* do grupo, sem perder a credibilidade inerente ao papel de investigador social (Angrosino, 2012).

Dado que as técnicas de observação envolvem pessoas reais que têm direitos e a quem são devidas obrigações morais, é fundamental considerar as questões éticas que surgem na utilização destas técnicas para a recolha de dados em CSH. No caso das técnicas de observação, os dois princípios éticos a respeitar são o consentimento informado e a confidencialidade. Isto significa que as pessoas a serem observadas devem ser informadas sobre a investigação em curso e assegurar-se-lhes a confidencialidade e o anonimato. Depois de informados, os potenciais participantes podem optar por abandonar ou integrar o estudo, podendo eventualmente ser assinados protocolos de consentimento informado entre o investigador e os participantes (Elliott & Stern, 1997).

### **3.2.6 Participantes**

No contexto da EPE, assim como no do 1.º CEB, todas as crianças do grupo participaram na investigação. No caso específico da EPE, participaram vinte e sete crianças com idades entre três e quatro anos. Além das crianças, a educadora cooperante também participou, desempenhando um papel fundamental na investigação.

No 1º CEB, participaram vinte alunos com idades entre oito e dez anos, bem como a docente cooperante, a diretora do estabelecimento socioeducativo e os demais membros da comunidade escolar (pessoal docente e não docente), cujo envolvimento foi igualmente essencial para a condução enriquecimento do estudo.

### **3.3 Caracterização dos Contextos Educativos**

Neste ponto, pretende-se caracterizar brevemente os contextos educativos da EPE e do 1.º CEB onde foram realizados os estágios correspondentes à PES II, III e IV. Serão, portanto, apresentadas algumas dinâmicas das instituições, descrito o grupo de crianças/alunos, a organização do ambiente educativo/sala de aula e as técnicas/instrumentos de recolha de dados utilizados.

#### **3.3.1 Caracterização do Contexto Educativo de EPE**

##### **3.3.1.1 Caracterização da Instituição**

A instituição remonta a 1 de julho de 1968, constituindo-se como uma instituição de ensino privado aderente ao paradigma pedagógico do MEM. Este modelo pedagógico, alicerçado na integração social das crianças com interações multigeracionais e adultos, reconhece a criança como um ser completo, colocando a sua liberdade de expressão, experiências e motivações como ponto de partida para projetos e estudos. A família e a comunidade são elementos fulcrais nessa pedagogia, reconhecidas enquanto fontes de informação e conhecimento (Niza, Niza & Santana, 1996).

A pedagogia cultivada pelo MEM privilegia abordagens “naturais” (globais e genéticas) e estratégias de descoberta (problemas e projetos), propiciando um modelo educativo sociocêntrico que acelera o desenvolvimento moral e social das crianças e jovens, promovendo uma ação democrática e exemplificativa no decorrer da educação formal (Niza, 2012). Valoriza-se o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para aprendizagens e para reforçar o sentido cooperativo no desenvolvimento educativo e social.

No âmbito dos modelos pedagógicos e da sua classificação, recorreremos a Rogoff, Matusov e White (2012) para esclarecer desde logo que o modelo do MEM se assume como uma

pedagogia que se concretiza numa Comunidade de Aprendizizes, afastando-se das pedagogias centradas no professor/educador.

Assim, o modelo do MEM afirma-se como sociocêntrico na medida em que:

[...] se foca na dinâmica contratual do grupo/turma, por exemplo, ou nos grupos que se formam na turma para trabalhos específicos. Isto não significa abolir a ideia de indivíduo, mas a nossa aspiração é centrar a nossa atenção na construção do cidadão e não do indivíduo. Reconhecemos que houve uma retórica excessiva em torno do indivíduo; tal retórica foi necessária para a emancipação das pessoas, especialmente a partir do século XVIII, no período das Luzes. Contudo, após a Revolução Francesa, há um conceito que enriquece o conceito de indivíduo, que é a dimensão de cidadania, e é isso que nos interessa fundamentalmente. (Nóvoa, Marcelino & Ramos, 2012, p.332)

De acordo com o Projeto Educativo da instituição (s/d), o Colégio adotou o lema “direitos que nos dão voz”, reconhecendo a importância da criança como um agente educativo detentor de direitos que devem ser respeitados e protegidos. Além disso, destaca-se a valorização da criança como um ser competente, dotado de capacidades e conhecimentos, incentivando o protagonismo infantil enquanto principal promotor do seu próprio desenvolvimento.

O Colégio possui uma localização central na cidade de Lisboa, próxima ao Aeroporto Humberto Delgado e ao Parque José Gomes Ferreira. Esta localização, embora exposta a intenso movimento e tráfego, proporciona às crianças da instituição a oportunidade de interagir com um espaço verde externo ao ambiente escolar.

O espaço físico compreende dois edifícios, cada um distribuído por três pisos, separados por uma área de recreio, incluindo uma zona coberta para atividades ao ar livre. O primeiro edifício, que serve como entrada para a instituição, alberga no primeiro piso o gabinete da direção, um fraldário, uma casa de banho, o refeitório com cozinha, além de duas salas de creche. No segundo piso, encontra-se o berçário, um segundo fraldário e mais duas salas de creche. O terceiro piso é dedicado ao pessoal docente e não docente, incluindo áreas de armazenamento e instalações sanitárias.

No segundo edifício, situado do outro lado do recreio, o primeiro piso abriga uma sala de jardim de infância, uma casa de banho e duas salas de 1º ciclo. No segundo piso, há mais duas salas de jardim de infância e casas de banho, enquanto no terceiro piso encontra-se uma

sala de 1º ciclo e um ginásio equipado para a educação física e outras atividades, inclusive exposições, devido ao seu amplo espaço coberto.

O Colégio conta com uma população significativa, incluindo crianças, docentes e pessoal não docente. A direção do estabelecimento é composta por cinco membros, enquanto a equipa pedagógica é constituída por cinco professores do 1º ciclo, sete educadores de infância e onze auxiliares de ação educativa, além de quatro elementos na equipa de apoio geral. Destaca-se a presença de sete professores especializados em áreas como Música, Dança, Expressão Dramática, Artes Visuais e Inglês. Adicionalmente, o gabinete de psicologia integra dois profissionais para ampliar o suporte às necessidades das crianças e da comunidade educativa.

Em relação à população infantil, aproximadamente 191 crianças estavam distribuídas nas três valências do Colégio. Na creche, 64 crianças eram acolhidas, distribuídas entre o berçário e quatro salas. No jardim de infância, 75 crianças frequentavam três salas, enquanto no 1º ciclo, 52 crianças estavam distribuídas por três salas, uma das quais constituía uma turma multinível.

O Colégio estabeleceu parcerias com diversas instituições, tais como: Escola Superior de Educação de Lisboa; Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich; Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo; Instituto Superior de Educação e Ciências; Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida; Do It Better; Cognos; Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social; Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Desporto; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Clube de Judo Hajime; Mini Ténis vai à escola; Destrava Línguas; Guidi's; e Entidade Protocolada Estágios Profissionais.

### **3.3.1.2 Caracterização do Grupo de Crianças**

Este grupo de Jardim de Infância era composto por 27 crianças, 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Relativamente à sua “posição institucional de partida” (Ferreira, 2004), todas as crianças frequentaram a valência de Creche do Colégio no ano letivo anterior, sendo oriundas de dois grupos distintos de 2 anos, conforme mostra o quadro abaixo (Tabela 1).

#### **Tabela 1**

*Idades das crianças, em setembro de 2023, por data de nascimento e grupo de origem*

<b>Nome da criança</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade em setembro de 2023</b>	<b>Frequência no Colégio no ano anterior</b>
A.	08/06/2020	3 anos	Grupo 1
B.	14/08/2019	4 anos	Grupo 2
E.	05/08/2020	3 anos	Grupo 1
F.	01/04/2020	3 anos	Grupo 2
J.	18/10/2019	4 anos	Grupo 2
JM.	26/07/2020	3 anos	Grupo 2
L.	03/12/2019	3 anos	Grupo 2
LC.	18/05/2020	3 anos	Grupo 1
MB.	11/07/2020	3 anos	Grupo 1
M.	06/11/2019	4 anos	Grupo 2
C.	06/08/2020	3 anos	Grupo 2
MC.	11/10/2019	4 anos	Grupo 2
I.	28/05/2020	3 anos	Grupo 1
ML.	21/12/2019	3 anos	Grupo 1
R.	11/07/2020	3 anos	Grupo 1
MV.	22/06/2020	3 anos	Grupo 1
ML.	21/06/2020	3 anos	Grupo 1
MP.	20/12/2019	3 anos	Grupo 1
MM.	05/10/2019	4 anos	Grupo 2
MT.	09/06/2020	3 anos	Grupo 1
N.	27/09/2019	4 anos	Grupo 2
S.	29/04/2020	3 anos	Grupo 2
T.	06/01/2020	3 anos	Grupo 2
TA.	03/06/2020	3 anos	Grupo 1
V.	15/08/2020	3 anos	Grupo 1
XB.	25/03/2020	3 anos	Grupo 2
XC.	14/06/2020	3 anos	Grupo 2

O grupo de crianças da sala dos 3/4 anos era constituído, conforme referido anteriormente, por crianças provenientes de duas salas de Creche que, no ano letivo anterior, partilharam espaços e equipas de sala diferentes (educadora e auxiliar). Esta junção dos dois grupos resultou na perda de um dos adultos de referência para cada grupo durante a transição para a nova valência: o primeiro grupo transitou para o Jardim de Infância com a educadora (grupo 1) e o segundo grupo com a auxiliar de sala (grupo 2). Adicionalmente, a meio do mês de outubro, a educadora deixou a instituição, sendo substituída por uma nova educadora, desconhecida das crianças. A integração deste novo elemento implicou uma nova adaptação para todos. Contudo, a sua chegada foi bem recebida por todos e a sua integração ocorreu de forma natural.

Além disso, a mudança de valência trouxe não apenas um novo espaço de sala, com novas áreas de trabalho, materiais e instrumentos de gestão e regulação, como também uma nova rotina diária, elementos aos quais o grupo tem vindo gradualmente a adaptar-se. Observou-se que, embora todas as crianças parecessem integradas e seguras relativamente ao novo espaço, rotina e adultos da sala, persistiam situações em que algumas crianças demonstravam uma certa angústia e insegurança, especialmente no momento da separação das famílias, observando-se alguma resistência para ficarem.

Neste processo de adaptação, foi fundamental garantir o espaço e o tempo necessários para o fortalecimento de laços e a apropriação de rotinas e espaços. Além disso, a promoção de um clima de livre expressão, onde cada criança se sinta ouvida e reconhecida como um ser competente, cujos interesses, necessidades e ritmos são respeitados e considerados, contribuíram não apenas para a promoção de sentimentos de pertença ao grupo, mas também para que cada criança se sentisse valorizada individualmente.

Relativamente ao contexto familiar, considerando como agregado familiar o conjunto de pessoas com quem as crianças “vivem e que tutelam a sua educação” (Ferreira, 2004, p. 12), conclui-se que, de forma geral, todas as famílias apresentavam uma estrutura nuclear, composta por pai, mãe e criança. Observou-se ainda que a maioria das crianças deste grupo tem um ou mais irmãos que, em muitos casos, também frequentam o Colégio, conforme demonstra o quadro seguinte (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Número de irmãos e frequência no Colégio*

Nome da criança	Nº. de irmãos	Irmãos a frequentar o Colégio
A.		
B.		
E.	1	1
F.	1	
J.	1	1
JM.		
L.	1	1
LC.		
MB.	2	1
M.	1	
C.	1	1
MC.	2	1
I.	1	1

ML.	3	1
R.	2	
MV.	1	
ML.	2	1
MP.	1	1
MM.	1	1
MT.		
N.	1	1
S.	1	1
T.	1	
TA.		
V.		
XB.	2	
XC.		

Ao nível das habilitações literárias a maioria dos pais e mães possuía uma formação superior. As profissões eram variadas e abrangiam diferentes áreas, conforme apresenta o quadro seguinte (Tabela 3).

**Tabela 3**

*Profissões das famílias*

Nome da criança	Pai		Mãe	
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade
A.	Arquiteta	Licenciatura	Arquiteto	Licenciatura
B.	Advogado	Licenciatura	Contabilista	Licenciatura
E.	Gestor	Licenciatura	Arquiteta	Mestrado
F.	Arquiteto	Licenciatura	Advogada	Licenciatura
J.	Eng. Civil	Mestrado	Enfermeira	Licenciatura
JM.	Gestor	Mestrado	Gestora	Mestrado
L.	Controlador de Tráfego Aéreo	Licenciatura	Médica	Mestrado
LC.	Apoio a equipas de futebol	Licenciatura	Avaliadora Imobiliária	Mestrado
MB.	Protésico	Licenciatura	Educadora de Infância	Licenciatura
M.	Eng. Civil	Licenciatura	Gestora	Licenciatura
C.	Gestor	Licenciatura	Economista/ Gestora	Licenciatura
MC.	Diretor de Empresa	Mestrado	Sub Diretora de Banco	Mestrado
I.	Médica	Licenciatura	Médico	Mestrado
ML.	Consultor Informático	Mestrado	Auditora Financeira	Licenciatura
R.	Jurista	Licenciatura	Jornalista	Licenciatura
MV.	professor	Mestrado	Advogada	Mestrado

MW.		Licenciatura	Controlo de Gestão	Mestrado
MP.	Informático	Licenciatura	Assessora de imprensa	Licenciatura
MM.	Bancário	Mestrado	Designer de comunicação	Mestrado
MT.	Jornalista		Produção audiovisual	
N.	Consultor Informático	12º ano	Psicóloga	Doutoramento
S.	Consultor Informático	Licenciatura	Consultora Imobiliária	Pós-Graduação
T.	Consultor	Doutoramento	Investigadora	Doutoramento
TA.	Enfermeiro	Mestrado	Enfermeira	Mestrado
V.	Diretor Criativo	Licenciatura	Marketeer	Licenciatura
XB.	Gestor	Licenciatura	Bancária	Licenciatura
XC.	Product Manager	Licenciatura	Auditora	Licenciatura

É relevante salientar a existência de uma “rede de sociabilidade familiar alargada” (idem), que engloba outros familiares, nomeadamente os avós, os quais desempenhavam um papel ativo na vida da instituição e nas transições entre a família e a escola. Eram frequentemente os avós que se encarregavam de levar e buscar as crianças ao Jardim de Infância.

### 3.3.1.3 Caracterização do Ambiente Educativo

As OCEPE consideram o ambiente educativo como “contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham.” (Silva et al., 2016).

O conceito de ambiente educativo engloba não só o espaço educativo, mas também as interações e relações que se desenvolvem dentro desse espaço.

O ambiente educativo abrange diversas dimensões essenciais, incluindo: Dimensão Temporal: esta dimensão diz respeito à gestão do tempo, isto é, como o dia a dia é planeado e como os diferentes espaços da sala são utilizados em momentos específicos; Dimensão Física: refere-se ao próprio espaço físico onde a educação ocorre, este ambiente deve ser cuidadosamente organizado e estruturado de maneira a promover a autonomia das crianças, oferecendo um ambiente seguro e adequado para o desenvolvimento; Dimensão Funcional: esta dimensão aborda a forma como os espaços são utilizados, sua disposição e a finalidade de cada atividade dentro deles; Dimensão Relacional: diz respeito às relações que se estabelecem entre todos os participantes do processo educativo, incluindo não apenas as

interações entre as crianças, mas também as relações entre educadores, crianças e famílias (Forneiro, 1998).

Relativamente à Dimensão Física e Funcional, o espaço da sala era organizado pela educadora de modo a permitir que as crianças o explorassem livremente, tendo em conta as suas escolhas, desejos e curiosidades. A configuração do ambiente educativo deve refletir a intencionalidade do educador e a dinâmica do grupo que o utiliza, sendo fundamental que seja funcional e envolvente, garantindo aprendizagens diversificadas.

A sala foi concebida como um espaço acolhedor, organizado e seguro, equipado com materiais estimulantes e interessantes, onde cada criança tinha liberdade para fazer escolhas de acordo com os seus interesses, estimulando a sua curiosidade e interesse. Os materiais eram acessíveis e estavam ao alcance de todas as crianças, visando garantir a sua autonomia e liberdade de escolha.

As paredes serviam como suporte para exibir as produções das crianças, refletindo a vida na sala e proporcionando uma forma de comunicação e partilha com visitantes externos, como crianças de outras salas, pais e outros visitantes. Além disso, as produções expostas podem contribuir para a autoestima de cada criança, permitindo-lhes ver e apreciar os seus próprios trabalhos, além de fornecerem modelos para outras crianças que estão a desenvolver habilidades semelhantes.

O espaço da sala estava dividido em 8 áreas, de acordo com o modelo pedagógico adotado pelo Colégio, que são:

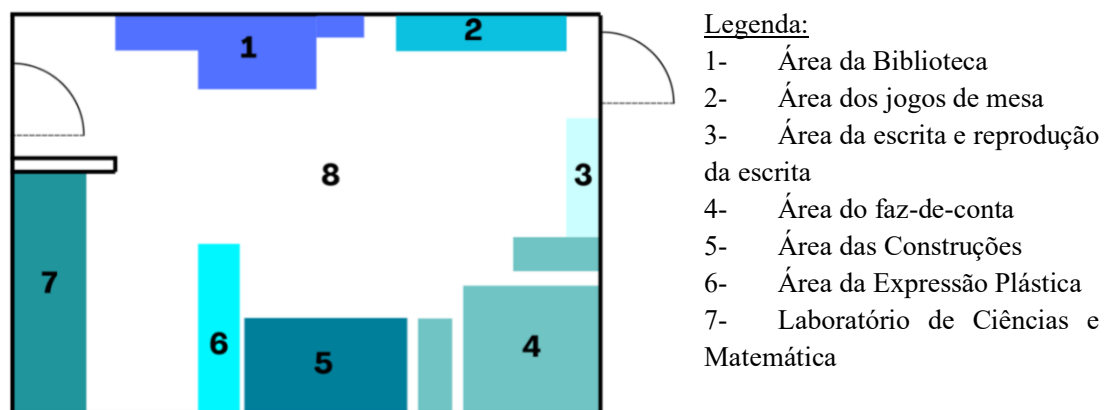
- Área polivalente: espaço central onde o grupo se reunia para atividades coletivas, como acolhimento, comunicações, balanços diários e reuniões de conselho.
- Área de Expressão Plástica: espaço dedicado à exploração e experimentação com diversos materiais de arte, como pintura, desenho, modelagem, construção e colagem.
- Laboratório de Ciências e Matemática: área onde as crianças tinham contacto com materiais relacionados com a matemática e as ciências experimentais.
- Área da Biblioteca: zona tranquila e bem iluminada, com uma variedade de livros e registos de projetos construídos pelo grupo, proporcionando um espaço confortável para exploração e leitura.

- Área da Escrita e Reprodução da Escrita: espaço equipado com materiais que permitiam às crianças apropriar-se do código escrito.
- Área do Faz de Conta: espaço projetado para estimular o jogo simbólico, permitindo às crianças criar e recriar situações do dia a dia com diversos objetos e adereços.
- Área das construções e jogos de chão: espaço com materiais de construção e jogos de encaixe, que fomentam a criatividade e o desenvolvimento motor.
- Área dos jogos de mesa: área com jogos e puzzles de diferentes graus de dificuldade, que estimulam o raciocínio lógico e a destreza mental.

A planta do espaço da sala ilustra a disposição das áreas mencionadas acima (Figura 1).

**Figura 1**

*Planta da sala de atividades*



Cada área estava acompanhada por um inventário elaborado pelo grupo, que incluía informações detalhadas sobre os tipos de materiais disponíveis e as atividades possíveis em cada espaço. Estes inventários não são estáticos, mas sim instrumentos dinâmicos e abertos que permitem a integração contínua de novos materiais e propostas ao longo do ano.

Considerando que “o espaço educativo da sala é um fator determinante das atividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas” (Vala, 2012), a organização do espaço foi negociada e estabelecida pelo grupo de crianças e pelos adultos da sala. O objetivo era permitir que as crianças conhecessem cada área, os materiais disponíveis e as atividades possíveis em cada uma delas.

A sala foi concebida como um ambiente flexível, capaz de ser adaptado e modificado conforme necessário, facilitando o trabalho individual, em pares ou em pequenos grupos. É

importante sublinhar que o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização influenciam a forma como esses espaços e materiais são utilizados como recursos para o desenvolvimento das aprendizagens (Silva et al., 2016).

O grupo começou a familiarizar-se com as diferentes áreas da sala e os materiais disponíveis, desenvolvendo gradualmente uma consciência das oportunidades de aprendizagem que cada área oferece, explorando novas possibilidades a cada dia.

Quando falamos da Dimensão Temporal é importante perceber o que alguns autores consideram. Agostinho (2008, p. 111) questiona o “que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade?”. Na sua obra o filósofo destaca que o tempo e o ser humano encontram-se ligados entre si. “Toda a atividade humana, tem uma dimensão temporal, toda ela tem lugar num contexto temporal” (McGrath, 1988, cit. por Moura, 2005, p. 40).

O tempo encontra-se ligado ao ser humano desde que nasce até ao seu último suspiro. Como refere Santos (2016, p.53) “todos vivem o seu tempo ao ritmo do relógio biológico que os integra, que os regula durante a vida e que rege os seus ritmos circadianos”.

No que diz respeito à dimensão temporal no contexto educativo, Santos (2016) destaca dois elementos fundamentais: o tempo físico e o tempo social. O tempo físico refere-se às atividades que decorrem ao longo da rotina, enquanto o tempo social está associado à interação e convívio, proporcionando experiências relevantes.

Neste contexto, o tempo e a rotina encontravam-se intimamente ligados, sendo a rotina vista como um suporte temporal na organização das atividades planeadas para creches e jardins de infância. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 27), “Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com um ritmo, mantendo uma rotina diária que respeita as preferências e motivações das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e processos de aprendizagem”.

Adicionalmente, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) reforçam que o tempo pedagógico desempenha um papel crucial na organização das rotinas, procurando respeitar o ritmo individual das crianças, tanto a nível individual como em pequenos e grandes grupos, promovendo assim o bem-estar e os processos de aprendizagem.

A organização da rotina diária constituía a estruturação das atividades ao longo do dia, proporcionando às crianças a capacidade de antecipar e prever sequências de eventos. Esta

organização sistemática transmitia segurança, ao permitir que a criança soubesse o que fazer e quando o fazer. Além disso, uma rotina estável facilita o desenvolvimento gradual das noções temporais e a assimilação natural dos conceitos de dia, semana e mês.

Nesta sala, seguindo os princípios do MEM, a organização da rotina diária e semanal era negociada coletivamente pelos diversos elementos, crianças e adultos, que partilhavam o ambiente educativo. Este aspeto é crucial, pois permite que as crianças se sintam integradas na estrutura educativa como um todo (Vasconcelos, 1998, citado por Vala, 2012).

Contudo, é essencial que a rotina seja suficientemente flexível para permitir ajustes conforme eventos significativos para o grupo e para atender às necessidades e interesses individuais de cada criança. Todos os momentos da rotina diária eram encarados como oportunidades de aprendizagem, incluindo os períodos de higiene, alimentação, acolhimento, saída, bem como as atividades livres e orientadas.

No modelo pedagógico do MEM e na sala em que estava alocado, a rotina dividia-se em dois períodos: manhã e tarde.

Com o propósito de melhorar a compreensão das rotinas da sala, disponibilizo três quadros distintos. No primeiro quadro (Tabela 4) são destacadas as rotinas que se repetem diariamente, no segundo quadro a agenda semanal (Tabela 5), enquanto no terceiro quadro (Tabela 6) são evidenciadas as atividades extracurriculares que ocorrem semanalmente.

**Tabela 4**

*Rotinas diárias do grupo*

<b>7h30-9h00</b>	Acolhimento
<b>9h00-9h45</b>	Acolhimento na sala (marcação de presenças, reunião da manhã, planeamento do dia)
<b>9h45-11h00</b>	Atividades nas áreas e projetos
<b>11h00-11h30</b>	Recreio
<b>11h30-13h00</b>	Higiene/Almoço/Higiene
<b>13h00-14h30</b>	Sesta
<b>14h30-14h45</b>	Tempo de comunicações
<b>14h45-15h45</b>	Tempo de interlocução coletiva/ Atividades de animação cultural
<b>15h45-16h30</b>	Higiene/Lanche/Higiene
<b>16h30-19h00</b>	Recreio/ Saída

**Tabela 5**

*Agenda Semanal*

<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
Partilhas e Novidades	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã	Reunião da Manhã
Reunião da Manhã	Atividades e Projetos	Artes Visuais ou Culinária	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
Atividades e Projetos	Educação Física	Música	Educação Física	Idas à Mata e Comunidade
<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>	<b>Almoço</b>
Escrita	Dinamização de Histórias	Experiências e Matemática	Jogos Sociais	Arquivo Reunião de Conselho

O dia das crianças começava às 7h30 com o acolhimento realizado no recreio ou no refeitório, até às 9 horas, por duas auxiliares de ação educativa, que asseguravam conforto, segurança e apoio durante a separação das famílias na chegada ao Colégio. A partir das 9 horas, com a entrada das educadoras, as crianças dirigiam-se à sala e reuniam-se na área polivalente para o primeiro momento de grande grupo do dia. Durante a reunião matinal, realizavam-se conversas iniciais e partilhas de novidades e vivências, seguidas pelo planeamento das atividades a serem desenvolvidas na sala, registadas no Plano do Dia, com base no Diário de Grupo e no Mapa de Projetos. Este momento coletivo não só organizava o dia, como também promovia a emergência de projetos e outras atividades significativas para o grupo.

Após a reunião matinal, as crianças iniciavam os projetos e atividades nas diversas áreas, conforme suas escolhas e planeamento prévio, exigindo comprometimento individual com o que foi acordado. Por volta das 11 horas, as crianças organizavam a sala e dirigiam-se ao espaço exterior para o recreio, retornando à sala aproximadamente meia hora depois para o almoço. O período de sesta seguia-se até às 14h30, quando as crianças regressavam à sala para o tempo de comunicações, crucial não só pelo significado social e valorização individual, mas também pela consolidação dos conhecimentos adquiridos pela manhã, partilhando descobertas e aprendizagens com o grupo.

Durante a tarde, as atividades alternavam entre o tempo de interlocução coletiva e as atividades de animação cultural, de acordo com a agenda semanal. O dia terminava com o lanche às 15h45, seguido por um momento de recreio. A partir das 16h30, as crianças começavam a sair com suas famílias, período que envolvia jogos, brincadeiras e exploração dos materiais disponíveis, reunindo parte da comunidade do Colégio diariamente.

À tarde das sextas-feiras ocorria o Conselho de Cooperação Educativa, um momento crucial para a regulação semanal e o planeamento futuro, onde as crianças discutiam os principais eventos da semana registados no Diário, tomavam decisões, negociavam e assumiam compromissos. Além das atividades mencionadas, ao longo da semana eram realizadas atividades curriculares e extracurriculares, organizadas conforme o quadro estabelecido:

**Tabela 6**

*Atividades curriculares e extracurriculares, por horário e frequência semanal*

	<b>Atividade</b>	<b>Horário</b>	<b>Frequência semanal</b>
<b>Atividades curriculares</b>	Música	11h00	4ª feira
	Educação Física	10h30-11h00	3ª e 5ª feiras
<b>Atividades extracurriculares</b>	Judo	16h00	3ª e 6ª feira
	Mini-Ténis	10h45	2ª feira
	Dança	14h30	2ª e 4ª feiras

Para uma melhor compreensão, foi ainda elaborado um dia tipo, disponível no Apêndice B. Relativamente à Dimensão Relacional, a interação com adultos atentos e afetuosos, que transmitiam carinho e proporcionavam contextos e interações sociais positivas, permitiam às crianças desenvolver relações de afeto tanto com os adultos como com os pares. Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas, acabam por comunicar os seus sentimentos e desenvolvem o seu relacionamento com as outras crianças e adultos (Brazelton e Greenspan, 2002).

A maioria das crianças revelou-se autónoma na concretização de tarefas quotidianas, especialmente nos momentos de cuidado e higiene pessoal. Relativamente às refeições, todas as crianças comiam de forma autónoma, embora algumas necessitassem de maior apoio e incentivo para comessem.

Em termos relacionais, todo o grupo parecia manter uma relação positiva entre si. Progressivamente, as crianças foram criando e fortalecendo relações, demonstrando maior empatia e cumplicidade nas suas interações. Foi observado a formação de pequenos grupos e a aproximação regular de certos pares que frequentemente brincavam juntos. Contudo, ainda surgiam com alguma frequência situações de tensão e conflito entre pares, que influenciavam sobretudo as dinâmicas de brincadeira e outros momentos da rotina diária, sendo necessária a intervenção dos adultos. No entanto, progressivamente, as crianças

começaram a demonstrar maior capacidade para encontrar soluções, recorrendo com maior regularidade a estratégias de negociação ou à utilização do Diário de Sala.

Denotou-se, no grupo observado, uma progressiva apropriação dos valores democráticos e de participação que regiam toda a Instituição, num clima de livre expressão em que as crianças se sentiam à vontade para expor problemas do dia-a-dia e propor projetos e atividades que desejavam realizar com os seus pares. Naquele momento, de forma geral, observava-se um maior interesse pela área do faz-de-conta, pela área dos jogos de chão e construções, e pela área das artes plásticas. No entanto, algumas crianças começavam já a demonstrar maior interesse pela área da escrita e reprodução da escrita, bem como pelo laboratório das Ciências e Matemática.

Em contexto de sala, a maioria das crianças demonstrava interesse e curiosidade face às novas descobertas, revelando disponibilidade para participar e envolver-se. As famílias mostravam-se um parceiro importante no incentivo à participação dos seus filhos, envolvendo-se elas próprias no dia-a-dia das crianças, seja através de partilhas de novidades e objetos, seja pela participação em atividades de sala ou da Instituição.

Com o objetivo de assegurar uma comunicação regular e eficaz, eram enviados mensalmente emails às famílias com um resumo das atividades desenvolvidas na sala, acompanhado por fotografias ou vídeos que ilustravam as aprendizagens realizadas.

Adicionalmente, famílias eram convidados a comentar ou a propor novas atividades no Diário de Sala promovendo um acompanhamento contínuo do percurso educativo das crianças.

#### **3.3.1.4 O Ambiente Educativo com Recurso à ECERS-R**

De forma a avaliar o ambiente educativo recorreremos à Escala de Avaliação do Ambiente de Educação na Primeira Infância (ECERS) uma ferramenta amplamente utilizada para avaliar a qualidade dos ambientes educativos para crianças pequenas. A escala avalia múltiplos aspetos do ambiente de ensino, incluindo espaço e mobiliário, rotinas de cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa e envolvimento dos pais e do pessoal (Harms et al, 2008). Esta análise focará nos pontos mais altos e mais baixos da

classificação da ECERS, com uma ênfase especial nas expressões artísticas, dramáticas e musicais (Apêndice A).

A avaliação revela que os itens com as pontuações mais altas incluem os seguintes:

1. Espaço e Mobiliário: Esta categoria recebeu uma pontuação média de 6 a 7, indicando um ambiente bem equipado e organizado, adequado para a aprendizagem das crianças.
2. Interação: Este item também apresentou uma alta pontuação média de 7, refletindo interações positivas e de alta qualidade entre crianças e educadores.
3. Estrutura do Programa: Recebeu uma pontuação média de 7, destacando a eficácia da organização e execução das atividades programáticas.
4. Pais e Pessoal: A pontuação média de 7 nesta categoria indica um forte envolvimento dos pais e uma gestão eficaz do pessoal.

Os itens com as pontuações mais baixas foram encontrados em:

1. Rotinas / Cuidados Pessoais: Com uma pontuação média de 5.666, sugere que há áreas de melhoria nos cuidados pessoais e nas rotinas diárias das crianças.
2. Atividades: Recebendo uma pontuação média de 6, esta categoria ainda tem margem para melhorias, especialmente nas atividades oferecidas às crianças.

#### Expressões Artísticas, Dramáticas e Musicais

Dentro da subescala de atividades, as áreas de expressões artísticas, dramáticas e musicais são avaliadas de forma detalhada:

1. Arte:
  - Pontuação: Varia de 1 a 7, com a maioria das subcategorias atingindo pontuações altas (6 a 7), indicando uma boa variedade de materiais e oportunidades para expressão artística.
  - Observações: Atividades artísticas são bem suportadas, com materiais diversos e acessíveis.
2. Música / Movimento:
  - Pontuação: Similarmente alta, variando entre 5 e 7.

- Observações: As atividades musicais e de movimento eram frequentes e bem integradas no dia a dia das crianças, proporcionando um ambiente rico em estímulos musicais e físicos.

### 3. Jogo Dramático:

- Pontuação: As atividades de jogo dramático receberam pontuações entre 5 e 7.
- Observações: Esta área parecia bem desenvolvida, com crianças tendo acesso a fantasias, adereços e espaços dedicados para a dramatização, estimulando a criatividade e a expressão verbal.

A análise detalhada da ECERS revela um ambiente educativo robusto e bem estruturado, com particular destaque para as áreas de interação, estrutura do programa, e envolvimento dos pais e do pessoal. As expressões artísticas, dramáticas e musicais são particularmente fortes, com altos níveis de recursos e oportunidades para as crianças explorarem essas áreas. No entanto, as rotinas e cuidados pessoais, bem como a diversidade e inovação nas atividades, apresentam algumas áreas que podem ser melhoradas para elevar ainda mais a qualidade do ambiente educativo.

Esta análise mostra a importância de continuar a monitorar e ajustar as práticas educativas para garantir que todas as áreas, especialmente aquelas com pontuações mais baixas, sejam desenvolvidas continuamente para proporcionar o melhor ambiente possível para as crianças.

## **3.3.2 Caracterização do Contexto Educativo de 1.º CEB**

### **3.3.2.1 Caracterização da Instituição**

A instituição onde ocorreu o estágio e a investigação no contexto de EPE foi a mesma onde ocorreu o estágio e a investigação no âmbito do 1.º CEB. Assim, a caracterização da instituição pode ser consultada no ponto 3.3.1.1.

### 3.3.2.2 Caracterização da Turma

A turma era constituída por 10 alunos do 3.º ano e 10 do 4.º ano. Todos os alunos frequentavam o Colégio no ano transato e já se encontravam juntos na mesma sala (Tabela 7).

**Tabela 7**

*Alunos e Ano de Escolaridade*

N.º	Nome	Ano de escolaridade	Data de Nascimento
1	A.	4.º	11/08/2015
2	L.	3.º	21/5/2016
3	AL.	4.º	2/7/2015
4	C.	3.º	28/2/2016
5	FM.	3.º	19/11/2015
6	FV.	3.º	5/3/2016
7	G.	4.º	3/10/2015
8	I.	4.º	23/8/2015
9	IS.	3.º	13/4/2016
10	M.	3.º	6/12/2015
11	MF.	3.º	7/7/2016
12	MC.	3.º	11/4/2016
13	E.	3.º	1/11/2015
14	MM.	4.º	28/8/2015
15	FT.	4.º	16/10/2014
16	MS.	3.º	13/11/2015
17	P.	4.º	2/7/2015
18	R.	4.º	5/6/2015
19	S.	4.º	3/1/2015
20	T.	4.º	22/3/2015

Os alunos da turma tinham o português como língua materna, com exceção da aluna I.S., cuja língua materna era o inglês, uma vez que os seus pais eram originários dos Estados Unidos da América.

A turma mantinha todos os elementos do ano letivo anterior. As relações entre as crianças eram, em geral, positivas, não se tendo verificado situações atípicas para a faixa etária em questão. O grupo interagia e trabalhava com relativa harmonia. No entanto, estavam a ser desenvolvidas estratégias para melhorar a organização escolar, o espírito de grupo, a partilha de experiências vividas, a reflexão sobre a vida escolar, o desenvolvimento do sentimento

de segurança, a socialização, a empatia, a cooperação e a ligação entre todos, alunos e comunidade, entre outros aspetos.

Deste modo, a professora considerava que a turma estava mais coesa em relação ao ano anterior e que cada aluno mantinha e identificava o seu papel social no grupo, o que contribuía para a evolução individual e coletiva, estabelecendo uma relação construtiva e favorecendo a qualidade do ambiente de aprendizagem.

Os alunos demonstravam interesse e prazer em estar na sala de aula, mostrando-se felizes e satisfeitos. A curiosidade intelectual encontrava-se progressivamente mais estimulada e ajustada à sua faixa etária.

Foi observado que, nos diversos momentos da rotina e nas atividades realizadas em contexto escolar, o grupo revelava-se bem-disposto, mais organizado, autónomo e entusiasmado, demonstrando uma atitude participativa e colaborativa. Em particular, os alunos dominavam as rotinas e executavam as tarefas com autonomia e responsabilidade, colaborando, tal como no ano letivo anterior, na organização e arrumação dos espaços, adaptando-se às alterações organizacionais dentro da sala para a realização de atividades a pares, em pequenos ou grandes grupos.

No entanto, ainda se observavam momentos de dispersão e alguma confusão nas transições entre as atividades.

A implementação de diversos instrumentos de regulação, relacionados com a organização e gestão do trabalho de aprendizagem, permitiu uma evolução crescente da autonomia da turma, refletindo-se numa maior tranquilidade e na criação progressiva de um ambiente de trabalho propício ao desenvolvimento das aprendizagens por parte de todos os alunos. O grupo recorria ao Diário de Turma, uma ferramenta fundamental para promover o diálogo e a reflexão sobre comportamentos e atitudes, sendo um instrumento de regulação com o qual já estavam familiarizados desde o ano letivo anterior.

A turma revelava prazer em ler e ouvir histórias, o que se refletia na rotina do Clube de Leitura, mantida na agenda. O objetivo desta rotina era promover a leitura por prazer e a realização de Apresentações de Produções (AP) relacionadas com as leituras realizadas, quer individualmente, quer em família.

A turma apresentava uma assiduidade regular, embora se registassem alguns atrasos diários, nomeadamente por parte dos alunos M.S. e M.M.

Para caracterizar a turma de forma mais detalhada, o grupo foi dividido nos dois anos/níveis de escolaridade.

Relativamente ao 3.º ano, e segundo a professora, o grupo regressou do período de férias apresentando alguma desorganização pessoal, particularmente durante os momentos de transição entre as atividades. Observou-se que a maioria dos alunos tomava a iniciativa de intervir e partilhar conhecimentos e opiniões, embora nem todos respeitassem as normas da comunicação oral. Alguns tinham dificuldade em respeitar a sua vez de participar, enquanto outros necessitavam de incentivo para intervir com maior regularidade.

Ao observar a dinâmica pessoal do grupo, foi possível identificar alunos com diferentes atributos e especificidades. Destacavam-se alguns com características de liderança, enquanto outros evidenciavam habilidades notáveis ao nível da criatividade e expressividade.

As partilhas realizadas durante os momentos de AP proporcionaram oportunidades para o enriquecimento do vocabulário dos alunos, permitindo a discussão e interpretação de novas expressões. Relativamente às competências transversais, os alunos demonstravam autonomia na realização de trabalho individual e na resolução de problemas. A aluna C. apresentava dificuldades curriculares mais acentuadas, necessitando frequentemente de apoio individualizado por parte do adulto.

O TEA continuava a constituir-se como o momento central para a diferenciação pedagógica. Gradualmente, a partir das reflexões semanais realizadas tanto no Conselho de Cooperação Educativo como na auto e heteroavaliação do PIT, os alunos trabalhavam, de forma sistemática e intencional, as suas fragilidades e potencialidades. Assim, procuravam não só superar as dificuldades, mas também explorar novos conteúdos e progredir autonomamente, partilhando os seus avanços com o restante grupo.

No domínio do Português, na Leitura e Compreensão, a maioria dos alunos lia fluentemente para o ano de escolaridade, não apresentando dificuldades de descodificação, com exceção da aluna C., que se encontrava ainda numa fase mais inicial do processo de leitura e escrita. A maior parte da turma lia de forma clara e perceptível, com entoação e expressividade, demonstrando compreensão no que lia. Eram capazes de levantar hipóteses sobre o conteúdo de livros ou textos a partir das ilustrações, do título e da capa, identificando elementos da narrativa, como o título, os autores e a editora.

No que se refere à Escrita, os alunos demonstravam gosto e motivação pela prática da escrita, escrevendo por iniciativa própria e sendo capazes de redigir textos narrativos, ainda que com algumas fragilidades ortográficas. Ao trabalhar com textos, eram capazes de realizar alterações que contribuíam para a correção e melhoria da escrita, sugerindo correções e melhoramentos.

Em relação à Gramática, de forma geral, os alunos dominavam os conteúdos trabalhados no ano letivo anterior e acompanhavam com sucesso os novos conteúdos.

Na área da Matemática, no domínio dos Números e Operações, os alunos demonstravam facilidade nas contagens progressivas e regressivas, bem como na correspondência numérica e identificação de padrões. No entanto, apresentavam algumas dificuldades no cálculo mental, que ainda não era fluido, e revelavam lacunas significativas no conhecimento da tabuada.

No domínio da Geometria e Medida, a turma demonstrava domínio na maioria dos conteúdos do ano letivo anterior. Relativamente à Organização e Tratamento de Dados, os alunos exploravam as atividades com regularidade e facilidade, desenvolvendo gradualmente a capacidade de organizar registos no papel quadriculado.

Quanto à resolução de problemas, os alunos evidenciavam maior dificuldade na interpretação de enunciados, revelando algumas fragilidades no raciocínio lógico-matemático. Demonstravam lacunas na escolha de estratégias para resolver problemas, embora, com algum apoio, conseguissem determinar a estratégia adequada para alcançar a solução desejada.

Na área de Estudo do Meio, os alunos mostravam facilidade na aquisição de conhecimentos e interesse pelo tempo de Laboratório, levantando diversas hipóteses para chegar a conclusões e demonstrando curiosidade pelos procedimentos experimentais.

Nos Projetos, o grupo revelou grande interesse, curiosidade e empenho, participando em todas as fases de desenvolvimento e envolvendo-se de forma significativa no processo de concretização.

Neste grupo, a aluna C. beneficiava de medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, que contempla uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar, assegurando uma educação de qualidade. A aluna era igualmente acompanhada nas áreas de Psicologia e Terapia da Fala.

Relativamente ao 4.º ano, em termos de aprendizagens, este grupo revelava-se heterogéneo, com ritmos de aprendizagem e de trabalho distintos. Os alunos demonstravam grande curiosidade, eram ativos nas suas aprendizagens e mostravam um elevado interesse pelo conhecimento. O grupo evidenciava uma notável capacidade de auto e heteroavaliação, tanto no que dizia respeito ao trabalho realizado como às atitudes e valores morais e sociais. Promoviam novas aprendizagens, apoiavam-se mutuamente e ajudavam os colegas do 3.º ano com prazer e de forma adequada.

No domínio do Português, nomeadamente na Oralidade, a maioria dos alunos exprimia-se por iniciativa própria, com atenção ao vocabulário e intencionalidade comunicativa adaptada aos diferentes contextos. Demonstravam gosto pela leitura e pela audição de histórias, participando nas interações através da formulação de perguntas e respostas. Eram capazes de levantar hipóteses sobre o conteúdo de livros ou textos com base nas ilustrações, no título e na capa, identificando os elementos da narrativa, como o título, os autores e a editora. Estavam também atentos aos diversos tipos de texto trabalhados no ano letivo anterior, compreendendo as respetivas intenções.

No que respeita à Leitura e Compreensão, a maioria dos alunos lia de forma clara e perceptível, com entoação e expressividade, demonstrando compreensão do conteúdo lido. Revelavam, igualmente, iniciativa na procura de palavras desconhecidas no dicionário, embora ainda necessitassem de apoio na formulação de inferências, em respostas mais abertas e na compreensão de expressões do quotidiano.

Relativamente à Escrita, os alunos mostravam prazer e motivação, redigindo, por iniciativa própria, textos de diferentes géneros. Durante o trabalho de texto, eram capazes de realizar alterações que contribuíam para a correção da escrita. O grupo, na sua maioria, apresentava uma escrita coerente e estruturada, embora necessitasse de revisão quanto a regras ortográficas e sinais de pontuação. De forma particular, dois alunos apresentavam dificuldades ortográficas, sobretudo relacionadas com correspondências grafo-fonológicas e segmentação incorreta das palavras, sendo acompanhados em Terapia da Fala para apoio nesta área.

Relativamente à Matemática, os alunos demonstravam facilidade nas contagens progressivas e regressivas, bem como na correspondência numérica e nas operações. O cálculo mental encontrava-se ainda pouco desenvolvido, sendo este o principal foco de trabalho no início do ano letivo. Embora necessitassem de algum apoio na resolução problemas, tanto na

compreensão dos enunciados como na aplicação de estratégias, tinham vindo a desenvolver uma maior autonomia. De forma geral, eram capazes de explicitar o seu raciocínio de forma lógica e consistente.

No domínio da Geometria e Medida, a turma revelava domínio da maior parte dos conteúdos abordados no ano letivo anterior. Relativamente à Organização e Tratamento de Dados, os alunos registavam e interpretavam dados em gráficos e tabelas com facilidade.

Na área de Estudo do Meio, a maioria dos alunos dominava conceitos temporais (como dia, mês e ano), relações pessoais (como graus de parentesco), saúde e segurança, entre outros. Nas atividades experimentais, levantavam diversas hipóteses para chegar a conclusões, demonstrando interesse pelos procedimentos experimentais.

No que dizia respeito aos Projetos, os alunos mostravam interesse, curiosidade e empenho no desenvolvimento dos seus projetos, envolvendo-se ativamente em todas as fases do processo de concretização. Nesse ano, previa-se uma maior ênfase na auto e heteroavaliação de cada fase do projeto.

Neste grupo de alunos, três beneficiavam de medidas universais no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018: dois na área do Português e um na de Matemática. Além disso, dois alunos recebiam acompanhamento em Terapia da Fala.

A comunidade escolar caracterizava-se por um nível socioeconómico médio, sendo que a maioria dos encarregados de educação possuía habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. As famílias dos alunos da turma residiam na cidade de Lisboa, deslocando-se para a escola maioritariamente em viatura própria, embora algumas utilizassem transportes públicos.

O acompanhamento pedagógico das crianças, por parte dos encarregados de educação, era regular e consistente. Entre as 20 famílias representadas na turma, 18 correspondiam a um contexto parental tradicional, enquanto duas se inseriam em contextos de família reorganizada. A tabela apresentada abaixo fornece uma caracterização detalhada dos encarregados de educação dos alunos da turma (Tabela 8).

### **Tabela 8**

*Enc. de Educação*

#### **Caracterização dos Encarregados de Educação**

Encarregado de Educação		Mãe	18	Pai	2	Outro	
<b>Habilitações literárias</b>							
Sem frequência	-	Ensino Básico	-	Ensino Secundário		Ensino Superior	22
<b>Contexto familiar</b>	Tradicional	20	Monoparental	0	Reorganizado	2	Outro
<b>Observações</b>							

A interação entre a escola e a família deve ser considerada essencial e indissociável, dado que ambas desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento das gerações futuras. Costa (2014, p. 11) sublinha esta relação ao afirmar que:

“... fizeram, fazem e farão parte indissociável do desenvolvimento das gerações vindouras – a família e a escola – uma vez que, ao longo de qualquer friso cronológico e em todos os ciclos de vida, acompanham e adaptam-se às inevitáveis mudanças da sociedade”.

A educação de qualquer indivíduo inicia-se no contexto familiar, onde se desenvolve a socialização primária e as primeiras aprendizagens, promovendo a interiorização de regras e valores essenciais para a vivência em sociedade. Marques (2001, p. 12) corrobora esta perspetiva ao afirmar que “... não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”.

De acordo com Marques (1994), a cooperação entre a escola e a família constitui um fator crucial para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção do sucesso escolar. A família apresenta-se, assim, como um dos principais agentes de intervenção e influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, cabe aos professores a responsabilidade de fomentar uma maior aproximação das famílias ao ambiente educativo, promovendo a comunicação entre a escola e a família e envolvendo os pais em atividades de aprendizagem, tanto no contexto escolar como em casa.

Deste modo, ao longo do ano, foram desenvolvidas parcerias de trabalho com as famílias e com a restante comunidade educativa, tal como preconizado no Projeto Educativo da Escola. Os professores titulares encontravam-se disponíveis para atendimento aos encarregados de educação, mediante marcação prévia, às quintas-feiras, entre as 16h30 e as 17h30.

Foi promovida e valorizada a participação das famílias na rotina escolar das crianças. Nesse sentido, incentivou-se a interação direta dos pais com a turma, através de atividades como AP, desenvolvimento de miniprojetos, leitura de histórias, confeção de receitas, realização de trabalhos manuais, partilha de experiências profissionais, entre outras. Para reforçar esses laços entre a escola e as famílias, mantiveram-se iniciativas semanais como o Desafio em Família e o Clube de Leitura.

### **3.3.2.3 Caracterização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo no 1.º CEB, embora apresente algumas diferenças em relação à organização da EPE, deve respeitar os mesmos princípios fundamentais. Segundo Ferreira e Santos (2007), os espaços exteriores e comuns da escola, assim como ocorre na educação pré-escolar, constituem parte integrante do ambiente educativo. No entanto, no 1.º CEB, segundo Estrela (1994, p. 36) a sala de aula é descrita como o “cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem”.

De acordo com Fernandes (2005, citado por Gomez, 2015), o ambiente educativo de uma sala de aula é constituído pelo espaço físico e por todos os elementos que o integram, bem como pelas relações interpessoais estabelecidas entre adultos e crianças. A gestão do espaço físico e das relações que nele se desenvolvem exerce um impacto significativo no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, Estrela (1994, p. 37) enfatiza que o ambiente educativo compreende simultaneamente o “lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”.

Tendo em vista que a organização do ambiente educativo pode influenciar positiva ou negativamente o desempenho dos alunos, é fundamental que o espaço físico da sala de aula seja flexível, permitindo adaptações às atividades desenvolvidas e às necessidades do grupo e do professor. Modificações como a disposição de mesas e cadeiras, a organização do mobiliário e a reorganização de materiais expostos são exemplos de práticas que devem ser realizadas regularmente, considerando as necessidades emergentes ao longo do ano letivo.

Dentre as atividades que demandam reorganização do espaço, incluem-se leituras, trabalhos em grupo, atividades em grande grupo e tarefas individuais, além de outras que envolvam o

uso de recursos específicos, como projetores e computadores. Para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, a sala deve ser um ambiente tranquilo, bem iluminado e com mobiliário adequado às características físicas das crianças, garantindo conforto e bem-estar. Ademais, conforme indicado por Gomes (2015), é necessário alterar periodicamente os lugares dos alunos, promovendo um ambiente equilibrado e atendendo às particularidades de cada criança. Essas alterações contribuem para a socialização do grupo e para o cumprimento do “ato pedagógico”, favorecendo interações entre pares, trabalho cooperativo e aprendizagem significativa (Fernandes, 2005 citado por Gomez, 2015).

Além da organização física, as relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Na sala de aula, as interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos são centrais, dado que esse é o local de convivência diária onde se desenvolvem relações afetivas e pedagógicas significativas (Fernandes, 2005 citado por Gomez, 2015). O professor deve desempenhar um papel de mediação, organizando e moderando essas relações de maneira a promover um ambiente de sala de aula pautado na confiança e no respeito (Gomez, 2015).

A educação no 1.º CEB deve, portanto, considerar os diferentes contextos ambientais em que a criança está inserida, funcionando como um agente intermediário entre a cultura de origem da criança e aquela que será necessária para o sucesso de sua aprendizagem. Nesse sentido, a colaboração das famílias na elaboração do projeto educativo da escola é indispensável. Além disso, considerando que o 1.º CEB representa a primeira etapa formal de ensino, a educação pré-escolar deve contribuir para o desenvolvimento de competências e capacidades que promovam a igualdade de oportunidades no acesso à escolaridade e no sucesso das aprendizagens. Ferreira (2012) salienta que essas contribuições incluem o desenvolvimento da autoestima, autoconfiança e habilidades que permitam às crianças identificar os seus progressos, proporcionando espaços equilibrados para a construção de conhecimento e estimulando o desenvolvimento global em respeito às características individuais.

O período em análise era caracterizado por uma rotina diária estruturada, articulada com o horário semanal e letivo. De acordo com Niza (2013, p. 157), uma estrutura organizacional estável desempenha um papel essencial, uma vez que “proporciona a segurança indispensável para o envolvimento cognitivo das crianças”. A existência de uma estrutura temporal permite aos alunos antecipar os acontecimentos, promovendo a confiança e uma

sensação de segurança, ao mesmo tempo que contribui para a compreensão das sequências de eventos (Figura 2).

**Figura 2**

*Agenda Semanal*

Min.	2.ª Feira	3.ª Feira		4.ª Feira	5.ª Feira		6.ª Feira
8h45 – 9h35	Apresentação de Produções	Apresentação de Produções		Trabalho de Texto escrita	Apresentação de Produções		Charadas e futebol matemático
9h35 – 10h25	Conselho	Problema da Semana			Cálculo mental	Geometria e Media	
10h25 – 11h							
11h00 – 12h00	Trabalho de Texto	Inglês 3.ºano	4º ano TEA	Artes Visuais – 3.º e 4.ºano	Inglês 4.ºano	3º ano TEA	Projetos
12h00 – 13h00	TEA	Inglês 4.ºano	3º ano TEA	TEA	Inglês 3.ºano	4º ano TEA	Conselho
13h00 – 14h30							
14h15 – 15h15	Números e operações	Oficina de português Gramática ou Ortografia		TEA geral	Educação Física – 3.º e 4.ºanos Competências Sociais – 3.º e 4.ºanos		Música – 3.º e 4.ºanos
15h15 – 16h15	Projetos	Educação Física – 3.º e 4.ºanos		Projetos	Educação Física – 3.º e 4.ºanos Competências Sociais – 3.º e 4.ºanos		Dramática - 3.º e 4.ºano

No Conselho de Turma, realizado às segundas-feiras, são planificadas e delineadas as atividades a desenvolver ao longo da semana, num processo de participação conjunta entre alunos e professores.

Relativamente ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos, estes foram abordados de forma paralela nos dois níveis da turma, embora com diferentes graus de exigência e complexidade. A exploração dos conteúdos foi predominantemente transversal, interdisciplinar e complementar, sendo a apropriação dos mesmos acompanhada de forma próxima no contexto dos apoios de TEA.

No que diz respeito à gestão do tempo e dos conteúdos de aprendizagem, e com o objetivo de colmatar fragilidades identificadas e desenvolver as potencialidades da turma ao longo de todo o processo de aprendizagem, foram implementadas diversas estratégias e rotinas.

O objetivo é que os alunos se tornem progressivamente mais autónomos, conscientes da importância dessas práticas e capazes de as tornar significativas. Assim, apresentam-se de seguida algumas dessas rotinas:

A apresentação de produções constitui uma prática de grande relevância para a exploração cooperativa do currículo e o desenvolvimento de várias competências nos alunos. De acordo com Pestana (2011), esta prática possibilita que os alunos partilhem as suas produções e aprendizagens, promovendo a troca de conhecimentos e experiências num ambiente de aprendizagem colaborativa. Esta interação não só favorece o desenvolvimento de competências sociais, como também estimula a cooperação entre os alunos.

Adicionalmente, a apresentação de produções incentiva a reflexão e o diálogo em torno dos temas curriculares, permitindo aos alunos aprofundar os seus conhecimentos de forma significativa e contextualizada. Assim, esta prática contribui para a consolidação e aplicação dos conteúdos curriculares de uma forma mais ampla e integrada. Para além disso, serve como ponto de partida para atividades de reforço e aprofundamento das aprendizagens, uma vez que os alunos têm a oportunidade de identificar lacunas no seu conhecimento e procurar apoio mútuo para as superar, promovendo a construção coletiva do saber (Pestana, 2011).

Num contexto prático, como descrito por Pestana (2011), estas apresentações realizam-se três vezes por semana, uma no início da manhã e outra no final da manhã, com a participação voluntária dos alunos. Durante este momento, os alunos podem apresentar textos da sua autoria, ler textos de outros autores, ou partilhar desenhos e trabalhos de artes visuais, entre outros. A gestão deste espaço é da responsabilidade dos próprios alunos, que organizam e orientam as intervenções. Após cada apresentação, os colegas são convidados a comentar, colocar questões ou sugerir melhorias ao trabalho apresentado, promovendo um ambiente crítico e colaborativo.

Os objetivos curriculares associados a estas apresentações incluem o desenvolvimento da comunicação oral, o respeito pelas regras de comunicação, a promoção da leitura e escrita de diferentes tipos de textos, a expressão clara e audível de opiniões, a formulação de perguntas, a partilha de ideias, bem como a leitura em voz alta. Esta prática estimula igualmente o uso de vocabulário adequado ao tema e à situação, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Trabalho de texto, foi desenvolvido com os alunos do 3.º e 4.º anos, que já demonstravam uma maior fluência na leitura e na escrita, devendo ser diferenciado e realizado em grupo. O processo divide-se nas seguintes fases: leitura do texto pelo autor; comentários, feitos pelos colegas que assim o desejarem, incluindo uma avaliação do texto e propostas de melhoria; perguntas ao autor, colocadas por quem desejar, com o objetivo de expandir o

texto, melhorar a compreensão ou adicionar informações. Paralelamente, são trabalhadas algumas das regras ortográficas, com base no texto em análise, ou os alunos descobrem essas regras de forma autónoma.

Na segunda fase, procede-se à reescrita do texto. Em conjunto com os alunos, sistematiza-se toda a informação que fará parte do novo texto, seguido do aperfeiçoamento, no qual o texto é analisado por partes e os alunos fazem propostas de melhoria, sujeitas à aprovação do autor. Segue-se a leitura do texto e a escolha do título. Todas estas fases são registadas e, juntamente com o texto trabalhado, afixadas na área de Português.

No terceiro momento do Trabalho de Texto, procede-se à exploração gramatical e/ou ortográfica de um conteúdo surgido na exploração do texto. São também realizadas listas de palavras com sons ou sílabas destacadas, ou conteúdos gramaticais que surjam no texto em questão.

Por fim, são propostas fichas de trabalho a realizar durante os momentos de Tempo de Estudo Autónomo, com o objetivo de sistematizar e treinar os conteúdos trabalhados nos momentos coletivos.

Este momento tem os seguintes objetivos: relacionar o processo inicial de alfabetização com vivências significativas para cada aluno e para o grupo; interligar a leitura e a escrita, estabelecendo um modelo interativo entre ambos os domínios; ler pequenas frases trabalhadas em conjunto e utilizar o conhecimento adquirido para escrever produções próprias de forma autónoma; e, ainda, adquirir hábitos e estratégias de leitura.

Todas as fases do trabalho de texto são registadas e afixadas na área de Português.

Clube de Leitura, neste momento, era lida uma história que pode estar, ou não, relacionada com os temas a serem abordados no grupo ao longo da semana, ou ainda sugestão pelos próprios alunos. A leitura podia ser realizada pelos professores ou pelos alunos. O objetivo era que a criança ouvisse atentamente a história, desenvolvendo progressivamente a sua competência no respeito pelas regras da comunicação oral, ao mesmo tempo que se tornavam ouvintes interessados e atentos.

No âmbito da promoção da leitura de histórias, os alunos estavam envolvidos num projeto de leitura, em que, quinzenalmente, levavam para casa um livro (adquirido pelas famílias) para ser lido e explorado em contexto familiar. As famílias foram também convidadas a fazer uma leitura para a turma, quinzenalmente.

Este momento visa os seguintes objetivos curriculares: desenvolver o interesse e o prazer pela leitura; promover o contacto com obras literárias; desenvolver a capacidade de extrair e reter a informação essencial; reter o essencial de um texto ouvido; e ler textos em voz alta.

Problema da Semana, trabalho partilhado pela turma, envolvendo a apresentação e discussão de problemas, constitui uma prática pedagógica ancorada nos princípios do MEM e sustentada por teorias que realçam a importância da interação social e da aprendizagem cooperativa. Segundo o MEM (s.d.), este modelo pedagógico valoriza o diálogo, a partilha de ideias e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, princípios que se refletem nas práticas de resolução colaborativa de problemas matemáticos.

Conforme descrito por Almeida (2013), esta metodologia organiza-se em duas fases principais: numa primeira fase, os alunos resolvem problemas individualmente ou a pares, desenvolvendo estratégias de resolução e formas de pensamento autónomas; numa segunda fase, apresentam e explicitam o seu raciocínio ao grupo, discutindo as estratégias mais avançadas e adequadas. Este processo exemplifica o que Vygotsky (1978/1988) define como a “zona de desenvolvimento proximal”, na qual as interações sociais desempenham um papel crucial, permitindo aos alunos apropriar-se de estratégias mais avançadas, promovendo assim aprendizagens significativas.

O papel do professor é essencial neste contexto, atuando como mediador e regulador da aprendizagem. Pontecorvo (2005) destaca que o adulto desempenha um papel central ao organizar e orientar as interações entre os alunos, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo. No caso das práticas de resolução de problemas matemáticos, esta mediação ocorre quando o professor circula pela sala, observando e recolhendo informações sobre as estratégias utilizadas pelos alunos, orientando-os para clarificar e explicitar os seus raciocínios (Almeida, 2013).

No âmbito desta metodologia, uma rotina semanal frequentemente implementada consistia na apresentação de um problema matemático na Terça-feira, que funcionava como ponto de partida para a exploração de temas ou conteúdos ao longo da semana. Este momento inicial promove uma abordagem exploratória e investigativa. Mais tarde, no momento de correção, valorizava-se as diversas estratégias apresentadas pelos alunos, as quais eram partilhadas e discutidas em grupo. Esta prática não só promove a comunicação de ideias matemáticas, como também estimula a troca de diferentes abordagens e perspetivas, alinhando-se com o

que Pontecorvo (2005) designa como o poder da argumentação no contexto escolar: a aprendizagem e a construção de conhecimento através da interação social.

Desta forma, o trabalho partilhado pela turma na resolução de problemas matemáticos não só contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação oral, a partilha de ideias e a colaboração, mas também fomenta a formação de alunos críticos e reflexivos. Estas práticas pedagógicas refletem os princípios defendidos pelo MEM e as abordagens teóricas de autores como Vygotsky e Pontecorvo, que destacam a centralidade da interação social na aprendizagem.

Projetos, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) representa uma abordagem pedagógica que se distancia da tradicional pedagogia transmissiva, na qual o professor assume o papel de único transmissor de conteúdos e os alunos são simples recetores (Oliveira & Moura, 2005). Ao contrário deste modelo linear e unidirecional, o trabalho por projeto foca-se na participação ativa dos alunos, sendo uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes para os alunos e para a sociedade (Vasconcelos, 2006; Mateus, 2011). Conforme destacado por Many e Guimarães (2006, citado por Agostinho, 2017), o trabalho com projetos começa com a pesquisa, levando à aquisição de novos saberes e proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

No contexto da sala de aula, os alunos tinham a oportunidade de se envolver nas diversas etapas de um projeto, desde a explicitação dos conhecimentos prévios até à comunicação dos resultados ao grupo. Este processo era orientado por um registo de planificação, que permitia aos alunos gerir o seu trabalho de forma colaborativa, o que está alinhado com as conceções de Castro e Ricardo (2001), para quem o trabalho por projetos envolve a participação ativa de todos os membros do grupo na planificação e execução das tarefas.

O trabalho de projeto permite também a integração curricular, uma vez que se pode trabalhar conteúdos de diversas disciplinas de forma interdisciplinar. Em regime de monodocência no primeiro ciclo, esta flexibilidade curricular é uma das suas grandes vantagens, pois permite que um projeto aborde conteúdos de várias áreas, como Matemática, Português ou Expressões Artísticas (Leite, Malpique & Santos, 1989). A integração de diferentes saberes e a promoção da interação entre as várias áreas disciplinares são facilitadas pelas rotinas da sala de aula e pela organização do tempo, criando um ambiente que favorece a aprendizagem cooperativa.

A metodologia de projeto não se limita ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também contribui para o seu crescimento social e emocional, ao envolver todos os membros da comunidade educativa no processo de aprendizagem. Mendonça (2007) afirma que este tipo de trabalho promove a participação ativa dos alunos, enquanto Behrens (2014) sublinha que o ensino centrado em projetos desafia os alunos a investigar, superar desafios e construir conhecimento de forma individual e coletiva. Vasconcelos (2011) reforça a ideia de que, no trabalho por projetos, os alunos não são apenas recetores passivos de conhecimento, mas sim “exploradores” ativos, o que confere maior significado às suas aprendizagens.

A MTP é, assim, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas, permitindo que os alunos se envolvam profundamente no estudo de um tema de seu interesse, desenvolvendo competências de pesquisa, planificação, organização e comunicação. A participação é um dos elementos-chave para o sucesso desta abordagem, que visa promover a aquisição de novos saberes de forma colaborativa, ligando a teoria à prática (Castro & Ricardo, 2001; Rangel, 2002). Esta abordagem é, portanto, um instrumento valioso para o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a cooperação e a comunicação, sendo uma ferramenta fundamental para a construção de aprendizagens significativas e contextualmente relevantes.

Organização de sala/ gestão de tarefas, este momento era propício à organização do trabalho dos alunos e da professora. Por um lado, procedia-se ao registo do Plano do Dia, que contempla as atividades a desenvolver ao longo daquele dia; por outro, realizava-se a organização das tarefas na sala de aula, sendo que cada elemento da turma ficava responsável por uma função específica.

A planificação era realizada de forma colaborativa, sendo que o cumprimento do que foi planeado assume-se como um compromisso previamente estabelecido, devendo cada aluno esforçar-se para realizar o que foi acordado. Esta gestão participada implica que os alunos reconheçam as diferentes tarefas existentes e, conseqüentemente, a sua importância para o bom funcionamento da dinâmica da sala de aula.

A gestão cooperativa pressupõe que todos compreendam as tarefas a realizar e que cada um assuma a responsabilidade por uma tarefa, seja individualmente ou em parceria. O objetivo era que os alunos se tornassem progressivamente mais autónomos, uma vez que desempenhavam um papel fundamental na organização e gestão do espaço.

A avaliação semanal das responsabilidades, acompanhada pela sua redistribuição, constituiu um momento relevante de socialização. Este processo permitiu a cada aluno tomar consciência da importância do cumprimento das suas tarefas para a dinâmica do grupo, bem como das implicações decorrentes do não cumprimento das mesmas.

Os registos realizados ao longo do processo foram posteriormente utilizados em momentos de Trabalho Comparticipado, nomeadamente na área de Matemática, e arquivados na Biblioteca da Turma.

Destacou-se também o Diário de Turma como uma ferramenta essencial de monitorização, cujas conclusões deram origem às principais regras de convivência do grupo, fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula.

Adicionalmente, o espaço da sala foi sendo enriquecido com as produções dos alunos, como forma de dar sentido à vida do grupo e apoiar as aprendizagens em curso.

Este momento teve como objetivos, entre outros, promover a cooperação em projetos comuns, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, o respeito e cuidado por um espaço coletivo, bem como o respeito pelos outros, a partilha e o compromisso.

O Conselho de Cooperação Educativo divide-se em duas fases distintas: (1) à sexta-feira, cada aluno realizava um balanço e avaliação do seu PIT e da semana, seguido da leitura e discussão do Diário de Turma; (2) à segunda-feira, procedia-se à avaliação e eleição dos responsáveis pelas tarefas da sala, à planificação da semana com discussão da agenda semanal, e à definição, no PIT, do trabalho a ser desenvolvido ao longo dos dias seguintes.

Os momentos de Conselho de Cooperação Educativo constituíam um marco central na planificação, monitorização e regulação da vida da turma, tanto ao nível do trabalho como das relações sociais. A gestão deste momento era da responsabilidade dos próprios alunos.

Durante o Conselho de Cooperação Educativo, como referido, era feita a planificação do trabalho a desenvolver ao longo da semana. Tratava-se também de um momento de regulação e organização do trabalho em sala de aula, onde se procedia à autoavaliação e à heteroavaliação do trabalho desenvolvido nos períodos de TEA.

A partir da leitura do Diário de Turma e com base no diálogo e na confrontação de diferentes pontos de vista, promovia-se igualmente a regulação das relações sociais. Este constituía um momento de promoção da tolerância e do respeito pelo outro, no qual cada aluno era

incentivado não só a expressar a sua opinião, mas também a argumentar de forma fundamentada.

Em todos os Conselhos de Cooperação Educativo, o secretário era responsável pela elaboração da ata, onde ficavam registadas todas as decisões tomadas e, sempre que necessário, eram definidas novas regras de trabalho e convivência social.

No âmbito de uma participação democrática, os alunos partilhavam o poder de decisão não apenas na planificação das atividades, mas também na gestão dos conteúdos, do tempo, do espaço e na resolução de conflitos.

Assim, com base neste princípio de intervenção educativa, eram adotados diversos procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos, tais como a gestão cooperada das aprendizagens e das relações sociais, a circulação livre e partilhada de informação, o controlo das decisões e dos poderes, a partilha de informações e afetos, bem como a prática sistemática do debate, da argumentação e da negociação.

Como sublinhado por Niza (1998), é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que assegura a congruência pedagógica e fortalece o valor metaformativo da organização. As transformações sociais e o desenvolvimento científico têm vindo a demonstrar que apenas uma organização democrática do trabalho de aprendizagem, sustentada pelos professores e pelos alunos, poderá educar para a Democracia.

TEA, este momento caracteriza-se pela interação colaborativa entre alunos e professores, na qual se procede à planificação e desenvolvimento do trabalho em função das dificuldades identificadas, assumindo-se uma responsabilidade coletiva. Trata-se, assim, de uma oportunidade para os alunos aprenderem “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (Graves-Resendes, 2002, p. 89).

Durante este momento, conjugavam-se interesses e dificuldades, permitindo aos alunos ultrapassar obstáculos à aprendizagem identificados tanto em atividades coletivas como durante a realização de fichas de trabalho. Esta dinâmica possibilita a criação de parcerias que facilitam o progresso académico.

O principal objetivo deste momento foi fomentar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da responsabilidade no processo de aprendizagem. Na sala de aula, o TEA assumiu-se como uma prática regular, na qual os alunos, individualmente, a pares ou em

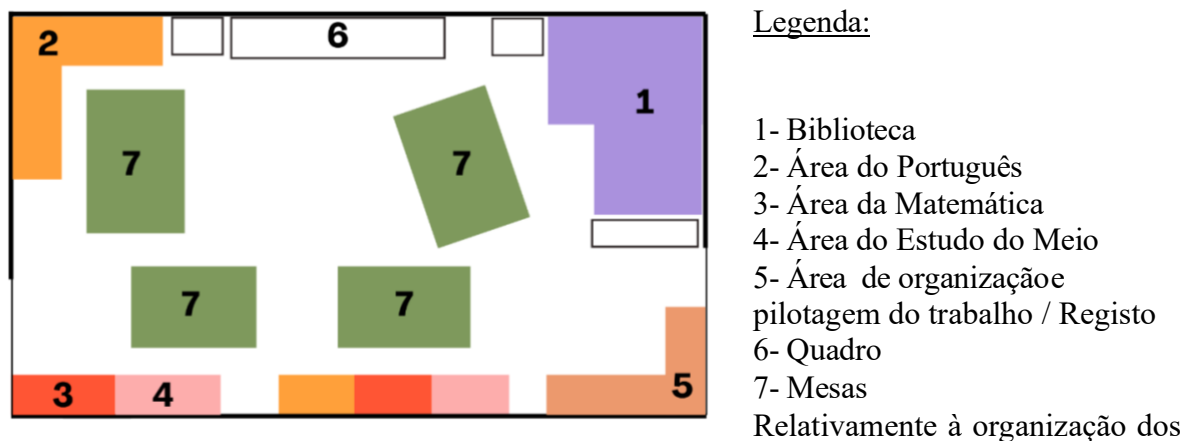
pequenos grupos, desenvolveram competências através de tarefas propostas em ficheiros. Recorriam a diversas fontes de informação (como textos e cartazes), escreviam, liam e revia(m) textos, além de realizarem outras atividades destinadas à consolidação ou ampliação das aprendizagens (Niza, 2009).

As escolhas dos alunos no TEA eram orientadas pelo feedback fornecido sobre o trabalho realizado. Ao longo da semana, os alunos beneficiavam de apoios, tanto de adultos como de pares, sendo esses apoios devidamente registados. A planificação do PIT ocorria na primeira sessão do TEA, à segunda-feira, enquanto a sua avaliação é realizada na sexta-feira. Este processo culminava num Conselho de Cooperação Educativo, no qual cinco alunos voluntários apresentavam os resultados obtidos (Niza, 2009).

Para uma melhor compreensão, foi ainda elaborado um dia tipo, disponível no Apêndice C.

### Figura 3

*Planta da Sala*



espaços e materiais, a sala de aula encontrava-se estruturada em áreas de trabalho distintas (Figura 3), de forma a garantir que todos os recursos associados a cada área curricular estivessem ao alcance de todos, promovendo a partilha, a cooperação e a comunicação. Existiam várias áreas de trabalho essenciais, como leitura, expressões artísticas, ciências, matemática, entre outras, com espaços definidos para as diferentes disciplinas, como Português, Matemática, Estudo do Meio, Organização e Pilotagem.

Cada uma dessas áreas disponibilizava uma ampla variedade de recursos e materiais, acessíveis para consulta e utilização livre durante os momentos de TEA ou como estímulo adicional ao desenvolvimento das aprendizagens da turma. Para além disso, cada espaço

incluía registos que permitiam regular e organizar os materiais, bem como as produções dos alunos.

Os materiais à disposição dos alunos eram variados e, na sua maioria, de natureza manipulativa, como, por exemplo, os recursos específicos da área curricular de Matemática.

Quanto à organização das mesas, estas estavam dispostas no espaço central da sala em quatro grupos de trabalho. Esta disposição facilitava a comunicação, a partilha, a interajuda e a movimentação dos alunos no espaço. O objetivo era fomentar o espírito de cooperação e a criação de parcerias de trabalho. Sempre que necessário, a disposição das mesas era ajustada, nomeadamente durante os momentos de Conselho de Cooperação Educativo ou nos Projetos.

Apresentava-se, de seguida, a organização da sala de aula, com destaque para os diferentes espaços e materiais existentes em cada um deles.

Espaço	Recursos/materiais
<p><b>Biblioteca da turma</b> Neste espaço, cuja organização e manutenção são da responsabilidade dos alunos, é proporcionada a oportunidade de estabelecer um contacto próximo com os livros. Trata-se de um espaço utilizado durante os momentos de Tempo de Estudo Autónomo para a realização de atividades de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Livros</li> <li>▪ Produções dos alunos</li> <li>▪ Registo de leituras</li> </ul>
<p><b>Área de português</b> Estão expostos os textos melhorados, bem como os cartazes de sistematização. Como suporte a esta área, encontram-se disponíveis diversos materiais (de leitura e escrita) e ficheiros, que podem ser utilizados tanto durante os momentos de Estudo Autónomo como nos períodos de trabalho colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficheiros</li> <li>▪ Jogos didáticos</li> <li>▪ Dicionários</li> <li>▪ Prontuário</li> <li>▪ Livros de Educação Literária</li> <li>▪ Livros/manuais de apoio</li> </ul>
<p><b>Área de matemática</b> Encontram-se afixados cartazes resultantes do trabalho coletivo. Como apoio a esta área, estão disponíveis diversos materiais manipuláveis (como o MAB, Cuisenaire, entre outros) e ficheiros, que podem ser utilizados tanto durante os momentos de Estudo Autónomo como nos períodos de trabalho colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material estruturado</li> <li>▪ Material não estruturado</li> <li>▪ Ficheiros</li> <li>▪ Livros/manuais de apoio</li> <li>▪ Jogos didáticos</li> </ul>
<p><b>Área de estudo do meio</b> Encontram-se afixados cartazes provenientes do trabalho coletivo e do tempo dedicado aos projetos. Como apoio a esta área, estão disponíveis diversos materiais e ficheiros, que podem ser utilizados tanto durante os momentos de Estudo Autónomo como nos períodos de trabalho colaborativo. As atividades laboratoriais são partilhadas entre os alunos do 3.º e do 4.º ano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficheiros</li> <li>▪ Material de laboratório</li> <li>▪ Livros/manuais de apoio</li> <li>▪ Mapas, globo e planisfério</li> <li>▪ Jogos didáticos</li> </ul>

<p><b>Área da organização e pilotagem do trabalho/Registos</b> Estão afixados diversos registos de apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula, sendo, na sua maioria, da responsabilidade dos alunos o preenchimento desses registos. Esta gestão participada implica que os alunos reconheçam as diferentes tarefas atribuídas e a sua respetiva utilidade para o bom funcionamento da dinâmica da sala de aula. Adicionalmente, pressupõe o seu envolvimento na planificação e avaliação do seu próprio trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Registos variados</li><li>▪ Agenda Semanal</li><li>▪ Diário de Turma</li><li>▪ Listas de verificação coletivas</li></ul>
---	--

A Dimensão Relacional desempenha um papel essencial no ambiente educativo, refletindo a qualidade das interações estabelecidas entre alunos, professores e famílias. A construção de relações positivas favorece a colaboração, a autonomia e o sentido de pertença dentro do grupo, promovendo um espaço de aprendizagem enriquecedor e cooperativo (Forneiro, 1998).

Na turma, a valorização das relações interpessoais esteve presente desde o início do ano letivo, através de dinâmicas de acolhimento que envolveram não apenas os alunos, mas também as suas famílias. Um exemplo disso foi a atividade inicial, na qual os participantes partilharam mensagens de boas-vindas e expectativas para o novo ano letivo, criando um ambiente de confiança e integração desde os primeiros momentos.

A receção dos alunos e das respetivas famílias foi assegurada pelos auxiliares de educação e pelos professores. No âmbito da integração inicial, os docentes organizaram uma dinâmica de boas-vindas para assinalar o início do ano letivo. Esta atividade consistiu na escrita de mensagens de acolhimento mútuo entre os participantes, bem como na partilha das expectativas das famílias e dos alunos para o novo ano escolar. (Nota de Campo nº 1, de 9 de setembro de 2024)

A estruturação da sala e das atividades desempenhou igualmente um papel fundamental na consolidação das relações. A prática de iniciar o dia com cinco minutos de leitura autónoma antes das atividades principais evidenciava a importância atribuída ao desenvolvimento da concentração e do gosto pela leitura, ao mesmo tempo que contribuía para a criação de um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem. Para além disso, a presença de livros no centro das mesas incentivava os alunos a ocupar de forma produtiva os momentos de espera.

Neste dia, observei que em todas as mesas de trabalho havia um conjunto de livros dispostos ao centro. Quando perguntei à E. sobre a finalidade desses livros, ela explicou: “São para,

quando acabamos alguma coisa mais cedo, podermos ler enquanto todos terminam.” (Nota de Campo nº 2, de 23 de outubro de 2024)

Outro elemento essencial na dinâmica relacional da turma foi a organização coletiva das responsabilidades diárias. A atribuição de tarefas semanais, como a limpeza das mesas, promovida pelos próprios alunos e registada no Diário de Turma, refletia um compromisso com a autonomia e a partilha de responsabilidades, fomentando o espírito de equipa e a organização coletiva.

Neste dia, foi observado que todas as mesas apresentavam uma organização estabelecida, conforme a proposta feita por A. no diário de turma há algumas semanas. De acordo com esta organização, cada mesa designou um responsável pela limpeza para cada dia da semana, promovendo um ambiente mais organizado e colaborativo. (Nota de Campo nº 22, de 11 de novembro de 2024)

A valorização da expressão individual e da partilha de conhecimentos também se destaca em momentos como as Apresentações de Produções, onde os alunos têm a oportunidade de apresentar os seus projetos e interesses à turma. Nestes momentos, é visível a troca de elogios e sugestões construtivas entre pares, evidenciando um ambiente de respeito e valorização mútua.

A M.F. apresentou uma receita de bolo de bolacha, sugerindo que fosse realizada na sala de aula. No final da sua apresentação, o MC. comentou: “Acho muito bom que tenhas apresentado uma receita, é interessante e muito pouca gente o faz.” (Nota de Campo nº 19, de 6 de novembro de 2024)

Apesar destes aspetos positivos, foram também identificados desafios no contexto relacional da turma. Durante os Conselhos de Cooperação Educativo, nem todos os alunos demonstravam a mesma capacidade de escuta ativa e respeito pelas intervenções dos colegas, o que, por vezes, dificultava a fluidez da discussão. Além disso, nas dinâmicas de trabalho em grupo, especialmente em atividades que envolviam alunos de diferentes idades, identificou-se a necessidade de estratégias mais eficazes para promover a entajuda entre os mais velhos e os mais novos. Como resposta a esta dificuldade, foi sugerida a inclusão de uma secção no PIT onde os alunos pudessem indicar em que áreas precisavam de ajuda e onde estariam disponíveis para apoiar os colegas.

Após o intervalo, todos os alunos do 1º ciclo reuniram-se em círculo no recreio do colégio para discutir alguns problemas que têm surgido durante o TEA Geral (Tempo de Estudo

Autónomo), que envolve grupos compostos por alunos de diferentes anos. A professora S. explicou que os adultos notaram que alguns dos alunos mais velhos estavam a trabalhar apenas entre si, sem fazer parcerias com os alunos do 1º e 2º ano. Durante a conversa, os alunos rapidamente identificaram que talvez o problema fosse a falta de clareza sobre como poderiam ajudar os colegas mais novos, já que, ao trabalharem principalmente com alunos do mesmo ano, conheciam melhor as dificuldades e habilidades uns dos outros. Como solução, a A.G. sugeriu que no PIT (Plano Individual de Trabalho) fosse incluída uma secção com as indicações “preciso de ajuda em...” e “posso ajudar em...”. (Nota de Campo nº 4, de 23 de outubro de 2024)

A presença de momentos dedicados ao desenvolvimento de competências sociais, conduzidos por profissionais especializados, reforçou a importância atribuída à formação socioemocional dos alunos. Nessas sessões, os alunos foram desafiados a refletir sobre conceitos como criatividade e autenticidade, aprofundando a sua capacidade de argumentação e expressão de ideias.

Durante o momento de competências sociais do 4º ano, pude observar a dinâmica conduzida pelas psicólogas do colégio. Nela, os alunos eram convidados a explicar o significado de uma série de conceitos, como criatividade e autenticidade. Neste momento, os alunos tinham de explicar os conceitos sem fornecer exemplos, o que tornou a tarefa mais complicada. Essa abordagem desafiou os alunos a refletirem profundamente sobre o significado dos termos e a articularem as suas ideias de forma mais clara e precisa. (Nota de Campo nº 10, de 24 de outubro de 2024)

Para além disso, a realização de atividades lúdicas e artísticas, como o atelier de pintura inspirado em Hervé Tullet, proporcionou momentos de cooperação entre diferentes faixas etárias, promovendo um ambiente de partilha e aprendizagem mútua.

Durante o momento dedicado ao atelier de Hervé Tullet, a turma dividiu-se em grupos, com alguns alunos a permanecerem na sala e os restantes a dirigirem-se ao atelier. Este foi um momento de partilha, onde os mais pequenos puderam explorar tintas e diversos instrumentos de pintura, enquanto os alunos mais velhos os ajudavam ao longo do processo. (Nota de Campo nº 8, de 24 de outubro de 2024)

Em síntese, a dimensão relacional na turma observada revelou um esforço contínuo para fortalecer as interações positivas, equilibrando desafios e potencialidades. A implementação de estratégias para fomentar a autonomia, o espírito de equipa e a valorização da diversidade

de conhecimentos evidencia uma abordagem intencional na construção de um ambiente educativo cooperativo e inclusivo.

### **3.4 Plano de Ação**

Este ponto contempla os princípios orientadores da prática e os planos de ação implementados nos contextos da EPE e do 1.º CEB, bem como a justificativa para cada um deles.

#### **3.4.1 Princípios orientadores da Prática**

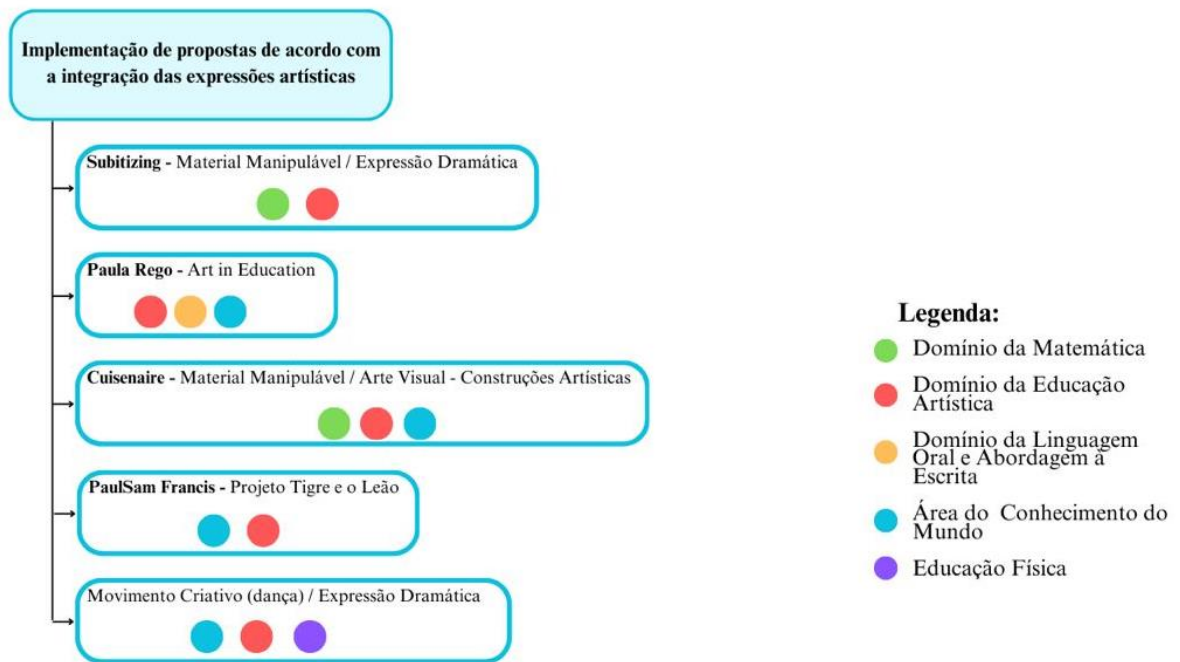
Os princípios que orientam a prática profissional dos educadores e professores devem basear-se predominantemente na ética. Esta ética impõe aos profissionais da educação um compromisso integral com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho, a entidade empregadora, a comunidade e a sociedade, promovendo uma comunicação eficaz entre todos esses intervenientes em benefício das crianças.

Os profissionais da educação devem compreender que o seu papel transcende a mera obtenção de metas e cumprimento de currículos dentro dos prazos estabelecidos. É essencial observar e escutar atentamente as crianças, recolher informações e ouvi-las, valorizando as suas conceções e vivências (Agostinho, 2017). Somente após essa etapa, educadores e professores podem construir e gerir o currículo de forma adequada, adaptando-o e diversificando-o conforme o desenvolvimento, necessidades, interesses e curiosidades de cada criança (Agostinho, 2017).

##### **3.4.1.1 Apresentação do Plano de Ação em Contexto EPE**

#### **Figura 4**

*Plano de Ação em Contexto EPE*



### 3.4.1.2 Justificação do Plano de Ação em Contexto EPE

O Plano de Ação em contexto de EPE surge da necessidade de promover aprendizagens significativas através da integração das expressões artísticas, numa abordagem interdisciplinar e centrada na criança. Partindo dos princípios definidos nas OCEPE e alinhando-se com o PNA, o plano visa potenciar o desenvolvimento global das crianças recorrendo à arte como eixo estruturante.

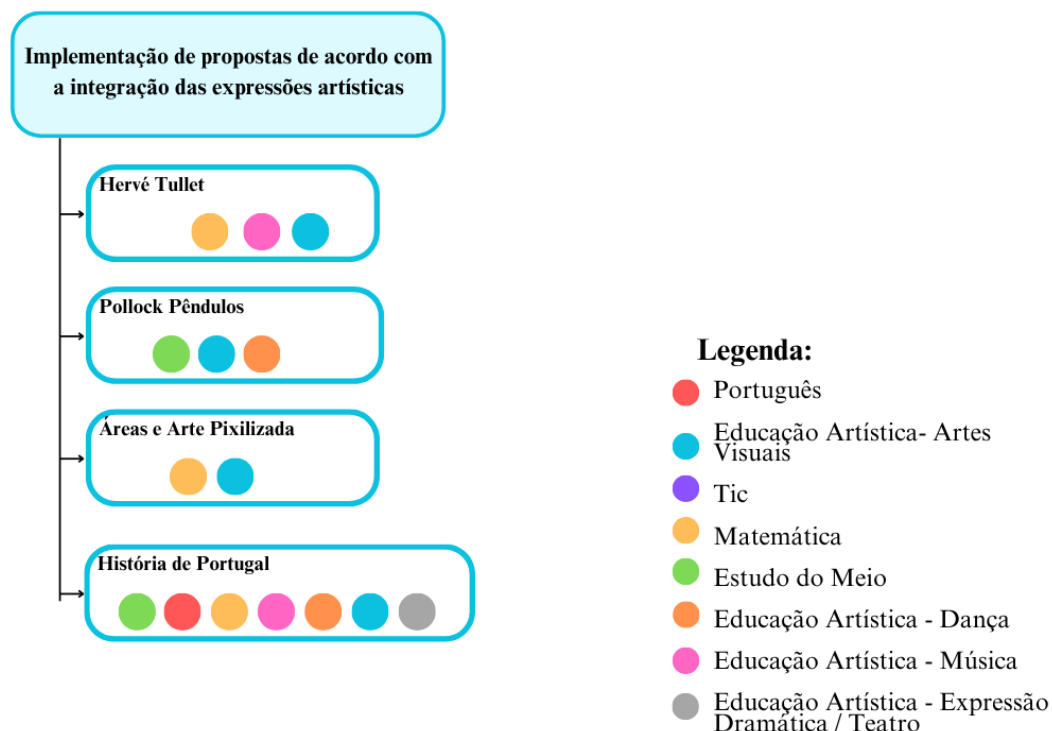
Assim, este plano foi delineado considerando as características do grupo, os interesses manifestados pelas crianças e as potencialidades do ambiente educativo, garantindo a articulação entre diferentes áreas do saber. A escolha das atividades e das metodologias assentou na valorização da exploração livre, da experimentação e da expressão individual e coletiva, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e o espírito de cooperação.

A implementação do plano procura, ainda, reforçar a intencionalidade educativa, permitindo que o educador atue como mediador e facilitador de experiências significativas, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo a sua autonomia. Desta forma, espera-se contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais integrada, flexível e coerente com os pressupostos de uma educação pela arte, tal como defendido por Read (2010) e Sousa (2003).

### 3.4.2 Apresentação do Plano de Ação em Contexto de 1.º CEB

Figura 5

Plano de Ação em Contexto 1.º CEB



#### 3.4.2.1 Justificação do Plano de Ação em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Plano de Ação em contexto de 1.º CEB assenta na convicção de que as expressões artísticas, quando integradas de forma interdisciplinar, podem enriquecer o currículo, tornar as aprendizagens mais motivadoras e fomentar a participação dos alunos. Apoiado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, que promove a flexibilidade curricular, e pelo PNA, este plano responde à necessidade de superar a fragmentação disciplinar, criando pontes entre as áreas de expressão artística e os conteúdos das diferentes disciplinas.

A estruturação do plano teve em conta as características da turma, os interesses dos alunos e as potencialidades do contexto educativo, articulando atividades artísticas com conteúdos curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, entre outras áreas. Pretendeu-se, assim, favorecer uma aprendizagem contextualizada e significativa, incentivando o trabalho colaborativo, a criatividade e a autonomia dos alunos.

A abordagem definida prioriza metodologias ativas, como o trabalho de projeto e a exploração prática, que permitem aos alunos explorar conceitos de forma lúdica e reflexiva. Desta forma, o plano procura contribuir para a concretização de um currículo integrado, capaz de responder aos desafios do ensino atual e de desenvolver competências essenciais para a formação de cidadãos críticos e criativos.

# Capítulo 4.

## **Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados Obtidos**

Este capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação, em contextos de EPE e do 1.º CEB. Primeiramente, são apresentados e analisados os dados recolhidos das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, sendo posteriormente cruzadas todas as informações obtidas. Em seguida, são apresentadas as atividades realizadas e selecionadas para o plano de investigação, bem como a sua avaliação com recurso a evidências. Por fim, são apresentados os resultados obtidos.

### **4.1 Contexto EPE**

#### **4.1.1 Análise da Entrevista à Educadora Cooperante**

A entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante foi fundamental para a investigação, pois proporcionou uma compreensão aprofundada da sua prática pedagógica e permitiu analisar, à luz dos objetivos específicos do relatório final o modo como esta profissional estrutura o seu trabalho educativo de forma coerente com os referenciais teóricos da educação artística e integrada (Apêndices D; Apêndice E).

A educadora, com formação académica em Educação Pré-Escolar e formação complementar em pedagogia da arte, manifestou um claro investimento na sua preparação contínua. Como ela própria indica, “fiz agora há pouco tempo uma com a Rita Rovisco sobre arte” e “formações no CCB”, o que demonstrou uma consciencialização da importância da formação contínua na área artística para sustentar uma prática pedagógica interdisciplinar eficaz. Esta atitude formativa encontra eco em Sousa (2003), para quem a Educação pela Arte exige do educador uma abertura à criatividade, à experimentação e ao desenvolvimento da sensibilidade estética.

A sua adesão ao MEM reforçou esse compromisso, na medida em que este modelo promove uma pedagogia participativa e centrada na criança, favorecendo a integração das diversas áreas do saber a partir das necessidades e interesses dos alunos. Como referiu a própria educadora: “Toda esta parte democrática de decidirmos em comunidade... é muito interessante”, o que se articula com o que defendem Formosinho e Machado (2008) relativamente à construção colaborativa do currículo, condição essencial à integração interdisciplinar.

No que respeita à mobilização de estratégias interdisciplinares através das expressões artísticas, a prática da educadora é marcada por uma intencionalidade pedagógica clara: “Temos uma área dedicada às artes na sala”, além de integrar frequentemente atividades de “danças nas cirandas da Mónica”, expressão plástica, dramática e jogos sociais. Esta prática, ao articular diversas linguagens artísticas em torno de objetivos comuns, reflete o que Santomé (1998) denomina por “projetos interdisciplinares”, permitindo à criança explorar os conteúdos de forma integrada e significativa.

No plano da análise dos benefícios das expressões artísticas, a educadora reconheceu o seu carácter transversal e integrador: “A arte tem uma linguagem muito transversal”, “facilita novas aprendizagens” e “promove a expressão individual e coletiva das crianças”. Esta perspetiva é partilhada por Read (2010), que considera a arte como linguagem privilegiada para o desenvolvimento integral, e por Eisner (2008), que sublinha o potencial das artes para fomentar o pensamento crítico e a sensibilidade social. Também Antunes (2013) corrobora essa visão ao enfatizar que, através das artes, as crianças desenvolvem os seus sentidos e utilizam múltiplas linguagens para expressar o que sentem, o que reforça o carácter holístico da aprendizagem.

Finalmente, a postura reflexiva da educadora diante da sua prática, evidenciou nas suas palavras “muitas vezes é por tentativa e erro”, “refletimos sobre o que funciona e o que não funciona”, demonstrando uma atitude alinhada com o paradigma do professor reflexivo defendido por Zeichner (1993) e presente nas opções metodológicas do relatório final. Tal reflexividade permite a melhoria contínua das práticas educativas e a sua adequação às necessidades das crianças, condição essencial para que a integração curricular seja efetiva.

Desta maneira, a prática da educadora cooperante revelou-se coerente com os pressupostos teóricos e legais que sustentam uma educação interdisciplinar e artística, cumprindo plenamente os objetivos definidos no relatório. A sua ação educativa, fundamentada no MEM, enriquecida por formação artística e sustentada por práticas reflexivas, constitui um exemplo promissor de como a educação artística pode ser fator de integração curricular, desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas.

#### **4.1.2 *Subitizing* – Material Manipulável / Expressão Dramática**

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 9), (Apêndice F).

**Tabela 9**

*Subitizing – Material Manipulável / Expressão Dramática*

<b>Situação desencadeadora:</b> Surgiu por parte do estagiário em conjunto com a educadora, de modo a aumentar o interesse pela área da Matemática, juntamente com uma proposta de atividade da Unidade Curricular de didática da Matemática para a Infância.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Em grande ou pequeno grupo cada criança lança um dado, e rapidamente associa o número de pintas a um valor.</li><li>- Em seguida representa esse número, associando-o a um desafio dramático escolhido pela criança e lançando ao grupo;</li><li>- O Dinamizador ajuda participando ativamente de modo a que as crianças com mais dificuldades de exposição se sintam, menos expostas;</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender e Utilizar Conceitos Matemáticos;</li><li>- Promover a Colaboração e Trabalho em Equipa;</li><li>- Estimular a Criatividade e a Expressão Pessoal;</li><li>- Registrar e Avaliar o Processo.</li></ul>

No âmbito de uma proposta de atividade da Unidade Curricular (UC), cujo objetivo era a criação e aplicação de um material manipulável relacionado com uma atividade matemática, especificamente sobre *Subitizing*, foi desenvolvida uma atividade que integrava tanto a matemática como o jogo dramático.

Dado que o tema de investigação se centra na integração da educação artística, fez todo o sentido transformar a atividade para que estivesse alinhada com o tema em estudo.

A proposta foi elaborada após a observação do grupo de crianças, onde se verificou uma grande receptividade às dinâmicas lúdicas. Em consonância com a educadora cooperante, discutiu-se a melhor forma de integrar esta atividade no grande grupo durante o período destinado aos jogos matemáticos.

De acordo com Sousa (2003), a Arte e a Educação, se não são idênticas, estão pelo menos intrinsecamente ligadas nos seus propósitos e metodologias. Herbert Read (1942, citado por Sousa, 2003, p. 79) demonstrou, em 1942, que a “Arte deve ser a base da educação”.

Inicialmente, selecionou-se um pequeno grupo de crianças que se encontrava na área de jogos matemáticos e foi explicado o contexto do jogo inicial, sendo este composto por pares de cartões que se compunham de maneira a dar o mesmo valor, tendo assim a capacidade de reconhecer instantaneamente a quantidade de objetos em um conjunto sem precisar contar individualmente, ajudando assim no desenvolvimento da perceção numérica, com o

reconhecimento de quantidades e a familiaridade com números pequenos, desenvolvimento de conceitos básicos de aritmética, com a subtrações e adições de formal visual e concreta, e de conjuntos.

Durante o período de atividades, o estagiário propôs um desafio de subitização a algumas crianças, utilizando um material manipulável por ele criado, com o objetivo de avaliar a adequação da atividade que planeava realizar posteriormente.

N.- “Este é que é o par correto.”

ML. – “Vamos fazer todos os cartões.”

XC. – “O jogo é muito fácil.”

J. – “Tens mais cartões?” (Nota de campo nº 65, de dia 24 de abril de 2024)

No contexto de EPE, é essencial proporcionar às crianças oportunidades diversificadas para se envolverem em situações matemáticas, nas quais os números desempenhem um papel desafiante e significativo (Castro & Rodrigues, 2008b, p.11).

De acordo com a literatura em educação matemática, o sentido de número refere-se à: “(...) compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão ativo. É, pois, uma construção entre números e operações, de reconhecimentos numéricos e modelos construídos com números ao longo da vida e não apenas na escola.”

Em outras palavras, trata-se do processo pelo qual as crianças aprendem a compreender os diferentes significados e utilizações dos números, bem como a forma como estão interligados (Castro & Rodrigues, 2008b). Partilhando essa ideia, Matos e Serrazina (1996, p. 245) defendem que o sentido de número é entendido como a “compreensão global do número e das operações a par com a capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações”, conduzindo as crianças a compreenderem que a Matemática faz sentido e não é apenas um conjunto de regras.

Sendo o desenvolvimento do sentido de número um aspeto essencial da aprendizagem da Matemática, é importante promovê-lo desde os primeiros anos (Turkel & Newman, 1993), criando ambientes de aprendizagem ricos e diversificados, que estimulem as crianças a compreenderem os aspetos numéricos do mundo em que vivem. É relevante notar que o desenvolvimento do sentido de número é um processo gradual e evolutivo (McIntosh et al., 1992), ou seja, não ocorre da mesma maneira em todas as crianças, sendo influenciado pelas experiências matemáticas que lhes são proporcionadas.

Aliado a todas estas habilidades matemáticas integrou-se o Jogo Dramático ou Expressão Dramática a estas atividades, conforme salientado por Reis (2005), proporcionando-se oportunidades para ampliar as experiências de vida das crianças e enriquecer as suas capacidades de tomada de decisão e escolha.

Antes de ser realizada em grande grupo, a atividade foi primeiramente implementada a um pequeno grupo de crianças que, na sala de atividades, se encontrava a desenvolver jogos e tarefas matemáticas de forma autónoma (Figura 6). Este procedimento teve como objetivo facilitar a comunicação entre o estagiário e as crianças, preparando-as para a dinâmica em grande grupo. Durante a observação no contexto educativo, constatou-se que as crianças compreendiam melhor as tarefas quando estas lhes eram explicadas pelos próprios pares.

### Figura 6

*Subitizing (parte 1)*



Mais tarde, a atividade evoluiu para uma dinâmica em grande grupo, na qual o *subitizing* foi integrado através da expressão dramática, envolvendo o reconhecimento de números e desafios propostos pelas próprias crianças no âmbito da expressão.

Compete ao educador, enquanto promotor de experiências de aprendizagem, planear a ação educativa com base nos interesses das crianças e em atividades que favoreçam o desenvolvimento integral nas diferentes áreas de conteúdo. Conforme Figueiredo (2000, p. 136), “o carácter global do desenvolvimento infantil exige que as atividades propostas pelo educador sejam naturalmente integradas”.

Após a implementação no pequeno grupo, prosseguiu-se para a realização da atividade em grande grupo. A atividade visava articular o jogo de *subitizing* e associação numérica com componentes de criatividade. Nesse processo, recorrendo aos princípios de reconhecimento de quantidade ao lançar um dado, ou duas unidades, no caso de serem lançados dois dados ou selecionadas duas cartas, a criança deveria identificar o valor resultante, quer se tratasse

de uma única face ou da soma das duas, e solicitar ao restante grupo que representasse/interpretasse, através de ação, profissão ou animal, o número correspondente às faces obtidas.

### Figura 7

*Subtizing (Parte 2)*



A atividade foi recebida com grande entusiasmo por todas as crianças, promovendo simultaneamente a estimulação e criatividade individual, bem como a aplicação de processos matemáticos.

- Foi dinamizada uma 2ª atividade através do *subitizing*, juntando a expressão dramática:
- XC. – “Este é o par, 4 saltos de coelho.”
  - B. – “Também quero lançar o dado.”
  - MC. – “Este jogo é divertido.”
  - ML. – “Quero mais jogos assim.”
  - C. – “Vamos continuar o jogo” (Nota de campo nº 66, de dia 24 de abril de 2024)

### 4.1.3 Paula Rego – Art in Education

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 10), (Apêndice H).

**Tabela 10**

*Paula Rego – Art in Education*

<b>Situação desencadeadora:</b> -Surge depois da partilha de uma criança, que durante o fim de semana foi à Casa das Histórias ver as obras da Artista Paula Rego, querendo conhecer mais a artista.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Depois de pesquisado algumas obras da artista, escolheu-se algumas obras para o pequeno grupo representar no seu pequeno projeto.</li><li>- Foi escolhido duas obras de alturas diferentes na vida da artista com características específicas;</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Promover a Apreciação Artística;</li><li>-Desenvolver a Criatividade, incentivando a criar novas obras de arte</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Depois de escolhidas foi pesquisado a maneira que estas obras foram pintadas;</li><li>- Através do modelo Art in Education, criaram novas obras de forma livre, identificando e representando alguns elementos estéticos, explorando livremente diversos materiais;</li><li>- Escrevendo no final o nome da obra criada.</li></ul>	<p>inspiradas nos trabalhos de Paula Rego;</p> <p>-Fomentar a Pesquisa e a Análise Crítica.</p>
--	---

A atividade foi concebida após a partilha durante a reunião da manhã por parte de N., que visitou a Casa das Histórias com a família no fim de semana para explorar as obras da artista Paula Rego e desejava aprender mais sobre a vida e obra desta artista.

Segundo Silva et al. (2016), os seres humanos desenvolvem-se e aprendem através da interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já possui um conjunto significativo de conhecimentos e ideias não só sobre o mundo social e natural que a envolve, mas também sobre a utilização e a função de objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano.

O mesmo autor refere que a área do Conhecimento do Mundo baseia-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas. Esta curiosidade é fomentada e ampliada na educação pré-escolar através de oportunidades que permitem à criança aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que despertam a sua curiosidade e o interesse em explorar, questionar, descobrir e compreender. É fundamental que a criança seja incentivada a construir as suas próprias teorias e conhecimentos acerca do mundo que a rodeia.

Inserido num contexto que adota o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, descrito por Niza (1993) como baseado num Projeto Democrático de autoformação cooperativa de docentes, o grupo foi questionado sobre quem gostaria de colaborar com a colega na descoberta da obra e vida da referida artista (Figura 8).

### **Figura 8**

*Paula Rego (Parte 1)*



Durante o processo de pesquisa, foram identificadas várias obras representativas de diferentes fases da vida da artista. Ao longo da criação do produto cultural destinado à divulgação deste projeto, as crianças encontraram informações e obras que ilustravam as técnicas de desenho e pintura utilizadas pela artista. Entusiasmadas com essa descoberta, as crianças decidiram experimentar essas mesmas técnicas para compreenderem melhor o processo artístico utilizado por Paula Rego (Figura 9).

### **Figura 9**

*Paula Rego (Pesquisa)*



Ao longo da manhã, as crianças distribuíram-se pelas várias áreas e projetos em que estavam a realizar pesquisa ou atividades dinamizadoras. Eu permaneci com o grupo encarregue da investigação sobre a pintora Paula Rego e, durante este período, surgiu o interesse de N. por uma pintura específica que desejavam recriar. Inspirados pela técnica da pintora, optaram por iniciar o processo desenhando inicialmente a lápis ou caneta e posteriormente aplicando tintas para preencher o restante da tela.

N. – “Vamos pintar, esta que tem pássaros.”

LC. – “Gosto muito de pintar, vamos fazer este quadro para o projeto.” (Nota de campo nº 30, de dia 5 de abril de 2024)

Segundo Silva et al. (2016, p.49), as Artes Visuais abrangem várias formas de expressão artística, como pintura, desenho, escultura, arquitetura, gravura, fotografia, entre outras, predominantemente captadas pela visão, embora possam envolver outros sentidos.

Niza (1993) menciona que, com a orientação do educador, as crianças reconstroem, através de projetos de trabalho, os instrumentos de representação, apropriação e descoberta que lhes permitem uma compreensão mais profunda dos processos vividos e da circulação dos saberes científicos e culturais.

Godinho e Brito (2010) destacam a importância de permitir que as crianças no Ensino Pré-Escolar assumam os papéis de executoras, criadoras e apreciadoras nas atividades artísticas. Essa vivência tripla na experiência artística promove o desenvolvimento de significados e competências diversificados nas crianças.

Conforme defendem Godinho e Brito (2010, p. 10), “é consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivenciada através de três formas distintas: execução (aplicação de técnicas), criação (produção de algo novo) e apreciação (contacto com obras de outros)”.

Assim, as crianças aplicaram o conhecimento adquirido ao recriarem as obras “*Money Bath*” (Banho de Dinheiro) e “*On the Beach*” (Na Praia) (Figura 10).

### Figura 10

*Paula Rego (Parte 2)*



Terminou-se o mini projeto sobre Paula Rego, e pretendemos comunicar aos colegas assim que estiver concluído e devidamente organizado.

N. – “Agora podemos apresentar aos amigos todos.”

LC. – “Quando é que vamos apresentar? Gostei mesmo de pintar e decorar a nossa folha”  
(Nota de campo nº 43, de dia 11 de abril de 2024)

#### 4.1.4 *Cuisenaire* – Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 11), (Apêndice I).

**Tabela 11**

*Cuisenaire – Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas*

<b>Situação desencadeadora:</b> O grupo revelou um grande interesse em realizar construções de diferentes materiais.  No decorrer de uma visita de estudo ao museu de arte contemporânea (MAC) foi vista uma obra de Joe Tilson intitulada <i>Ziggurat</i> que parecia barras de <i>Cuisenaire</i> .	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Em pequenos grupos ou individualmente, as crianças realizam construções com as Barras de <i>Cuisenaire</i>;</li><li>- As construções podem ser abstratas, ou direcionadas a aprendizagens já adquiridas, como recriação de animais, estruturas de casas, etc.;</li><li>- Com a construção concluída o dinamizador tira foto à construção e imprime;</li><li>- Com a foto da construção impressa as crianças quantificam a construção.</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender e Utilizar Conceitos Matemáticos;</li><li>- Promover a Colaboração e Trabalho em Equipa;</li><li>- Estimular a Criatividade e a Expressão Pessoal;</li><li>- Registrar e Avaliar o Processo.</li></ul>

Explorando várias formas de expressão artística e levando em consideração os interesses e preferências das crianças, constatou-se que estas têm um grande interesse por atividades de construção. Durante o estágio realizado na sala, observou-se que as crianças demonstravam entusiasmo ao trabalhar com materiais como LEGO, bonecos e ao montar e desmontar peças de carros, entre outras atividades semelhantes.

Segundo Judih Burton citado Cabral (2014) a produção artística faz parte do mundo quotidiano das crianças, sendo que deve ser proporcionado um ambiente pedagógico em que os adultos se envolvam nas explorações e aprendizagens das crianças, escutando-as e dialogando com elas, encorajando-as a desenvolverem-se e apropriarem-se dos seus pensamentos à medida que encontram materiais artísticos.

Com o objetivo de integrar não só o domínio da Matemática, mas também outras áreas de conteúdo como a Área do Conhecimento do Mundo, foi desenvolvida a seguinte planificação para a criação de peças de arte utilizando o material amplamente reconhecido como *Cuisenaire* (Figura 11).

**Figura 11**

*Construções criadas pelas crianças*



Caldeira (2009, p. 126) relata que o método *Cuisenaire* foi desenvolvido por um professor belga chamado Emile Georges Cuisenaire, destacando que este material “possui um considerável valor na educação sensorial”. Segundo a autora, a criação deste material revolucionou o ensino da Matemática e foi divulgado internacionalmente em 1952 por um professor espanhol chamado Caleb Gattegno.

Damas et al. (2010, p. 65) esclarecem que o *Cuisenaire* é “composto por uma série de barras (regretas) paralelepípedicas, de tamanhos e cores diferentes, simbolizando, cada uma, os números naturais de 1 até 10”. Caldeira (2009) acrescenta que as peças são prismas quadrangulares com dez cores e comprimentos distintos. É importante salientar que a peça branca corresponde à unidade e possui uma face quadrangular com um centímetro quadrado.

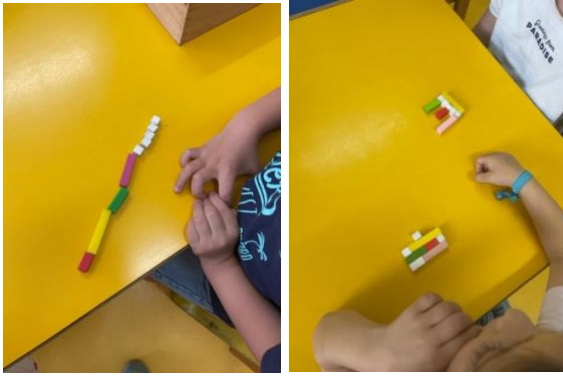
De acordo com Abreu et al. (2018, p. 283), o “método Cuisenaire possui uma sólida fundamentação psicopedagógica e é o que mais se adapta aos conceitos vigentes acerca da gênese do número na criança e do processo de aprendizagem operatória das noções matemáticas fundamentais”. Segundo os autores, este material manipulativo pode ser utilizado de várias maneiras e permite a realização de múltiplas atividades. A exploração deste material possibilita que a criança se torne progressivamente mais autónoma.

Assim, com este propósito, foi preparada uma área específica para cada criança, equipada com algumas peças de *Cuisenaire*, incluindo cinco peças brancas e uma peça vermelha, uma verde, uma rosa e uma amarela.

Numa primeira fase, o objetivo era fomentar a criação de esculturas com este material, incentivando o uso da imaginação e promovendo a construção e reconstrução das suas produções culturais (Figura 12).

**Figura 12**

*Esculturas com cuisenaire*



Adorno (1970, p. 54) refere que “A arte, cópia da dominação do homem sobre a natureza, nega ao mesmo tempo esta natureza através da reflexão e para ela propende”, ou seja, é vista por cada um de nós de maneira diferente, pois depende da nossa própria reflexão pessoal. Desta forma, pode-se afirmar que as artes visuais abrangem diversas formas de expressão, tais como a pintura, o desenho, a modelagem, a escultura, a gravura, o vídeo e a fotografia, entre muitas outras. Estas formas de arte não se limitam à perceção visual, mas têm a capacidade de envolver todos os sentidos.

Silva et al (2016) refere que as OCEP defendem a transversalidade das orientações curriculares, sendo que no EPE o educador pode afirmar que coloca em prática um currículo transversal, e como assim defendido, foi proposto às crianças perceberem o significado matemático por de trás das suas criações artístíssimas, sendo incentivado a explorar a relação existente entre os vários tamanhos e cores deste material manipulável (Figura 13).

### **Figura 13**

*Verificação unidade/objeto*



Goutard (2011), citada por Vergoni (2018), assegura que o *Cuisenaire* é o material didático mais adequado para a aprendizagem das bases da aritmética e da álgebra elementar. Segundo a autora, este material manipulativo possibilita a exploração de dois domínios fundamentais: a descoberta e a verificação.

Alsina (2004, p. 34) afirma que este material manipulativo é “especialmente adequado para a aquisição progressiva de competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental... para introduzir e praticar as operações aritméticas”. Mansutti (1993), citada por Caldeira (2009), certifica que o *Cuisenaire* explora a representação de grandezas contínuas e associa o número à noção de medida. Damas et al. (2010) declaram que este material permite aos alunos observar, manipular, calcular e compreender conceitos abstratos.

No início da tarde, foi preparada uma atividade com o material Cuisenaire para o momento de experiências e matemática.

J.- “Fiz um cavalo”

MM. – “Olha a minha construção? Usei as peças todas.”

MB. – “Tenho uma Torre alta.”

L. – “Olha Pedro, estou a fazer várias construções, vem ver!”

XC. – “Fiz uma construção, parecida com aquela que vimos no museu.”

MC., J. e N. – “Pedro esta barrinha vale dois cubinhos brancos.”

C. – “As nossas construções estão mesmo bonitas”

E. – “Fiz uma serpente. Consigo contar com os branquinhos a serpente. Cabe muitos”

ML. – “Pedro está igual ao do museu.” (Nota de campo nº 99, de dia 29 de maio de 2024)

O último objetivo é captar fotografias das suas construções para que possam ser quantificadas aritmeticamente ou em termos de grandezas, e criar arquivos para que outras crianças possam recriar e utilizar as suas construções.

#### 4.1.5 Sam Francis – Projeto Tigre e Leão

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 12), (Apêndice J).

**Tabela 12**

*Sam Francis – Projeto Tigre e Leão*

<b>Situação desencadeadora:</b> A atividade surge da realização de um projeto sobre tigres e leões, relacionando os padrões únicos que os tigres têm na sua pelagem e as obras com padrões únicos do artista plástico Sam Francis. Esta relação acontece depois de uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea MAC, e pelo interesse demonstrado por uma das obras instaladas, nomeadamente a obra de Sam Francis e na criação de padrões únicos tal como os padrões das listras dos tigres;	
<b>Estratégias:</b>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Sala ampla, colocação de papel cenário no chão e cartolinas A1;</li><li>-Preparação de várias tintas com diferentes cores e texturas ao longo do papel cenário;</li><li>- Contextualizar a história do pintor e dos seus padrões com aprendizagens anteriores e sendo esta o mote para o início da atividade;</li><li>- Exploração e criação livre no espaço designado;</li><li>- Recolha e secagem dos padrões;</li><li>- Discussão dos resultados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver Competências Sociais, estimulando a cooperação e a partilha entre crianças durante a atividade, promovendo a troca de experiências;</li><li>- Promover a Expressão Artística, facilitando a expressão individual;</li><li>-Fomentar a Autoconfiança e Autoestima, valorizando as suas criações e encorajando-as a partilhar as suas obras;</li><li>-Integrar conhecimentos multidisciplinares, relacionando a atividade artística com outros conhecimentos.</li></ul>
--	---

Durante o desenvolvimento de um projeto sobre as diferenças entre tigres e leões, organizou-se uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea (MAC). Durante a visita, após observarem várias obras, os participantes chegaram a uma obra do pintor Sam Francis. A guia explicou detalhadamente a técnica de pintura deste autor. Em seguida, foi realizada uma atividade em frente à obra utilizando vários pedaços de tecido, com o objetivo de recriar de forma abstrata a técnica do pintor utilizando restos de lã. Foi destacado que, mesmo que os pedaços de tecido fossem arremessados da mesma forma e com a mesma intensidade, as formas criadas, tanto individualmente como em conjunto, seriam sempre diferentes.

Segundo Sousa (2019) a Expressão Plástica é um termo integrado no contexto da educação através da arte, que se centra na expressão e na criação utilizando diversos materiais plásticos. Geralmente associada ao ensino artístico, visa não apenas ensinar conhecimentos específicos sobre a arte, como também construir e adquirir técnicas variadas (como desenho, pintura, escultura, entre outras) para a criação de obras de arte.

O mesmo autor (Sousa, 2019) refere que no campo da educação, a Expressão Plástica/ Artes Visuais representa essencialmente uma abordagem pedagógica que não se concentra na produção de obras de arte, mas sim na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades individuais (Figura 14).

#### **Figura 14**

*Preparação e Contextualização*



Durante o processo de pesquisa do projeto, foi estabelecida uma relação pelo estagiário entre a construção artística e os padrões únicos que os tigres apresentam na sua pelagem. Esta abordagem serviu como ponto de partida para uma exploração conjunta e contextualizada com o grupo envolvido no projeto e com a obra do artista em questão.

Segundo o Ministério da educação (s/d) a exploração e manipulação de materiais, formas e cores permitem que as crianças desenvolvam maneiras pessoais de expressar seu mundo interior e representar a realidade através de descobertas sensoriais (Figura 15).

**Figura 15**

*Atividade Sam Francis*



Depois desta contextualização foi realizada a exploração livre com várias tintas e cores usando o método de pintura de Sam Francis.

Durante a atividade, procedeu-se à contextualização da vida do pintor Sam Francis e à sua abordagem artística. Foi feita uma breve introdução ao seu percurso e ao seu estilo de pintura. Posteriormente, as crianças foram incentivadas a experimentar e a criar as suas próprias obras.

XB. – “Tanta cor.”

V- “Podemos misturar muitas cores.”

J. – “Olha como está? As cores misturam-se.”

F. – “Pedro gosto muito.” (Nota de campo nº 91, de dia 22 de maio de 2024)

As artes visuais desempenham um papel crucial na promoção de aprendizagens interdisciplinares, favorecendo o desenvolvimento de competências que se estendem por diversas áreas curriculares. Por esse motivo, é “fundamental explorar o seu potencial educativo e formativo globalmente, estabelecendo um elo entre diferentes áreas do conhecimento” (Miguel, 2018, p. 9).

Neste contexto, a sua abrangência permite a inclusão de uma ampla variedade de temas, intrinsecamente relacionados com a área do Conhecimento do Mundo na EPE, ou com o Estudo do Meio no 1.º CEB, promovendo uma maior inter-relação entre as áreas de saber. Adicionalmente, os temas diversificados facilitam também a integração de conteúdos pertinentes à disciplina de Português e Matemática.

Portanto, é essencial que educadores e professores proporcionem uma variedade de atividades de expressão plástica não apenas para promover o conhecimento de diversas técnicas e materiais, mas também para permitir a aquisição de novos conhecimentos relacionados com outras disciplinas.

#### 4.1.6 Movimento Criativo (dança) / Expressão Dramática

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela13), (Apêndice K).

**Tabela 13**

*Movimento Criativo (dança) / Expressão Dramática*

<b>Situação desencadeadora:</b> Surge durante a execução de um projeto sobre as várias fases de desenvolvimento das borboletas, um projeto de grande significado para o grupo, decidiu-se em conjunto com a educadora demonstrar as aprendizagens adquiridas através da expressão dramática.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sala ampla, onde o grupo pode se espalhar nos vários pontos de encontro (flores);</li><li>- Criação de movimentos através das crianças das várias fases porque passam as borboletas ao longo da sua vida;</li><li>- Criação de jogo cooperativo dinamizado pelo educador/estagiário com movimentos livres interpretando o voo de uma borboleta;</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver Competências Sociais, estimulando a cooperação e a partilha entre crianças durante a atividade, promovendo a troca de experiências;</li><li>- Promover a Expressão Artística, facilitando a expressão individual;</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Passagem por pontos estratégicos para mudança de adereços;</li><li>- Interpretação de todos os momentos em conjunto tanto em grande grupo como em pequenos grupos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Fomentar a Autoconfiança e Autoestima, valorizando as suas criações e encorajando-as a partilhar as suas obras;</li><li>-Integrar conhecimentos multidisciplinares, relacionando a atividade artística com outros conhecimentos.</li></ul>
--	---

Foi decidido entre o grupo e a educadora, após a conclusão de um projeto sobre borboletas e com o final do ano letivo a aproximar-se, escolher o projeto que melhor exemplificasse as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso escolar para apresentar aos pais. Optou-se pelo projeto sobre borboletas, um dos últimos desenvolvidos.

Com o objetivo de integrar várias áreas de conteúdo, nomeadamente expressão e comunicação, bem como conhecimento do mundo, planearam-se uma série de sessões para criar uma apresentação destinada à festa de final de ano (Figura 16).

### Figura 16

#### *Início à Expressão Dramática*



A iniciativa de representar os diferentes estágios da vida de uma borboleta através da dança expressiva de Rudolf Laban foi estabelecida. Laban, conhecido por desenvolver uma forma de Dança Expressiva com foco na expressão emocional (Sousa, 2005), também criou um método pedagógico próprio denominado “sistema de análise, categorização e notação de movimento” (Santos, 2006). Este método concentra-se no movimento humano expressivo, baseado na forma como os indivíduos se movem e interagem com o espaço ao longo do tempo, além de como canalizam energia (Fernandes, 2006). Laban concebe o movimento como um processo de aprendizagem criativa, permitindo aos participantes compreenderem a si mesmos e ao mundo enquanto se expressam.

Foi o primeiro dia de aulas de expressão dramática, marcando o início da preparação da apresentação de final de ano sobre o ciclo de vida das borboletas.

B. – “Estamos a fazer um ovinho como as borboletas”

L. – “Para fazermos de borboletas temos de mexer os braços para cima e para baixo como elas.”

N. – “Temos de escolher uma flor e cuidar dela, como as borboletas.” (Nota de campo nº 101, de dia 31 de maio de 2024)

Ao longo das sessões foi também importante a presença da música de modo que Snyders (1997) considera que as crianças precisam de ser sensibilizadas para o mundo dos sons, pois, é pelo órgão da audição que ela possui o contacto com fenómenos sonoros e com o som. Deste modo é importante que a criança esteja exposta desde muito pequena, pois irá desenvolver a sua memória e atenção, que neste acaso concreto movimentos criados em conjunto (Figura 17).

### **Figura 17**

#### *Expressão Dramática*



Durante as sessões, o grupo foi orientado na criação de uma série de movimentos que representassem esse ciclo de vida, utilizando também o jogo dramático como ferramenta complementar para facilitar a expressão. Conforme observado por Gil (1990), o jogo dramático visa promover o desenvolvimento integral da pessoa, abrangendo tanto o aspeto físico quanto emocional, com a improvisação de ações desempenhando um papel central. Brougere (1998) destaca a perspetiva de Vygotsky, argumentando que o jogo dramático facilita o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, permitindo-lhe conceber ações de forma imaginativa para além da perceção do real. Além disso, é reconhecido que a criança atravessa diversas fases evolutivas até alcançar o jogo dramático, começando pelo jogo de imitação.

## **4.2 Contexto de 1ºCEB**

### **4.2.1 Análise da Entrevista à Diretora da Instituição**

A entrevista realizada à diretora da instituição revelou-se essencial para a compreensão da visão pedagógica que sustenta o funcionamento da escola em todos os seus contextos educativos. Esta análise permitiu identificar estratégias de integração e interdisciplinaridade na construção do currículo, bem como compreender de que modo as expressões artísticas são mobilizadas e valorizadas como elementos estruturantes do projeto educativo. (Apêndice L; Apêndice M)

Com uma formação académica sólida, que inclui licenciatura, pós-graduações e mestrado em áreas ligadas à infância, desenvolvimento e intervenção precoce, a diretora alia a sua experiência como educadora ao exercício da liderança pedagógica desde 2012. O seu percurso é fortemente influenciado pelos princípios do MEM, evidenciando uma prática sustentada em valores democráticos, de participação e construção coletiva do conhecimento. Como refere, Niza (2016, p.13) “fazemos uma direção democrática, onde vamos conversando e tomando as decisões em conjunto”, uma perspetiva coerente com o que defendem Formosinho e Machado (2008), para quem a construção curricular deve partir da reflexão partilhada e da escuta mútua entre os diversos agentes educativos.

No que respeita à integração e interdisciplinaridade na construção do currículo, a diretora enfatizou a importância de alinhar uma linguagem comum entre as equipas, promovendo a articulação entre áreas e contextos. O projeto educativo da instituição sustentou a educação artística como dimensão transversal a todas as áreas de conhecimento, desde a Linguagem até à Matemática ou ao Conhecimento do Mundo, reforçando a ideia de que o currículo deve ser construído de forma integrada, significativa e contextualizada, tal como defende Santomé (1998). Esta abordagem favorece a superação da lógica disciplinar fragmentada, promovendo a interligação de saberes e competências, em coerência com os princípios da integração e interdisciplinaridade.

Quanto à mobilização de estratégias que promovem a integração da educação artística, a diretora apontou práticas diversas, como projetos centrados em artistas plásticos, teatro musical, passeios culturais, aulas abertas e o trabalho por projeto. Este último, em particular, é descrito como um modelo em que “a integração das artes é implícita”, pois os temas abordados exigem a mobilização simultânea de várias áreas curriculares e expressivas. Esta

prática está em consonância com os princípios de Read (2010), que defende a arte como linguagem essencial da educação, e com Eisner (2008), que realça o papel das artes na construção do pensamento complexo e na promoção da criatividade.

Adicionalmente, a diretora demonstrou consciência da importância da formação contínua para assegurar a qualidade da integração da educação artística. Relatou a existência de formações internas (nomeadamente na área da música), parcerias externas como a do Ateliê Rita Rovisco, e o apoio direto de docentes especialistas em Artes Visuais, Música e Expressão Dramática às restantes equipas pedagógicas. Esta estratégia reflete a visão de Sousa (2010), que sublinha a necessidade de preparar os profissionais para que possam reconhecer e explorar o potencial educativo das linguagens artísticas, respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

No que diz respeito à análise dos benefícios das expressões artísticas, a diretora identificou impactos positivos a nível social, emocional e cognitivo, referindo que “as crianças constroem relações diferentes”, “expressam-se melhor através das artes” e “ganham oportunidades de explorar múltiplas áreas”. Esta perspetiva é corroborada por Antunes (2013), que defende a arte como uma via privilegiada para o desenvolvimento global e a aprendizagem sensível e expressiva. Ao integrar diferentes formas de arte de forma transversal, a instituição não apenas enriquece as experiências de aprendizagem, como também promove a inclusão, a autoestima e o envolvimento das crianças e das suas famílias.

A avaliação das aprendizagens, realizada através de observação direta, notas de campo, portfólios e registos fotográficos, confirma uma abordagem formativa, contínua e centrada na criança. Como referiu a diretora, “a avaliação é contínua e formativa: observação, notas de campo, registos fotográficos e o portfólio individual que mostra o percurso de cada criança”. Esta abordagem encontra-se em consonância com os princípios do MEM, que valoriza a documentação do percurso individual de cada educando como base para decisões pedagógicas conscientes. Para além disso, este tipo de avaliação permite aferir a eficácia das estratégias integradoras e realizar os ajustes necessários, sustentando um processo educativo em constante reflexão e melhoria, conforme também propõe Sousa (2010), ao defender a importância da avaliação como ferramenta de regulação da prática educativa e promotora de aprendizagens significativas

A atuação da diretora da instituição evidenciou uma liderança pedagógica sólida, promotora de um currículo integrado, participativo e sustentado na valorização da educação artística

como eixo estruturante da aprendizagem. A articulação entre liberdade pedagógica, compromisso institucional e práticas reflexivas posiciona a instituição como um espaço onde a interdisciplinaridade e a integração curricular acontecem de forma intencional e contextualizada, contribuindo para a construção de uma educação equitativa e significativa.

#### **4.2.2 Análise da Entrevista à Professora Cooperante**

De acordo com Santomé (1998) e Beane (2002), a integração curricular pressupõe a superação de blocos disciplinares estanques, privilegiando a articulação de saberes em torno de temas de relevância para os alunos, de modo a promover aprendizagens contextualizadas e significativas. Neste sentido, a Integração e interdisciplinaridade não surgem como mera justaposição de conteúdos, mas como uma reorganização do currículo que fomenta a investigação colaborativa e a resolução de problemas de forma integrada.

No depoimento da professora cooperante (Apêndice N; Apêndice O), percebeu-se esse compromisso com uma prática curricular fluida e integradora: “Não faz sentido aprendizagem por blocos... enriquecer conteúdos com componentes artísticas” e, como exemplo, descreveu a criação de uma banda desenhada no âmbito da disciplina de Português, em que se exploraram simultaneamente conceitos de desenho geométrico, circunferências e raios e referências a artistas que utilizam tais formas, “articulámos tudo com os conteúdos curriculares”. Este exemplo ilustra perfeitamente a articulação horizontal entre as artes visuais e as áreas disciplinares, tal como defendem Leite e Relvas (2022), ao promover uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar.

A investigação aponta ainda para a diversidade da Educação Artística, Artes Visuais, Música, Expressão Dramática/Teatro e Dança como instrumentos formativos que desenvolvem o pensamento crítico e a criatividade através de experiências estéticas intencionais (Sousa, 2003; Read, 2010). Em consonância, a professora referiu que “Damos bastante importância às expressões artísticas, música, dança, teatro, artes visuais e estamos em permanente reflexão para assegurar que acontecem em todas as salas” e destacou que “Dispomos de uma área de expressão plástica permanentemente acessível...”. Essas práticas correspondem à criação de ambientes que favorecem a espontaneidade e a participação dos alunos, conforme preconizado por Read (2010).

Para mobilizar efetivamente a integração, a investigação enfatiza o papel das estratégias de regulação participativa e da avaliação formativa (Decreto-Lei n.º 55/2018). A docente sublinhou o uso de “diários, reuniões de conselho e conversas diárias... onde eles nos trazem as suas vivências e participam no planeamento”, reforçando a coplanificação e o protagonismo dos estudantes, numa perspetiva alinhada com Fullan & Hargreaves (2001) e com as orientações para um currículo inclusivo e colaborativo.

Os benefícios dessa abordagem integradora e interdisciplinar emergem de modo claro na literatura: segundo Sousa (2014), a integração da Expressão Plástica com outras áreas do conhecimento resulta numa maior motivação e envolvimento dos alunos, bem como na aquisição de competências diversas. Camargo et al. (2019) apontam a motivação como “provavelmente o fator mais crucial para melhorar o processo de aprendizagem” (p. 598), e Eisner (2008) sublinha a importância da dimensão inclusiva das artes ao falar a diferentes estilos de aprendizagem.

Na perspetiva da professora cooperante, tais benefícios confirmam-se quotidianamente: “...é muito mais significativo e é muito mais rico”, observado na forma como as crianças se envolvem de modo mais profundo nas atividades quando estas incluem componentes artísticas, e reforçou-se a “maior liberdade de expressão, maior criatividade... As artes aumentam a liberdade de expressão, a criatividade e o contacto com a cultura”. Estes testemunhos ilustram, na prática, o potencial formativo da educação artística para desenvolver não só competências cognitivas e técnicas, mas também socioemocionais e culturais.

### **4.2.3 Análise ao Questionário Aplicado à Comunidade Educativa**

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário, bem como os gráficos gerados a partir das respetivas respostas, encontram-se disponíveis para consulta no Padlet, cujo link de acesso se encontra indicado no Apêndice Z.

O questionário aplicado à comunidade educativa visou compreender as conceções, práticas e desafios relacionados com a integração e interdisciplinaridade da educação artística na construção curricular, tendo por base os objetivos específicos delineados no relatório final. A análise dos dados recolhidos permitiu identificar tendências relevantes em cinco dimensões fundamentais: caracterização do respondente, conceções sobre a educação

artística, integração e interdisciplinaridade, prática profissional e condições de trabalho, e perspetiva pessoal.

No que respeita à caracterização dos respondentes, verificou-se que a maioria são educadores de infância e professores do 1.º CEB, com mais de cinco anos de experiência profissional e habilitações ao nível da licenciatura ou mestrado. Esta composição revelou uma comunidade educativa qualificada, elemento essencial para a implementação de práticas curriculares integradoras, conforme referem Silva et al. (2016). Além disso, a presença de técnicos com funções de apoio transversal e profissionais a exercerem simultaneamente em diferentes valências apontou para a pertinência de estratégias de articulação vertical, as quais são cruciais para assegurar a continuidade educativa entre ciclos, como sugerem Nogueira e Duarte (2022).

Relativamente às conceções sobre a educação artística, os resultados revelaram um consenso generalizado sobre o seu valor na formação global das crianças. Todos os participantes concordaram, total ou parcialmente, com a importância das artes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, bem como com a necessidade de estas estarem presentes em todas as valências educativas. Esta visão está em linha com a abordagem da Educação pela Arte proposta por Read (2010), que defende a arte como base estruturante da educação. Uma das respostas exemplificou esta perceção ao afirmar que “maior desenvolvimento da criança, seja a nível motor, social, emocional e cognitivo” é uma das principais vantagens da integração artística. Os participantes também reconheceram a importância da formação contínua em expressões artísticas como essencial para o aperfeiçoamento da sua prática docente, conforme indicado por Lopes (2014), sendo essa perceção resumida na observação em que as atividades artísticas permitem que as crianças se expressem de forma autêntica, e a formação docente é essencial para orientar.

No que diz respeito à integração e interdisciplinaridade, os dados demonstraram que a maioria dos profissionais integrava frequentemente atividades artísticas com outras áreas curriculares, reconhecendo que essa abordagem aumenta a motivação e a significância das aprendizagens. Esta integração efetiva traduz-se na operacionalização de uma pedagogia ativa e contextualizada, em conformidade com os princípios defendidos por Santomé (1998) e Beane (2002). Contudo, os participantes também identificaram dificuldades concretas, nomeadamente a falta de tempo para planear em equipa e a ausência de diretrizes institucionais claras que promovam a interdisciplinaridade. Estas barreiras organizacionais

foram já assinaladas por Formosinho e Machado (2008), que destacam a importância de condições estruturais para que estas práticas sejam sustentáveis. As estratégias mais mencionadas incluíram o planeamento conjunto com colegas, a organização de projetos, visitas de estudo e a colaboração com artistas locais, demonstrando uma predisposição para práticas colaborativas, como defendem Fullan e Hargreaves (2001).

No âmbito da prática profissional e condições de trabalho, observou-se que a integração da educação artística é uma prática recorrente entre os respondentes, com atividades implementadas semanal ou diariamente. Estas práticas sugerem uma apropriação curricular coerente e sustentada, conforme descrito por Beane (2002), que entende a integração como a reorganização dos saberes em torno de temas significativos para os alunos. A maioria dos profissionais indicou ainda que a integração artística faz parte de uma prática contínua ou, no mínimo, planeada. O apoio da direção e coordenação, bem como a disponibilidade de recursos materiais e formativos, foram avaliados de forma globalmente positiva, embora alguns participantes referiram a “necessidade de mais tempo disponível para planear em equipa” e a conveniência de ampliar a formação específica nesta área.

Por fim, as análises das respostas abertas relativas à perspetiva pessoal dos participantes revelam um conjunto de contributos relevantes para a compreensão qualitativa do fenómeno em estudo. Os benefícios atribuídos à integração da educação artística são diversos e apontam para o desenvolvimento da criatividade, da liberdade de expressão, do pensamento crítico e da motivação. Um participante destacou: “Potencia a criatividade, liberdade e expressão pessoal, contribuindo para aprendizagens mais completas”. Outro sublinhou: “A liberdade criativa, a participação voluntária e o envolvimento das crianças aumentam significativamente”. Estes testemunhos são coerentes com a literatura de Eisner (2008) e Sousa (2003), que enfatizam o papel da arte no desenvolvimento integral da criança.

No que concerne às sugestões institucionais, os participantes salientaram a importância da colaboração profissional e da formação contínua. Entre as recomendações surgem propostas como: “Maior articulação entre profissionais” e “Formações específicas e continuadas sobre interdisciplinaridade e expressões artísticas”, reiterando o que Leite e Relvas (2022) identificam como condições-chave para a eficácia da integração curricular: tempo, liderança pedagógica e práticas colaborativas.

As experiências partilhadas revelaram também o impacto positivo da educação artística na dinâmica escolar. Um participante descreveu: “Organização de exposição artística onde toda

a comunidade participou ativamente”, demonstrando como as artes podem servir como catalisadoras da participação comunitária e do envolvimento parental. Outro mencionou: “A exposição feita no ginásio sobre a Yayoi foi impactante para as crianças e as famílias”, ilustrando como projetos inspirados em artistas contemporâneos podem promover a identidade estética e cultural da comunidade educativa, em consonância com os objetivos do Plano Nacional das Artes (PNA, 2024).

Esta análise evidencia que a comunidade educativa reconhece amplamente o valor das expressões artísticas para a integração curricular, aponta estratégias eficazes, identifica obstáculos estruturais e propõe caminhos para os superar, reforçando a centralidade da arte, no desenvolvimento de todas as crianças

#### 4.2.4 Hervé Tullet

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e objetivos (Tabela 14), (Apêndice P).

**Tabela 14**

*Hervé Tullet*

<b>Situação desencadeadora:</b> Esta atividade surgiu após a implementação de uma proposta de expressão visual, com o objetivo de explorar a obra artística de Hervé Tullet, intitulada <i>Flores</i> , e criar um jardim de flores por todo o ginásio. Ao concluir a atividade, os alunos identificaram que a técnica utilizada estava repleta de círculos e circunferências, o que despertou uma curiosidade crescente sobre o tema.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar os conceitos de circunferência e círculo através de exemplos visuais, começando pela análise das obras de Tullet e alargando-se a objetos do quotidiano (aros de bicicleta, tampas, pratos).</li><li>- Registrar, em pequenos grupos ou pares, breves apontamentos sobre as observações efetuadas e os conteúdos assimilados.</li><li>- Demonstrar, recorrendo a compasso e régua, a medição do raio e do diâmetro a partir das próprias criações.</li><li>- Desenhar novas circunferências com o compasso em diferentes aberturas e calcular, a partir do raio, o diâmetro e vice-versa.</li><li>- Conceber uma composição que combine circunferências e círculos de diversos tamanhos, sobrepostos e interligados.</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e compreender os elementos de uma circunferência (raio, diâmetro, centro).</li><li>- Relacionar o raio com o diâmetro;</li><li>- Diferenciar circunferência (linha) e Círculo (área interna);</li><li>-Utilizar frases complexas para descrever o processo criativo e as relações geométricas observadas;</li><li>-Experimentar diferentes técnicas de criação com base no artista, tendo como foco círculos e circunferências.</li></ul>

Partiu-se, do princípio de que a arte deve estar no centro da educação, com a escola a funcionar como microcosmo do mundo e o ensino como atividade que, de modo quase impercetível, molda a vida. Nesta linha, Read (2010) enfatiza que a dimensão social e emocional da aprendizagem é tão essencial quanto os processos de aquisição de conhecimento. Observou-se que a obra *Flores*, de Tullet, é formada por círculos e circunferências, elementos contemplados no subdomínio de Geometria e Medida. Deste modo, a sessão iniciou-se questionando os alunos acerca dos principais elementos presentes na obra.

Identificados esses elementos, explicitaram-se as diferenças entre circunferência e círculo, definindo-se a primeira como linha fronteira e o segundo como a região plana por ela delimitada.

Solicitou-se, em seguida, que os alunos reconhecessem exemplos semelhantes no quotidiano, roda de bicicleta, tampas de garrafa, pratos, entre outros, registando as observações através de esquemas sucintos no quadro.

Em duplas, os alunos registaram nos cadernos apontamentos sucintos: descrevendo as descobertas visuais, esclarecendo a terminologia e listando os objetos encontrados. Garantiu-se, assim, o rigor vocabular e articulou-se a tarefa com a componente curricular de Português, exigindo o uso de frases complexas que exprimissem sequência e finalidade.

Na sequência da atividade inspirada em Hervé Tullet, procedeu-se à construção de conhecimentos sobre raios, diâmetros e circunferências, recorrendo a objetos do quotidiano como ferramentas de exploração. Após a aquisição das diferentes terminologias, os alunos dedicaram-se à criação de uma pequena obra tridimensional, utilizando trapilho e formas circulares de vários diâmetros.

Durante o desenvolvimento, emergiram as seguintes observações:

M.C. – “A parte totalmente pintada corresponde ao círculo, certo?”

T. – “Exato! E a circunferência é a linha que o delimita.”

P. – “É, funciona como o perímetro.”

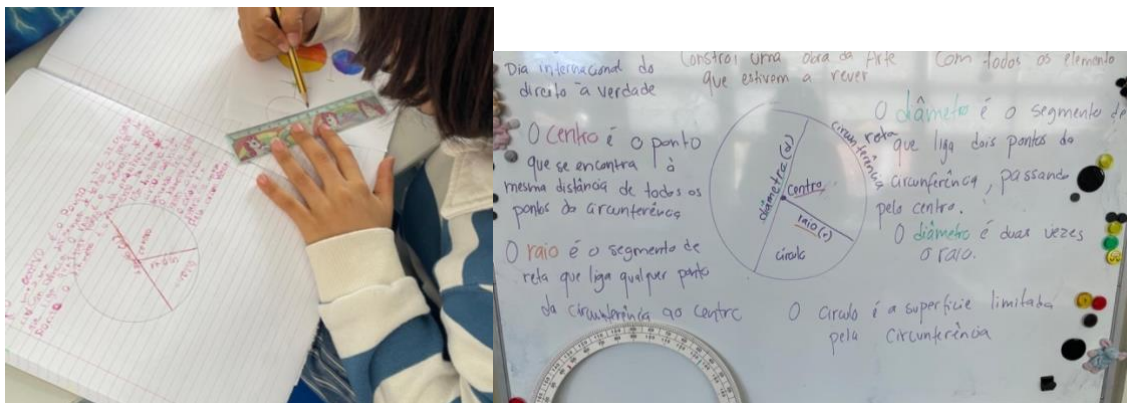
Foi também neste momento que surgiu a proposta de estender a atividade a toda a comunidade educativa, convidando-se famílias e demais turmas a reproduzir e partilhar as suas próprias criações geométricas em trapilho. (Nota de campo nº 21, de dia 23 de outubro de 2024)

Ao integrar as Artes Visuais, isto é, usar práticas artísticas para estabelecer pontes entre diferentes áreas do currículo, esta potencia a motivação e o envolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que promove a aquisição de novas competências e conhecimentos (Sousa, 2014).

No ginásio, cada dupla selecionou uma das produções artísticas previamente criadas, círculos recortados e pintados e procedeu à medição do raio com o compasso, bem como do diâmetro com a régua. Posteriormente, desenharam-se livremente novos círculos de aberturas distintas, relacionando cada traçado com os respetivos constituintes (raio e diâmetro) e desenvolvendo, em simultâneo, a motricidade fina. O processo de cálculo foi registado em enunciados exemplificativos, como: “T. – Então a circunferência de raio 5 cm possui o diâmetro de 10 cm, dado que o diâmetro é o dobro do raio.” (Nota de campo nº22, de dia 23 de outubro de 2024) (Figura 18).

**Figura 18**

*Diâmetro e Raio*



Na fase final, cada dupla concebeu uma composição artística integrando círculos e circunferências de diferentes dimensões, sobrepostos e interligados. Após o traçado a lápis, aplicaram-se tintas que permitiram explorar sobreposições cromáticas e efeitos de transparência, resultando numa obra coletiva que, à semelhança da criação de Tullet, combina de forma harmoniosa círculos e circunferências de vários tamanhos (Figura 19).

**Figura 19**

*Circunferências*



Esta abordagem evidencia o potencial da expressão plástica para gerar aprendizagens interdisciplinares, articulando artes, matemática, língua portuguesa e motricidade fina (Miguel, 2018), e confirma que a exploração artística de formas geométricas pode consolidar conceitos matemáticos de forma significativa.

#### 4.2.5 Hervé Tullet 2

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 15), (Apêndice Q).

**Tabela 15**

*Hervé Tullet 2*

<p><b>Situação desencadeadora:</b> - Esta atividade surgiu na sequência da implementação de uma proposta interdisciplinar que envolveu as áreas de Artes Visuais, Matemática e Português, baseada na obra artística de Hervé Tullet, intitulada <i>Flores</i>. O objetivo foi partilhar com toda a comunidade escolar a criação de uma instalação inspirada na referida obra e nas aprendizagens adquiridas numa planificação anterior, com o intuito de criar um jardim de flores que se estendesse por todo o ginásio, contando com o contributo de toda a escola, incluindo o 1.º ciclo, o ensino pré-escolar e a creche.</p>	
<p><b>Estratégias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão e planificação do objeto artístico a ser criado – instalação;</li> <li>- Recolha de materiais selecionados e criação de convites para a comunidade escolar;</li> <li>- Montagem – dividir os alunos em grupos para realizar diferentes partes da instalação;</li> <li>- Receber e contextualizar a atividade aos grupos convidados;</li> <li>- Promover e orientar a exploração dos diferentes grupos, proporcionando-lhes a oportunidade de experimentar uma diversidade de formas</li> </ul>	<p><b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver competências criativas, comunicativas, afetivas e relacionais</li> <li>- Distinguir o círculo da circunferência, reconhecendo as suas características geométricas e as suas diferenças fundamentais.</li> <li>- Explorar a simetria e as proporções nas composições geométricas;</li> </ul>

expressivas e técnicas criativas. Durante a realização das atividades, incentivar os alunos a dialogarem entre si, comunicando as relações geométricas que estão a aplicar nas suas criações.	-Desenvolver a capacidade de comunicação clara e eficaz, utilizando vocabulário técnico e artístico; - Experimentar e explorar diferentes técnicas e materiais artísticos;
---	---

Tomando como ponto de partida a instalação *Flores*, de Hervé Tullet, pretendeu-se, deste modo, demonstrar como a prática artística pode integrar conteúdos de Geometria e Medida, potenciando, em simultâneo, competências criativas, comunicativas, afetivas e relacionais nos alunos do 3.º e 4.º ano com outras valências, como EPE, creche e berçário.

O 3º e 4º ano assumiram a responsabilidade pelo planeamento e pela montagem da instalação, acolhendo quarenta pares por sessão.

Alinhado com os princípios do PASEO (Ministério da Educação, 2017), a atividade visou articular os distintos níveis de ensino, proporcionando-lhes uma experiência partilhada que estimulasse o raciocínio, a sensibilidade estética e o pensamento criativo, ao mesmo tempo que convertia o contexto social e físico das crianças pequenas em oportunidades de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 55/2018 confere às escolas maior flexibilidade na gestão de uma parte das matrizes curriculares-base. Essa flexibilidade abre espaço a propostas pedagógicas como esta, que ultrapassam a tradicional compartimentação do currículo, permitindo que as aprendizagens se desenvolvam de forma mais próxima da realidade dos alunos.

Nesta lógica, os DAC tornaram-se núcleos de convergência entre disciplinas, onde cada área curricular aporta as suas perspetivas e conteúdos, incentivando a investigação, a análise crítica, a criatividade e a resolução de problemas, que deste modo pôde ser observado quando foi articulado não só vários componentes curriculares do 1.º CEB, mas também várias áreas de conhecimento da EPE e áreas de experiência e aprendizagem da creche.

Num primeiro momento, promoveu-se uma discussão em grande grupo para definir a configuração do jardim de flores a instalar no ginásio e identificar os materiais necessários à sua concretização.

De seguida, selecionaram papéis, tintas, lápis e trapilho, e redigiram convites dirigidos às salas, explicitando os objetivos da atividade e os horários de visita. As tarefas foram

distribuídas por subgrupos responsáveis pelo recorte de círculos, preparação de suportes, elaboração de sinalética e planificação do percurso.

Concluída a fase de planificação e recolha de materiais, procedeu-se à montagem da instalação no ginásio; cada subgrupo dispôs os elementos no espaço, garantindo coerência estética, estabilidade estrutural, demarcação das áreas de circulação e localização dos postos de exploração geométrica (Figura 20).

### **Figura 20**

#### *Montagem do Espaço*



De acordo com Mota (2018), quando as crianças têm a possibilidade de experimentar uma variedade de materiais e técnicas, não só satisfazem as suas necessidades como também aprofundam o autoconhecimento e a compreensão do mundo à sua volta, desenvolvem autoconfiança e sentido de responsabilidade, e reforçam a cooperação nas interações com os outros.

Iniciada a fase de visitas, o grupo acolheu os participantes, apresentou a instalação criada e partilhando o ponto de partida desta atividade e conclusões obtidas nas sessões realizadas anteriormente acerca dos conceitos de círculo e circunferência, bem como da paleta cromática empregue pelo artista, cores estas, novamente exploradas durante a atividade.

Com a orientação dos colegas, as crianças percorreram livremente a instalação, explorando e criando as suas próprias obras culturais. (Figura 21)

### **Figura 21**

#### *Exploração da Instalação*



Martins et al. (1998, citados em Coletto, 2010, p. 141) reforçam esta ideia ao sublinhar que “a arte é a linguagem primordial da criança e necessita de um espaço próprio que estimule a exploração e a pesquisa, algo que não se alcança com desenhos mimeografados nem com «exercícios de prontidão»”. Do mesmo modo, Roldán (s.d.) destaca que a arte funciona como um meio de expressão assente em múltiplos recursos, nos quais a criatividade e a imaginação desempenham um papel central; para as crianças, é um modo de viver que lhes traz inúmeros benefícios.

No 1.º CEB, essa exploração permitiu articular diversos componentes curriculares, enquanto nos grupos de EPE, creche e berçário foram mobilizadas múltiplas áreas do conhecimento.

No decurso das múltiplas explorações conduzidas sob a supervisão dos alunos do 3.º e 4.º anos, verificou-se o cuidado e a atenção que estes dedicaram aos colegas mais novos, prestando-lhes apoio e demonstrando respeito ao longo de toda a sessão. Mesmo os alunos que evidenciavam maiores dificuldades na execução de desenhos geométricos puderam experienciar sentimentos de competência ao atuarem como tutores dos pares mais jovens.

#### 4.2.6 Jackson Pollock – Atividade prática pêndulo

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 16), (Apêndice R).

**Tabela 16**

*Jackson Pollock*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade surge a partir de uma proposta prática inserida no âmbito do componente curricular de Estudo do Meio, com o intuito de fomentar o desenvolvimento do pensamento científico. Enquadra-se na realização de momentos laboratoriais, com encontros quinzenais agendados no calendário da turma.	
<b>Estratégias:</b>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Divisão do grande grupo em grupos de 4 elementos de trabalho;</li><li>- Dois grupos, no ginásio realizam atividades diferentes em simultâneo. Grupo 1 – atividade artística com música e pêndulo; Grupo 2 – atividade prática sobre o pêndulo;</li><li>- Grupo 1 – Atividade exploratória com pêndulo: exploração artística e musical com os pêndulos garrafas penduradas com tinta) – técnica de gotejamento;</li><li>- Grupo 2 – Atividade prática, seguindo o protocolo da experiência.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolver a capacidade analítica dos alunos, recorrendo ao método científico como instrumento fundamental para a investigação e resolução de problemas;</li><li>- Estimular a integração e o domínio da linguagem das artes visuais, por meio da experimentação de diversas técnicas expressivas;</li><li>- Promover a exploração de movimentos corporais adaptados a diferentes estímulos musicais, valorizando ritmo e expressividade;</li><li>- Proporcionar experiências práticas em contextos laboratoriais e artísticos, que permitam a aplicação e registo sistemático dos conhecimentos adquiridos.</li></ul>
--	---

Sustentada na premissa de que a experiência estética potencia o pensamento divergente e crítico desde a infância (Eisner, 2002), a atividade partiu da técnica de gotejamento desenvolvida por Jackson Pollock, adaptada à construção e exploração de pêndulos, para estimular simultaneamente o raciocínio científico, a experimentação plástica e a expressão corporal do grupo.

Numa fase inicial, a turma foi organizada em quatro grupos, de modo a que cada um percorresse, colaborativamente, todas as etapas da proposta. Para o efeito, montaram-se duas estações no ginásio, supervisionadas por adultos distintos que asseguravam vertentes complementares do trabalho.

A primeira estação, dedicada à exploração artística, utilizou pêndulos constituídos por garrafas perfuradas suspensas por trapilhos de comprimentos variáveis sobre extensas folhas de papel-cenário que cobriam o piso. Com a audição de excertos musicais com andamentos contrastantes que indicam a velocidade que música deve ser executada (lento, moderato, allegro), aplicaram-se os princípios da rítmica de Jaques-Dalcroze (1921), a qual articula ritmo, movimento e perceção auditiva, permitindo que a música seja sentida e vivenciada fisicamente.

## **Figura 22**

*1ª Estação*



Tal enquadramento possibilitou aos alunos traduzir corporalmente a pulsação musical e ajustar, de forma consciente, a amplitude do movimento pendular, diversificando a espessura e a direção das linhas de tinta depositadas no suporte.

Na segunda estação procedeu-se à aplicação de um protocolo experimental especificamente concebido para determinar o período de oscilação do pêndulo. A pertinência de introduzir investigação científica em idades precoces encontra apoio na literatura: diversos autores defendem que a aprendizagem das ciências deve iniciar-se logo nos primeiros anos de vida. Eshach (2006, citado por Martins et al., 2009) argumenta que a educação científica precoce contribui para uma imagem positiva e reflexiva da ciência, facilita a compreensão de conceitos apresentados posteriormente, beneficia do uso de uma linguagem cientificamente adequada às crianças e, por fim, promove o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente.

### **Figura 23**

#### *2º Estação*



Os grupos realizaram séries sucessivas de ensaios, alterando apenas o comprimento do fio e cronometrando o tempo correspondente a um número fixo de oscilações. Os dados recolhidos foram registados em grelhas próprias para posterior análise, consolidando uma

aprendizagem ativa que alia a descoberta científica ao fazer artístico, em consonância com a pedagogia criativa defendida por Read (2010).

Decorrido o tempo estipulado em cada estação, procedeu-se à rotação dos grupos, garantindo que todos os participantes experienciassem, de forma equilibrada, as dimensões artística e científica da proposta. Assim, construíram-se significados que emergem da convergência entre exploração sensoriomotora, investigação empírica e reflexão estética.

#### 4.2.7 Áreas e Arte Pixelizada

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 17), (Apêndice T).

**Tabela 17**

##### *Áreas e Arte Pixelizada*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade surge a partir da identificação das dificuldades evidenciadas pela turma na compreensão dos conceitos de área e de frações, tendo-se, por conseguinte, decidido integrar atividades de expressão artística em ambos os subdomínios matemáticos.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Observar e analisar exemplos de imagens e obras pixelizadas, enfatizando a estrutura em “pixels”;</li><li>- Fornecer folha quadriculada a cada aluno, explicando que cada quadrado representa <math>1\text{cm}^2</math> e deverá ser pintado com uma única cor;</li><li>- Solicitar a criação individual de obras pixelizadas, estimulando a autonomia e a criatividade.</li><li>- Guiar a identificação das áreas nas produções, registando-se as estratégias de cálculo (contagem direta, decomposição);</li><li>- Propor contagem de todos os quadrados e o cálculo das frações que cada cor representa relativamente ao total;</li></ul> Promover debate coletivo para comparar métodos, justificar escolhas e consolidar os conceitos de área e de fração.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Estimar áreas de polígonos regulares e irregulares usando unidades de <math>1\text{cm}^2</math>, comparando resultados e avaliando estratégias;</li><li>- Reconhecer a fração como relação parte-todo, representando-a em contextos concretos;</li><li>- Experimentar técnica de desenho para criar composições que integrem conceitos de área.</li></ul>

Face às dificuldades diagnosticadas nos conceitos de área e de fração, o estagiário optou pela criação de composições pixelizadas como estratégia de aprendizagem situada, permitindo que os alunos manipulassem concretamente unidades quadradas de  $1\text{cm}^2$ . Sousa (2003) caracteriza a Educação pela Arte como um movimento de renovação que exige o abandono de princípios pedagógicos rígidos e pré-concebidos, de modo a compreender a criança nas

suas emoções, desejos e interesses, recorrendo a métodos cientificamente mais adequados e eficazes.

Nessa linha, o processo criativo proporcionou um contexto tangível de contagem de unidades e tornou explícita a relação parte-todo inerente às frações, corroborando a afirmação de Read (2010) de que a exploração plástica de módulos visuais favorece a construção de conceitos espaciais e numéricos. Esta abordagem converge, ainda, com a ideia de que a experiência estética potencia o pensamento divergente e crítico na infância (Eisner, 2002).

A sessão iniciou-se com a projeção de exemplos de *pixel art*. Seguindo-se um breve diálogo destinado a clarificar o conceito de *pixel* enquanto quadrado unitário, de seguida, procedeu-se à revisão da definição de área como contagem de quadrados congruentes e lembrou-se que a fração expressa a razão entre parte e todo. (Figura 24)

**Figura 24**

*Início da Construção*



Sob a instrução “um quadrado, uma cor”, os alunos selecionaram paletas cromáticas, definiram motivos e preencheram, com rigor, os contornos das células do quadriculado.

Desta maneira (Sousa, 2003) refere que a expressão plástica possibilita às crianças a aquisição de múltiplas competências e o desenvolvimento de diversas potencialidades através da exploração de variados materiais e técnicas. Tal exploração incentiva-as a criar livremente, aumentando a curiosidade, o envolvimento e a participação no processo de aprendizagem, promovendo, deste modo, o seu desenvolvimento global.

Terminada a pintura, cada aluno contou diretamente os quadrados coloridos e registou, no caderno, a área total da obra (100 cm<sup>2</sup>) e a área parcial associada a cada cor utilizada. Em pares, procedeu-se a uma verificação cruzada das contagens, onde debateram dificuldades e compararam estratégias de decomposição, por linhas, colunas ou blocos, evidenciando diferentes processos de cálculo (Figura 25).

**Figura 25**

*Construções Artísticas*



A segunda sessão retomou o trabalho numa perspetiva quantitativa: em duplas, os alunos delimitaram polígonos monocromáticos que sobressaíam no interior da composição, estimaram-lhes a área em centímetros quadrados e converteram-na em frações do total (por exemplo,  $\frac{24}{100}$ ), simplificando sempre que possível o numerador e o denominador. Os resultados foram registados nos cadernos, juntamente com o produto visual.

**Figura 26**

*Frações na Arte*



Posteriormente, cada dupla apresentou o trabalho à turma, justificando a exatidão dos cálculos, descrevendo a estratégia adotada e refletindo sobre as vantagens e limitações dos diferentes métodos. Este momento evoluiu para uma discussão metacognitiva onde se

comparou a contagem direta com a decomposição em subáreas, avaliando a eficiência de cada abordagem e aprofundando a ligação conceptual entre área e representação fracionária.

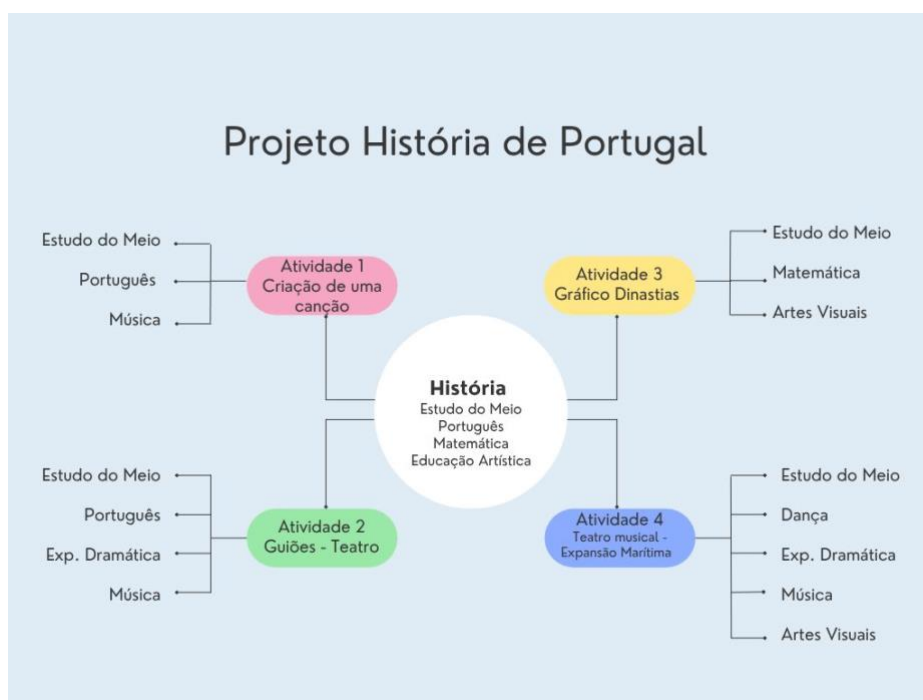
A aula encerrou com um exercício de autoavaliação em que cada discente explicitou as aprendizagens realizadas, identificando as dificuldades sentidas e sugerindo formas de as ultrapassar, nomeadamente através de apoios individualizados no TEA. Ao longo de toda a atividade, o estagiário observou o desempenho individual e coletivo, preenchendo uma rúbrica que contempla quatro dimensões do PASEO: i) raciocínio e resolução de problemas; ii) sensibilidade estética e artística; iii) pensamento crítico; e iv) pensamento criativo.

#### 4.2.8 Projeto de História

No âmbito do DAC, o projeto “História de Portugal” surgiu com o objetivo de promover uma abordagem integradora, interdisciplinar e significativa à aprendizagem, integrando conteúdos de Estudo do Meio, Português, Matemática e Educação Artística. Através da articulação entre diferentes áreas do saber, procurou-se desenvolver competências essenciais de forma contextualizada, respeitando os interesses dos alunos e valorizando a sua participação.

**Figura 27**

*Projeto de História*



#### 4.2.8.1 História 1 - Condado Portucalense -Criação de uma canção

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 18), (Apêndice U).

**Tabela 18**

##### *História 1*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade parte da introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo profundo interesse em adquirir e mobilizar saberes sobre esta temática.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Depois de apresentado o contexto histórico do Condado Portucalense e de D. Afonso Henriques o grupo sugere a criação de uma canção para este momento histórico e como meio de sistematização;</li><li>- O grupo sugere ideias para temática musical, enquanto é registado no quadro as opções;</li><li>- Em plenário, todos colaboram na redação dos versos: o docente estrutura o processo (esquema de rimas, métrica, vocabulário histórico) e regista as propostas;</li><li>- Os alunos são conduzidos para exercícios de improvisação sonora (ritmo, melodia) em grande grupo, recolhendo sugestões e definindo, coletivamente, a linha musical base.</li><li>- Em plenário, a turma estreia a canção que mais tarde será integrada numa peça de teatro.</li><li>- Após a apresentação é conduzido um debate crítico, registando-se não só as aprendizagens e sugestões de melhoria.</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas;</li><li>- Aplicar processos de planeamento, produção e revisão de textos em língua portuguesa, assegurando clareza, coerência e correção linguística;</li><li>- Conceber e executar, em conjunto, uma peça sonora que mobilize o imaginário histórico e cultural estudado, explorando diferentes fontes e recursos musicais;</li><li>- Compor e interpretar, coletivamente, uma canção de criação própria, incorporando características musicais e culturais pertinentes ao contexto da História de Portugal;</li><li>- Apresentar de forma estruturada e articulada os resultados das atividades artísticas, evidenciando o domínio dos conteúdos e das competências desenvolvidas.</li></ul>

A sessão teve início com a contextualização histórica do Condado Portucalense e da figura de D. Afonso Henriques, conduzida pelo estagiário a partir da análise de fontes iconográficas e textuais previamente selecionadas. Para complementar essa partilha de conhecimento, foi escolhido um excerto audiovisual sobre o tema, que possibilitou às crianças uma compreensão multimodal dos conteúdos apresentados. À luz desta opção metodológica, importa recordar que, segundo Adorno (1970), as artes visuais integram uma variedade de

técnicas, pintura, desenho, modelagem, escultura, gravura, vídeo, fotografia, entre outras, que, longe de se circunscreverem à percepção visual, podem envolver a totalidade dos sentidos, enriquecendo a experiência estética e cognitiva dos alunos.

Concluída a partilha e descoberta de conhecimentos, foi promovido um debate orientado que permitiu aos discentes identificar personagens, factos sociopolíticos e aspetos do quotidiano medieval, preparando-os para a transposição desses conhecimentos para um produto artístico coletivo. Alinhada com a abordagem Orff-Schulwerk, que valorizava a aprendizagem musical prática e coletiva (Orff, 1963), a sessão foi estruturada com base nesta contextualização histórica inicial.

### **Figura 28**

*Debate*



Com o propósito de planificar a letra, o estagiário reuniu a turma em plenário e registou no quadro as sugestões temáticas formuladas pelos participantes. Sob orientação, estabeleceu-se um esquema de rima para garantir uma coesão formal. Os alunos procederam à redação coletiva de cada estrofe, incorporando vocabulário histórico preciso e assegurando a correspondência semântica entre o texto e o contexto cronológico. Esta fase de textualização conjunta exigiu uma revisão contínua quanto à correção linguística, à clareza e à adequação terminológica (Figura 29).

### **Figura 29**

*Criação da Música*



Concluída a letra, a turma passou à experimentação sonora: exercícios de improvisação rítmica e melódica, inspirados na *euritmia*, onde corpo e ritmo se integraram num único gesto expressivo (Jaques-Dalcroze, 1921), ajudam a selecionar uma linha melódica adequada à métrica.

As ideias emergentes foram discutidas, avaliadas e sintetizadas, alcançando-se, por consenso, uma progressão harmónica elementar e um refrão facilmente cantável, que enfatizava a cronologia e as figuras centrais do período histórico em estudo. Seguidamente, iniciou-se o ensaio, com uma distribuição de funções: um subgrupo entoava a melodia principal, enquanto outro fornecia a marcação rítmica através de palmas e batucos nas cadeiras. Repetiram-se passagens, ajustou-se a afinação e consolidou-se a articulação silábica, com especial atenção à dicção. De acordo com Silva et al. (2016), a educação musical deve constituir uma experiência capaz de cativar a criança, envolvendo-a no processo de aprendizagem pelo interesse intrínseco que as diversas atividades musicais despertam.

Concluída esta fase de experimentação e criação, a turma realizou uma apresentação interna preliminar, registada em vídeo para posterior análise crítica. A gravação foi, então, utilizada para melhorar a performance e orientar a reflexão, identificando desequilíbrios dinâmicos, imprecisões de tempo ou de entoação, e eventuais incorreções históricas no texto. Introduziram-se, de seguida, correções na letra e na interpretação, ensaiaram-se transições entre estrofes e refrões e acrescentou-se gestualidade cénica simples, como inclinações do corpo e movimentos evocativos do momento histórico, com o objetivo de reforçar a expressividade necessária à apresentação final, integrada numa peça teatral.

A canção foi posteriormente apresentada a um pequeno público interno, constituindo um momento de avaliação formativa. Schoenberg, citado por Hohmann e Weikart (1997), acrescenta que a música se define pelas emoções e sentimentos que é capaz de transmitir, tornando-se, assim, um veículo privilegiado para a expressão profunda da experiência humana.

#### 4.2.8.2 História 2- Construção de guiões para vários momentos históricos ao longo das dinastias

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 19), (Apêndice V).

**Tabela 19**

##### *História 2*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática, constituindo uma continuidade de uma proposta anterior sobre o Condado Portucalense.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Depois de apresentados vários contextos históricos sobre a História de Portugal e várias dinastias os alunos propõe fazer cenas para uma intervenção artística, escolhendo personagens que mais gostaram;</li><li>- Divisão dos alunos por dinastia de modo a fomentar a colaboração, definindo entre eles papéis e responsabilidades;</li><li>- Criação de vários textos dramáticos, com a exploração de conteúdos históricos e culturais pertinentes para a dinastia que estão inseridos;</li><li>- Revisão entre pares dos textos criados e correção dos mesmos em conjunto. Com ou sem ajuda por parte do adulto;</li><li>- Criação e apropriação das personagens escolhidas pelos grupos e individualmente e como estes se relacionam em cena.</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas;</li><li>- Desenvolver competências de escrita e textualização;</li><li>- Explorar a expressão corporal e criativa;</li><li>- Construção de personagens e interpretação dramática;</li><li>- Produção e apresentação de cenas teatrais -produzindo individualmente ou em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, utilizando processos espontâneos e/ou preparados.</li></ul>

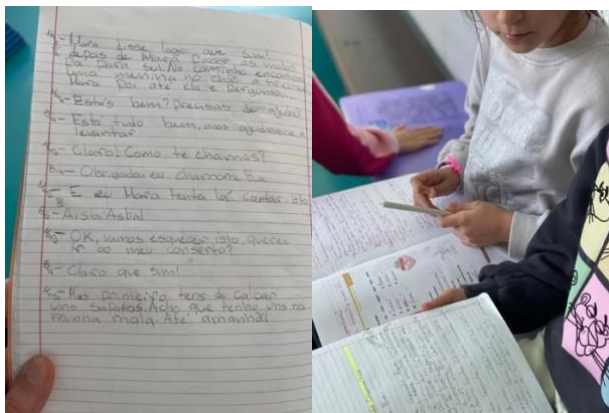
A sessão teve início após a apresentação de todas as primeiras dinastias de Portugal e a introdução, aos alunos, ao texto dramático e à sua estrutura. Dado o elevado interesse demonstrado na História de Portugal e nas figuras históricas que caracterizaram esses períodos, bem como o conhecimento já desenvolvido e construído por meio de exercícios

dramáticos e improvisações, foi-lhes proposto o desafio de elegerem as suas personalidades favoritas para elaborarem uma leitura encenada, criando um texto dramático, transformando posteriormente o respetivo guião numa cena mais elaborada.

Os alunos agruparam-se em pares ou em grupos de interesse, consoante a dinastia de preferência, e, após debate sobre as personalidades escolhidas, procederam à redação dos guiões. O processo de escrita iniciou-se com a planificação da cena, considerando o espaço, o tempo e as ações de cada personagem. Seguiu-se a textualização, cumprindo as normas próprias do género dramático e articulando conteúdos de língua portuguesa pertinentes. Nos guiões, os alunos especificaram claramente os momentos de diálogo e monólogo, bem como as indicações cénicas (didascálias), inicialmente, contextualizaram o local e o cenário da ação e apresentaram as personagens selecionadas, em seguida, forneceram as instruções necessárias para a representação de cada fala, incluindo posicionamentos e estados de espírito (Figura 30).

**Figura 30**

*Guiões*



Concluída a fase de escrita, realizou-se uma revisão coletiva em contexto de aula, durante a qual os textos foram partilhados com os colegas.

Em conjunto, procedeu-se à correção das redações, promovendo-se eventuais reformulações sempre que se revelasse necessário. Findada esta etapa, os grupos dirigiram-se ao ginásio para iniciar os ensaios das leituras encenadas a apresentar ao restante coletivo.

As atividades dramáticas, conforme salientado por Reis (2005), proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida das crianças e enriquecer as suas capacidades de tomada de decisão e escolha. Orientadas por metodologias essencialmente

cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, estas atividades são capazes de estimular a reflexão sobre valores e atitudes.

Na fase de partilha (Figura 31), algumas interpretações consistiram unicamente em leituras encenadas, ao passo que outros grupos optaram por decorar o texto e convertê-lo em cenas dramáticas, aproveitando o espaço e os materiais disponíveis. Progressivamente, à medida que ganhavam maior confiança, todos os grupos integraram as suas cenas num espetáculo mais complexo, complementado pela canção previamente criada, favorecendo o desenvolvimento expressivo e colaborativo preconizado pela expressão dramática (Reis, 2005).

**Figura 31**

*Partilha dos Guiões*



#### 4.2.8.3 História 3 - Construção de um gráfico sobre Dinastias Favoritas

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 20), (Apêndice W).

**Tabela 20**

*História 3*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, sendo impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática, assim como na elaboração de um gráfico e na aplicação de diversos conceitos matemáticos, através da realização de um trabalho sobre dados e probabilidades.	
<b>Estratégias:</b> - Desenvolver uma abordagem interdisciplinar que articule vários	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas;

<p>componentes do currículo e integre as expressões artísticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a utilização de fontes diversificadas e adequadas na recolha e análise de dados estatísticos;</li> <li>- Estimular a análise crítica e a interpretação de dados e informações, desenvolvendo competências de pensamento crítico na resolução de problemas e na criação de novas formas de expressão artística.</li> <li>- Proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a expressão pessoal e o desenvolvimento de competências artísticas, reforçando a importância da arte como meio de comunicação e reflexão;</li> <li>- Promover o trabalho colaborativo e a partilha de ideias, incentivando os alunos a trabalhar em grupo na recolha e análise de dados, bem como na criação e apresentação de projetos artísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular questões de investigação sobre características qualitativas e quantitativas, promovendo uma abordagem investigativa na recolha de dados e na formulação de hipóteses, essenciais para a análise e interpretação dos dados;</li> <li>- Recolher e organizar dados de forma sistemática e estruturada, definindo claramente os dados a serem coletados e as fontes adequadas para essa recolha, de modo a realizar uma investigação rigorosa;</li> <li>- Representar dados estatísticos utilizando gráficos de barras, incluindo todos os elementos necessários;</li> <li>- Experimentar diferentes materiais e técnicas nas Artes Visuais, estimulando a criatividade e inovação dos alunos na criação artística, ao mesmo tempo que refletem sobre o uso adequado de recursos artísticos no contexto de aprendizagem.</li> </ul>
--	--

A atividade teve origem numa proposta apresentada por um aluno durante uma aula de Matemática dedicada ao tema “Dados”, no subtópico “Questões estatísticas: recolha e organização de dados”. Em consonância com as metodologias cooperativas que, segundo Reis (2005), fomentam a colaboração, a interdependência e o exercício da tomada de decisão, a turma foi organizada em pequenos grupos e encarregada de produzir, sobre um tema à escolha, gráficos de barras, pictogramas ou infográficos, reconhecendo-se que as representações visuais desempenham um papel central na construção do conhecimento histórico (Gombrich, 2008).

No decurso da tarefa, um dos grupos manifestou interesse em integrar um componente histórico, optando por elaborar um gráfico relativo às quatro primeiras dinastias portuguesas e ao número de reis de cada uma, com vista a apresentá-lo aos familiares no último dia de acantonamento. Numa fase inicial, o grupo refletiu sobre o tipo de representação gráfica mais adequado e decidiu concentrar-se na dinastia que recolhia maior preferência, todavia, constatou-se que os dados recolhidos eram excessivamente homogêneos, pois a maioria dos pares selecionara apenas duas dinastias, deixando as restantes sem expressão gráfica.

Perante esta limitação, o grupo reorientou o estudo para a análise da relação entre o número de reis e cada dinastia. Procedeu, então, à recolha rigorosa da informação histórica e planificou a construção do gráfico, optando pela elaboração de um gráfico de barras que estabeleceu ligações com outras áreas do saber, evidenciando como a integração entre arte e matemática potencia aprendizagens significativas (Coletto, 2010).

**Figura 32**

*Construção do Gráfico*



O gráfico foi apresentado durante o acantonamento: os alunos contextualizaram os dados, relacionando-os com acontecimentos históricos relevantes, e interpretaram cada dinastia, destacando um monarca e os seus feitos perante as famílias e os colegas (Figura 33). Este momento de partilha não só consolidou os conhecimentos estatísticos e históricos, como também promoveu a reflexão crítica e o enriquecimento da experiência coletiva do grupo, objetivos sublinhados por Reis (2005) para as atividades de natureza cooperativa.

**Figura 33**

*Apresentação*



#### 4.2.8.4 História 4 - Teatro musical – Expansão Marítima

O quadro seguinte apresenta a situação desencadeadora da atividade, as estratégias utilizadas e os objetivos (Tabela 21), (Apêndice X).

**Tabela 21**

*História 4*

<b>Situação desencadeadora:</b> - A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática.	
<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Definir o tema da apresentação com base nas atividades anteriores e distribuir as personagens e acontecimentos históricos pelos alunos;</li><li>- Criar movimentos corporais relacionados com as personagens e o tema, escolhendo uma música que intensifique a carga dramática da performance;</li><li>- Desenvolver a coreografia com os alunos, definindo movimentos e ensaiando para garantir fluidez e expressividade;</li><li>- Criar desenhos e ilustrações para serem projetados durante a performance, integrando-os de forma visualmente coesa;</li><li>- Realizar ensaios gerais, ajustando a execução dos movimentos, a interação dos alunos e os elementos visuais;</li><li>- Ensaiar no espaço de performance, ajustando os movimentos ao local e trabalhando a expressividade dos alunos;</li><li>- Apresentar a performance no final do ano e no teatro, e realizar uma sessão de feedback para reflexão sobre o processo e a execução.</li></ul>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Relacionar contextos históricos com formas artísticas e performativas;</li><li>- Recriar sequências de movimentos com diferentes formas espaciais e estruturas rítmicas;</li><li>- Criar e interpretar personagens, explorando diferentes finalidades e contextos;</li><li>- Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados;</li><li>- Integrar a linguagem visual nas experimentações artísticas.</li></ul>

Esta atividade surgiu das várias tarefas realizadas, ao longo do ano letivo, no âmbito do Estudo do Meio, com especial incidência na História de Portugal, e da integração sistemática de diferentes expressões artísticas em cada sessão. Segundo Leite e Relvas (2022), integrar significa criar ligações intencionais entre domínios do saber, distinguindo-se a articulação horizontal, ou interdisciplinaridade, da articulação vertical, isto é, a sequência e progressão dos conteúdos, deste modo garante-se uma visão curricular globalizante sem diluir a identidade de cada disciplina.

A proposta tomou forma quando o grupo foi convidado a refletir sobre os aspetos que mais apreciara ao longo do ano e sobre o que gostaria de apresentar na festa de final de ano.

Todos os alunos concordaram que o que mais lhes despertara interesse durante o ano foi aprofundar os conhecimentos sobre a história e a cultura nacionais, manifestando o desejo de criar uma pequena performance que desse expressão a esse domínio do saber.

As evidências desta preferência encontram-se disponíveis no Padlet, cujo link está indicado no Apêndice Z.

A primeira conceção de currículo adota uma visão ampla que liga o fenómeno educativo ao seu contexto sociocultural, entendendo-o como um projeto cultural. Nesta linha, Alonso (1995, p. 35) define o currículo como “um projeto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos”.

Num diálogo coletivo, procedeu-se à seleção do período histórico a representar, tendo-se optado pela Expansão Marítima, face à impossibilidade de abarcar todos os momentos estudados num tempo de apresentação limitado e em respeito pela integração de outras turmas no evento final. Considerando a natureza interdisciplinar do projeto, articulou-se o Estudo do Meio com Dança, Expressão Dramática, Música e Artes Visuais, de modo a conferir maior riqueza e coerência à performance (Laban, 1990; Cone & Cone, 2005). Definido o tema central, debateu-se o formato da encenação, surgindo diversas propostas (futebol, ginástica, saltos em comprimento etc.). Foi então sugerida, pelo estagiário, a realização de uma “natação sincronizada em terra”, utilizando um tecido para evocar as ondas do mar, solução que mereceu a concordância unânime do grupo e se tornou a peça cénica principal.

Em seguida, exploraram-se movimentos corporais alusivos à navegação marítima e selecionou-se uma música capaz de intensificar a carga dramática da performance. Na fase de seleção musical, optou-se por uma composição cujas variações rítmicas e dinâmicas permitissem, através dos princípios de Laban e das técnicas rítmico-percussivas de Orff, a exploração inicial dos esquemas de movimento, favorecendo a compreensão corporal dos ritmos subjacentes (Laban, 1990).

A partir dessa base, desenvolveu-se, de forma cooperativa, uma coreografia que transmitisse a mensagem desejada, estruturando-se movimentos específicos para cada momento fundamental do espetáculo, de modo a conferir-lhe fluidez e expressividade (Cone & Cone, 2005).

Paralelamente, criaram-se maquetes e ilustrações a integrar na apresentação: projeções

visuais que reforçaram a cenografia e a iluminação, bem como uma maquete de caravela portuguesa que ofereceu ao público uma contextualização histórica rigorosa. Todo o processo de conceção e ensaio foi permanentemente sujeito a propostas e *feedback* entre o estagiário e os alunos, garantindo-se, em cada sessão, uma reflexão conjunta sobre os elementos eficazes, os aspetos passíveis de melhoria e as eventuais adaptações necessárias.

### 4.3 Triangulação de Resultados

A triangulação de resultados, cruzando a literatura, as entrevistas, as observações de sala e das notas de campo confirma de forma convergente que a educação artística funciona, nos dois contextos investigados, como verdadeiro eixo de integração curricular, quando as linguagens da arte integram com a matemática, a língua, o conhecimento do mundo, ou outra componente curricular, a aprendizagem torna-se simultaneamente mais global e mais significativa para crianças e alunos.

Na EPE, a atividade de *Subitizing* integrou barras, dados e dramatização. O desafio de reconhecer quantidades transformou-se num jogo simbólico em que cada número lançado por uma criança, solicitava ao grupo um pequeno roteiro dramático, aproximando conceitos matemáticos da expressão corporal e da colaboração entre pares. O mini-projeto *Paula Rego, Art in Education* partiu do interesse de uma criança e percorreu a apreciação, a pesquisa e a criação de novas obras, articulando artes visuais, linguagem escrita e conhecimento do mundo, enquanto as crianças assumiam alternadamente os papéis de executantes, criadoras e apreciadoras, tal como defendem Godinho e Brito (2010). Ainda na EPE, as esculturas com barras de *Cuisenaire* traduziram relações numéricas em composições plásticas, ao fotografar e quantificar as peças, as crianças reforçaram a ligação entre números e operações com as artes visuais, desenvolvendo o pensamento lógico-matemático, num ambiente de imaginação guiada que Read (2010) descreve como condição da aprendizagem integral. Em cada uma destas propostas, estão presentes os três objetivos específicos, as estratégias de integração foram identificadas, mobilizadas em contexto real e avaliadas quanto aos seus benefícios.

No 1.º CEB, a professora cooperante apoiou a estruturar sequências que dissolveram as fronteiras disciplinares. O estudo das circunferências teve origem na exploração da obra *Flores*, de Hervé Tullet, círculos pintados inspiraram medições de raio e diâmetro, sínteses

e uma instalação coletiva no ginásio, um exemplo claro de convergência entre matemática, português e artes visuais. Esta sequência foi ainda partilhada com salas do jardim de infância e da creche, assegurando continuidade pedagógica e reforçando a ligação entre ciclos. Esta abordagem traduz a proposta do Plano Nacional das Artes (2019, p. 6), que afirma ser tempo de “indisciplinar a escola: abrir espaço para a arte, para a cultura, para o património e para a liberdade criativa”. Ao romper com a compartimentalização tradicional, estas práticas favorecem uma aprendizagem mais flexível, plural e centrada aprendizagem dos alunos. A docente resume o impacto destas opções afirmando que “é muito mais significativo e é muito mais rico... as artes aumentam a liberdade de expressão, a criatividade e o contacto com a cultura”. O mesmo se verifica em projetos históricos, onde canções, guiões dramáticos e gráficos se interligam para compreender dinastias e a história de Portugal, aqui, a educação artística sustenta a compreensão de processos históricos ao mesmo tempo que desenvolve competências expressivas. Estas abordagens contribuíram ainda para uma forte consolidação de competências, comprovada pelo elevado sucesso alcançado nas fichas de verificação (Apêndice Y).

Os testemunhos convergem com a literatura. A educadora de infância sublinhou que “a arte tem uma linguagem muito transversal”, favorecendo novas aprendizagens e a expressão coletiva, tal como referido por Eisner (2008) sobre a capacidade das artes de falar a diferentes estilos de aprendizagem. Sousa (2003) reforça que integrar a educação artística com outros domínios aumenta a motivação e o envolvimento, Camargo et al. (2019) lembram que a motivação é “o fator mais crucial para melhorar o processo de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, os dados mostram ganhos sociais e emocionais, relações mais cooperativas, maior confiança na autoria e sentido de pertença ao grupo.

A triangulação permite, por fim, responder à questão de investigação. A educação artística promove a integração interdisciplinar do currículo em EPE e no 1.º CEB porque cria tarefas centradas em problemas ou interesses genuínos que exigem mobilizar, de forma síncrona, saberes cognitivos, técnicos e expressivos, oferece estratégias práticas como, o jogo dramático, os projetos baseados em artistas, as instalações coletivas, que alinham o planeamento, à ação e à avaliação numa lógica colaborativa, mobiliza essas estratégias em situações reais, garantindo espaço para a voz e a escolha das crianças, evidencia benefícios mensuráveis na motivação, na criatividade, no pensamento crítico e na consolidação dos conteúdos “cientificistas”.

Persistem constrangimentos, tempo de planificação conjunta, necessidade de mais formação e recursos, mas a liberdade pedagógica reconhecida pela direção e a cultura reflexiva dos profissionais mostram que tais obstáculos são superáveis quando a arte passa de adorno curricular a impulsionador estruturante do ensino. Assim, corroborando Read (2010) e Santomé (1998), as práticas observadas provam que a arte, quando intencionalmente integrada, não apenas embeleza o currículo, ela é parte estrutural que liga saberes, experiências e relações numa aprendizagem verdadeiramente holística.

# Capítulo 5.

## Capítulo 5. Conclusões

Esta investigação permitiu compreender que as expressões artísticas desempenham um papel determinante na promoção de um currículo integrado e interdisciplinar, tanto na EPE como no 1.º CEB. Através da análise das práticas desenvolvidas em contexto educativo, verificou-se que a utilização intencional e fundamentada da música, da dança, da expressão dramática e das artes visuais permite conectar diferentes áreas do saber, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e tornando-o mais significativo para as crianças.

As experiências observadas e dinamizadas ao longo deste percurso demonstraram que metodologias como o trabalho de projeto e as abordagens colaborativas potenciam uma aprendizagem ativa, contextualizada e centrada na criança. Estas práticas não só promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, como também favorecem a construção de sentido e a participação efetiva das crianças nas suas próprias aprendizagens.

As expressões artísticas revelaram-se, assim, facilitadoras de interdisciplinaridade, ao permitirem uma articulação genuína entre conteúdos, uma valorização das experiências culturais e individuais das crianças, e uma maior flexibilidade na organização do currículo. Este olhar integrado vai ao encontro das orientações definidas nos documentos curriculares nacionais, reforçando a pertinência de uma educação que reconheça o valor formativo da arte desde os primeiros anos de escolaridade.

No que respeita à prática profissional futura, esta investigação marcou de forma clara a identidade enquanto educador e professor. Reforçou a importância de assumir uma postura pedagógica reflexiva, aberta à experimentação, sensível à diversidade e comprometida com a construção de ambientes educativos criativos, inclusivos e culturalmente ricos. A formação em Educação Artística deve ser vista não apenas como um instrumento didático, mas como uma linguagem fundamental para compreender e expressar o mundo. Há um compromisso em valorizar a planificação partilhada com colegas, fomentar a articulação entre ciclos e áreas disciplinares e envolver as crianças nos processos de aprendizagem. Acredita-se que só através de uma ação pedagógica colaborativa, intencional e criativa é possível construir uma escola onde as artes não sejam vistas como um complemento, mas como elementos estruturantes de um currículo verdadeiramente humanista, inclusivo e transformador. Neste sentido, a educação pela arte não representa apenas uma abordagem metodológica, mas sim uma visão educativa que pretende formar cidadãos mais sensíveis, críticos, participativos e

preparados para atuar num mundo em constante mudança. Este é o propósito para a prática profissional futura.

### Referências Bibliográficas

- Abreu, D., Santos, M. & Rodrigues, R. (2018). Uma experiência com o uso do Cuisenaire, com recurso pedagógico para aprender as quatro operações de Matemática. In M. Santos, F. Vasconcelos & I. Lima. (Orgs). *Tecendo redes de experiências cognitivas: reflexões entre a teoria e a prática* (282-298). Editora pontes.
- Adorno, W. (1970). *Experiência e criação artística*. Edições 70.
- Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa].
- Agostinho, S. (2008). *Confissões - Livro XI*. LusoSofia.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora. [http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser\\_profess%20or\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_profess%20or_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1* (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2022). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. SAGE.
- Almeida, V. (2013). O trabalho participado pela turma: apresentação e discussão de problemas. *Escola Moderna n° 1* (6.ª ed.).
- Alonso, L. et al (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto Editora.
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, A., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Silva, F., Ribeiro, E., Demba, J.; Lapa, L., Mota, M. e Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. In J. Arthur et al. (Eds.), *Research methods & methodologies in Education* (pp. 165-169). Sage.

- Antunes, A. (2013). *As Expressões Artísticas na prática pedagógica do professor no 1º ano do 1º ciclo*. Escola Superior de Educadoras de Infância Maria Ulrich.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.
- Baptista, M., & Sousa, L. (2011). *Instrumentos de recolha de dados em investigação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Barbosa, A. (1990). *Teoria e prática da educação artística*. Editora Cultrix.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Faculdade de Motricidade Humana. Serviços de Edições.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A essência de uma escola democrática*. Didática Editora.
- Behrens, M. A. (2014). *Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho.
- Beillerot, J. (1991). La “recherché”, essai d’analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.
- Boal, A. (1992). *Jogos para atores e não atores*. Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brougere, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4rd ed.). Oxford University Press Inc.
- Cabral, M. (2014). *As coisas partidas podem ser bonitas – Crianças pequenas exploram e brincam com arte*. 1º edição. APEI
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Camargo, C., Camargo, M. & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008b). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Coletto, D. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. Revista Conteúdo, Capivari.
- Cone, T. & Cone, S. (2005). *Teaching children dance*. Human Kinetics.
- Corrêa, E. (2011). *As expressões artísticas integradas nos processos de mediação em Animação Sociocultural: contributos para um novo modelo de intervenção*. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades. Portugal.
- Correia, R. A., & Seabra-Santos, M. J. (2018). O uso de fotografias na exploração das perceções de qualidade de vida familiar de pais de pessoas com deficiência intelectual: Resultados preliminares. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 11(22), 1-5.
- Correia, S. C. (2011). *O papel das equipas criativas na mediação cultural* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. (Citado em Plano Nacional das Artes [PNA], 2019)
- Costa, H.M. (2014). *Relação Família-Escola: Um olhar de Ecologia Humana entre Ensino Público e Privado*. De Facto Editores.
- Costa, M. (2010). *Educação Musical: Práticas e Metodologias no Ensino Básico*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264

- Cunha, J. (2005). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- d'Oliveira Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [PDF]. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: guia prático para pais e educadores*. Areal Editores.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Sage.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Altamira Press.
- Dias, I. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Dow, C. B. (2010). Young children and movement. The power of creative dance. *Young Children*, 30-35.
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Elliott, D., & Stern, J. E. (Eds.). (1997). *Research ethics: a reader*. University Press of New England.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*.
- Fernandes, C. (2006). *O Corpo em movimento – O sistema Laban / Bartenieff na formação e pesquisa em artes cénicas*. AnnaBlume.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759–779. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2012). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, N. (2004). Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação & Sociedade*, 25, 1227-1249.

- Fiamoncini, L. & Saraiva, M. (1998). Unidade Didática 3 - Dança na Escola: A criação e a co-educação em pauta. In E. Kunz (Org.). *Didática da educação física*. Uniju.
- Figueiredo, J. (2000). *O Fenómeno da Copresença na Comunicação Teatral Contemporânea e a sua Repercussão no Marketing de Vendas Directas, Aplicado ao Sector Imobiliário*. Universidade Fernando Pessoa.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Fontanel-Brassart, S., & Roquet, A. (1977). *Intenções Pedagógicas, Educação Artística Integrada. A Educação Artística na Acção Educativa*. Livraria Almedina.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5–16.
- Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. in Zabalza, M. Qualidade em Educação Infantil. Artmed.
- Freitas, C. (1998). Reflexão e Inovação Curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva, (Org). *Reflexão e Inovação curricular* (pp. 115-152). Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Funenga, A. L. (2016). *Contributos das Expressões Artísticas no 1º ciclo do Ensino Básico: Em foco a sua articulação com outras áreas do conhecimento*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Gardner, H. (1995). *Mentes criativas: Uma anatomia da criatividade*. Relógio D'Água.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática* (3.ª ed.). Celta Editora.
- Gil, J. (1990). *O significado do jogo na educação infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no jardim de infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gombrich, E. H. (2008). *A história da arte*. Editora Record.

- Gomes-Pedro, J. (1995). *Bebé XXI, criança e família na viragem do século*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Gomez, A. I. (2015) *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Penso.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- González, P. (1999). El movimiento de la escuela moderna portuguesa. Universidad de Salamanca.
- Goodkin, D. (2004). *Play, Sing & Dance – An Introduction to Orff-Schulwerk*. Schott Music, Mainz.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graves-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *A Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. SAGE Publications.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista*.
- Haselbach, B. (2011). "Preface". In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010* (pp. 10-13). New York: Schott Music, Mainz.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Hodgson, J., & Preston-Dunlop, V. (1990). *Rudolf Laban: an introduction to his work and influence*. Northcote House.
- Homann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago Editora.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago Editora.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Artes Médicas.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago Editora.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music, and Education*. G.P. Putnam's Sons.

- Joyce, M. 1994. *First steps in teaching creative dance to children*. Mayfield Publishing Company.
- Kugler, M. (2011). "Introduction". In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010* (pp. 14-43). Schott Music, Mainz.
- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. Ícone.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post structuralist perspectives. *Theory and Practice*, 31(1), 87-99.
- Leandro, C., Melo, F. & Monteiro, E (2018). *Manual de dança criativa: uma aprendizagem interdisciplinar no 1º ciclo do ensino básico*. Psicossoma.
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. Artes Gráficas.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: Articulação disciplinar. In A. G. Dias & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico* (pp. 10–23). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1º CEB*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Lytle, S. L., & Cochram-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Records*, 92 (1), 83-103.
- Marcos, B. (2020). A competência do investigador: Reflexões sobre ética na investigação científica. In Silva, J. & Oliveira, M. (eds), *Investigação científica: desafios e oportunidades*. Editora do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Marques, L., Faria, M. V. V., & Silva, I. (2022). Cidadania e ambiente: um projeto de aprendizagem integrada. In A. G. Dias & C. Loureiro (Coords.), *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico* (pp. 141–157). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
- Marques, R. (1994). Vol. 7 N.º 1 e 2 (1994) | *Revista Portuguesa de Educação*.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3 (2), 3-16.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta.
- McIntosh, A, Reys, B. Reys, R (1992). A Proposed Framework for Examining Basic Number Sense. *For the Learning of Mathematics*, 12 (3) 2-8.
- Melo, M. (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Instituto de Educação e Psicologia (CIEd).
- Melo, M. C. (2005a). *A expressão dramática – à procura de percursos*. Livros Horizonte.
- MEM (s.d.). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna [apresentação]. <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/>
- Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira).
- Menezes, P. (s/d). *Família: conceito, evolução e tipos*. Toda Matéria. <https://www.todamateria.com.br/familia-conceito-tipos/>.
- Miguel, C. J. (2018). Aprender com as Expressões. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/24054>
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.
- Ministério da Educação [ME]. (s.d.) Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico. Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. (4.ª edição). Ministério de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf)
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 4.º Ano do Ensino Básico – Documentos Curriculares*. Ministério da Educação.
- Mirzoeff (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4ª ed.). Facto Editores.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais. *Encontros e desencontros em educação infantil*. Cortez Editora.
- Mota, V. (2018). *A Expressão Plástica como Lugar de Aprendizagens na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores Departamento de Ciências de Educação
- Moura, A. (2005). *O Tempo Escolar Como Objeto de Estudo*. In *Tempo de Escola, Tempo de Vida* (pp. 37-53).
- Niza, I., Niza, S., & Santana, I. (1996). *Documento sobre a Formação Realizada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.
- Niza, S. (1993) *Um modelo de formação cooperada*. Ed. Educa
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo em sala de aula. *Escola Moderna*, 34(5.ª série), 3-4.
- Niza, S. (2012) *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Niza, S. (2016). O Movimento da Escola Moderna hoje. *Escola Moderna*, 6(4), 11-15.
- Nogueira, L., & Duarte, P. (2022). Como perspectivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso. In *A escola em transformação* (pp. 7–23). Editora EIPE
- Nogueira, R. (2018). Domínios de Autonomia Curricular: Desafios e potencialidades no ensino e na aprendizagem [Slides PowerPoint].

- Nóvoa, A. (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. EDUCA.
- Nóvoa, A., Marcelino, H., & Ramos, J. (2012). *Escritos de educação*. Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia – em - Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil - Um caminho para a transformação*. Penso Editora Ltda.
- Oliveira, L. C, & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.
- Oliveira, M. (2000). *Expressão Plástica no Pré-Escolar: Práticas e metodologias*. Edições Asa.
- Overby, L. Y., Post, B. C. & Newman, D. (2005). *Interdisciplinary learning through dance. 101 MOVEntures*. Human Kinetics.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teorias e práticas*. Porto Editora
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto Editora.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Universidade de Lisboa.
- Pestana, M. (2011). *O lugar dos nossos textos – Escritos partilhados III*.
- Plano Nacional das Artes [PNA]. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto (2019-2024)*.
- Plano Nacional das Artes [PNA]. (2024). *Manifesto e Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029*.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod\\_resource/content/1/Investigar\\_a\\_prática.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_prática.pdf)

- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio, *Discutindo se aprende – Interação social, conhecimento e escola* (pp. 65-88). Artmed.
- Purcell, T. (1994). *Teaching children dance. Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora.
- Read, H. (1982). *Education Through Art*. Faber and Faber.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Edições 70.
- Rebelo, C. C., Rodrigues, M. V. V. F., & Oliveira, L. M. G. (2022). Refletindo e analisando práticas de articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *A escola em transformação* (pp. 24–35). Editora EIPE
- Reis Monteiro, A. (2005). *História da Educação: uma perspectiva*. Porto Editora.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Produções Editoriais.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, E. (2012). *Cynthia. Models of teaching and learning: participation in a community of learners*. Olson
- Roldán, M. (s/d.). *A importância da arte para as crianças pequenas: Que benefícios tem a arte no desenvolvimento das crianças*. Guia Infantil. <http://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/a-importancia-da-arte-para-as-criancas-pequenas/>
- Roldão, M. D. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. *Direção-Geral da Educação*. República Portuguesa.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas: ME: Departamento da educação Básica*.
- Roldão, M.C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto Editora.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Sage.

- Ruddock, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Heineman.
- Sampaio, M. F. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias*. Faculdade de Ciências e Tecnologia e Universidade Nova de Lisboa.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Artes Médicas.
- Santos, A. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1o ciclo do ensino básico. *Revista Científica*, (21), 50-65.
- Santos, G. (2006). *Dançoterapia integrativa – uma metodologia de intervenção nos comportamentos agressivos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Saviani, D. (2003), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, 35(5ª série), 5-48.
- Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Silva, I, Marques, L, Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Siqueira, H. S. G., & PEREIRA, M. A. (1995). A interdisciplinaridade como superação da fragmentação. *Caderno de 1995*.
- Snyders, G. (1997). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Musica?.* Cortez.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1ºVol. Bases psicopedagógicas. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 3º Vol. Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2004). *Educação Artística: Teoria e prática na escola básica*. Porto Editora.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha*. Lidel .
- Sousa, N. J. (2010). *Expressão plástica: Uma atitude pedagógica*. Edições Gaivota.
- Sousa, P. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artes Médicas Sul
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stern, A. (s/d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.
- Thomson, J., Willis, P., & Lockhart, E. (2012). *Patterns in disciplines: An interdisciplinary approach engaging visual arts, mathematics, and music*. International Journal of Interdisciplinary Curriculum, 15(3), 45–59.
- Turkel, S. & Newman, C. M. (1993). Qual é o teu número? Desenvolvendo o sentido de número. *Educação e Matemática* (25), 31-33.
- UNESCO. (2009). Definição de educação inclusiva referida no Decreto-Lei n.º 54/2018.
- UNESCO. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Auto
- Vala, A. (2012). O Contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola moderna*, 5 (42).
- Vale, P. & Brighenti, S. (2024). *Manifesto e Estratégia do Plano Nacional das Artes 2024-2029*.
- Vale, P., Brighenti, S., Pólvora, N., Fernandes, M. & Albergaria, M. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto (2019-2024)*.

- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: Limites e Possibilidades. In 3.º *Encontro de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo*, 41-48.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Veiga-Neto, A. (1998). Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. São Paulo: FDE.
- Vergoni, A. (2018). Les apports de la manipulation réglettes Cuisenaire em mathématiques. Tese de mestrado. École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Nice.
- Vieira, F (1994) Alunos autónomos e professores reflexivos. In J Tavares (ed) *Para Intervir em Educação*. Edições CIDInE.
- Vygotsky, L. S. (1978/1988). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wallace, M (1991) *Training Foreign Language Teachers A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wojnar, J. (1963). *A importância da arte na educação da criança*. Editorial Presença.
- Xavier, S. (2010). *O Movimento da Escola Moderna e o ensino da literatura: uma experiência em contexto de sala de aula*. Universidade de Trás-os-Montes.
- Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas*. EDUCA.

### Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série, N.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série, N.º 129.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). Aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2.ª série, n.º 144.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Currículo do ensino básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 129

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. (2019). Currículo do ensino básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 111.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. (2018). Regulamenta a autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 149 (Suplemento).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). *Aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República, 2.ª série, n.º 144.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Currículo do ensino básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.

## Apêndices

### Apêndice A- Folha de Cotação ECERS

Espaço e Mobiliário														
1. Espaço interior						1 2 3 4 5 6 7								
	S	N		S	N	NA		S	N		S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1		X
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
1.3		X		3.3	X			5.3	X					
1.4		X		3.4	X									
				3.5			X							

2. Mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N	NA		S	N	
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
				3.3			X	5.3			X			

3. Mobiliário descanso e conforto														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
								5.3	X					

4. Arranjo da sala para atividades														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N	NA		S	N		S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
				3.3	X			5.3	X			7.3	X	
				3.4			X							

5. Espaço de privacidade														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
				3.2	X			5.2	X			7.2	X	

6. Exposição de material relacionado com criança														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
								5.3	X					

7. Espaço motricidade global														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
								5.3	X			7.3	X	

8. Equipamento motricidade global														
1 2 3 4 5 6 7														
	S	N		S	N		S	N	NA		S	N		
1.1		X		3.1	X			5.1	X			7.1	X	
1.2		X		3.2	X			5.2	X			7.2	X	
1.3		X		3.3	X			5.3			X			
A. Subescala (Itens 1 -8) Pontuação							47							
B. Número de itens cotados							8							

Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	5,875 = 6
---	-----------

Rotinas / Cuidados Pessoais														
9. Chegada/ Saída										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N	NA		S	N	NA	
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X		
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X		
1.3		X		3.3	X		5.3	X			7.3	X		

10. Refeições/ Merendas										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N	NA		S	N	NA		S	N	NA		S	N
1.1		X		3.1	X			5.1			X		7.1	X
1.2		X		3.2	X			5.2	X				7.2	X
1.3		X		3.3	X			5.3	X				7.3	X
1.4		X		3.4	X			5.4	X					
1.5		X		3.5		X								
				3.6			X							

11. Sono/ Descanso										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X			
1.3		X		3.3	X		5.3		X					
				3.4	X									

12. Uso casa de Banho / Fraldas										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X			
1.3		X		3.3	X		5.3	X						
1.4		X		3.4	X									
				3.5	X									

13. Práticas de Saúde										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N		S	N	NA		
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2		X		
				3.3	X		5.3	X						
				3.4	X									

14. Práticas de segurança										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X			
1.3		X		3.3	X									

A. Subescala (Itens 9 -14) Pontuação	34
B. Número de itens cotados	6
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	5,66 = 6

Linguagem - Raciocínio														
15. Livros e imagens										1 2 3 4 5 6 7				
	S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1		X		
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X			

	5.3	X			
	5.4	X			
	5.5	X			

16. Encorajar crianças a comunicar										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						
			3.3	X												

17. Uso da linguagem para competências raciocínio										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						

18. Uso informal da linguagem										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						
1.3		X				5.3	X									
						5.4	X									

A. Subescala (Itens 15 -18) Pontuação	27
B. Número de itens cotados	4
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	6,75= 7

<b>Atividades</b>																
19. Motricidade fina										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1		X					
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						
						5.3	X									

20. Arte										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N	NA			
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						
									7.3	X						

21. Música / Movimento										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1		X	5.1		X	7.1		X					
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X						
			3.3	X					7.3	X						

22. Blocos										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X						
			3.2	X		5.2	X		7.2	X						
			3.3	X		5.3	X		7.3	X						
						5.4	X									

23. Areia/ Água										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X	3.1		X	5.1		X	7.1		X					

Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2		X		3.2		X		5.2		X		7.2	X	
								5.3	X					

24. Jogo dramático											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X						
				3.2	X		5.2	X		7.2	X						
				3.3	X		5.3	X		7.3	X						
							5.4	X		7.4	X						

25. Natureza/ Ciência											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X						
				3.2	X		5.2	X		7.2	X						
				3.3	X		5.3	X									
							5.4	X									

26. Matemática/ Número											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X						
							5.3	X									
							5.4	X									

27. Uso televisão, vídeo, computadores											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N	NA		S	N	NA				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1			X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X					
				3.3	X		5.3		X								
							5.4		X								

28. Promover aceitação da diversidade											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1				X			
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X						
1.3		X		3.3	X												

A. Subescala (Itens 19 -28) Pontuação	56
B. Número de itens cotados	10
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	5,6 = 6

<b>Interação</b>																	
29. Supervisão atividades motricidade global											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2				X			
							5.3	X		7.3	X						

30. Supervisão geral das crianças											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N		S	N			
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X						
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X						
				3.3	X		5.3	X									
							5.4	X									
31. Disciplina											1	2	3	4	5	6	7

Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	S	N		S	N		S	N		S	N
1.1		X		3.1	X		5.1	X		7.1	X
1.2		X		3.2	X		5.2	X		7.2	X
1.3		X		3.3	X		5.3	X		7.3	X

32. Interações pessoal- crianças										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X				
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X				
1.3		X					5.3	X								

33. Interações entre crianças										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X				
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X				
1.3		X		3.3	X											

A. Subescala (Itens 29 -33) Pontuação	33
B. Número de itens cotados	5
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	6.6= 7

Estrutura do programa																
34. Horário										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X				
				3.2	X		5.2	X			7.2	X				
				3.3	X		5.3	X								
				3.4	X		5.4	X								

35. Jogo livre										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X				
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X				
				3.3	X		5.3	X								
							5.4	X								

36. Tempo de grupo										1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N			S	N				
1.1		X		3.1	X		5.1	X			7.1	X				
1.2		X		3.2	X		5.2	X			7.2	X				
							5.3	X			7.3	X				

37. Condições para crianças com incapacidades										1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N		S	N		S	N			S	N					
1.1				3.1			5.1				7.1						
1.2				3.2			5.2				7.2						
1.3				3.3			5.3				7.3						
1.4				3.4													

A. Subescala (Itens 34 -37) Pontuação	21
B. Número de itens cotados	3
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	7

Pais e pessoal																
38. Condições para necessidades pais										1	2	3	4	5	6	7

Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

	S	N		S	N		S	N		S	N
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X	
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X	
			3.3	X		5.3	X		7.3	X	
			3.4	X		5.4	X				

39. Condições para necessidades pessoais pessoal											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N	NA		S	N		S	N					
1.1		X	3.1	X			5.1	X		7.1	X						
1.2		X	3.2	X			5.2	X		7.2	X						
			3.3	X			5.3	X		7.3	X						
			3.4	X			5.4	X									
			3.5			X											

40. Condições necessidades profissionais pessoal											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N						
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X							
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X							
1.3		X	3.3	X		5.3	X										

41. Interação e cooperação do pessoal											1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N		S	N		S	N		S	N							
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X								
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X								
1.3		X	3.3	X		5.3	X		7.3	X								

42. Supervisão e avaliação do pessoal											1	2	3	4	5	6	7	NA
	S	N		S	N		S	N	NA		S	N						
1.1		X	3.1	X		5.1	X			7.1	X							
1.2		X	3.2	X		5.2	X			7.2	X							
						5.3	X			7.3	X							
						5.4	X											

43. Oportunidades para desenvolvimento profissional											1	2	3	4	5	6	7
	S	N		S	N		S	N		S	N	NA					
1.1		X	3.1	X		5.1	X		7.1	X							
1.2		X	3.2	X		5.2	X		7.2	X							
			3.3	X		5.3	X		7.3	X							
						5.4	X										

A. Subescala (Itens 38 -43) Pontuação	42
B. Número de itens cotados	6
Espaço e Mobiliário – Pontuação (A ÷ B)	7

Total e Pontuação Média			
	Cotação	Itens cotados	Pontuação Média
Espaço e Mobiliário	47	8	5,875 = 6
Rotinas / Cuidados Pessoais	34	6	5,666 = 6
Linguagem - Raciocínio	27	4	6,75 = 7
Atividades	56	10	5,6 = 6
Interação	34	5	6,8 = 7
Estrutura do programa	21	3	7
Pais e pessoal	42	6	7

Apêndice B- Dia Tipo no JI

## Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

9:00 - No recreio, as crianças envolvem-se em atividades lúdicas utilizando diversos brinquedos disponíveis, sejam estes estruturados ou não estruturados.

À medida que as crianças chegam, acompanhadas pelas suas famílias, dirigem-se ao mapa de presenças para assinalar a sua chegada, com ou sem auxílio dos familiares. Neste momento, ocorre também a troca de informações entre os educadores/auxiliares de educação e as famílias.

9:10 - Foi realizada a reunião da manhã na qual fui formalmente apresentado a todas as crianças. Algumas delas já me conheciam devido ao estágio que realizei no ano anterior, na sala delas, no contexto da creche.

Durante esta reunião, foram discutidos vários assuntos ocorridos nos dias anteriores à minha chegada. Entre estes, destacaram-se a visita ao planetário e uma experiência partilhada pela C., que trouxe um cogumelo de casa para mostrar aos colegas. Este cogumelo foi explorado e sentido por todos os presentes na sala, de forma a apreciarem a sua textura e aroma. Durante esta exploração, várias crianças associaram o aroma do cogumelo a diferentes fragrâncias, como morango (XB.), terra (B.), maçã (T.) e banana (S.).

Após a partilha da C. sobre a possibilidade de se confeccionar massa ou pizza com cogumelos, a educadora, ao perceber o interesse despertado no grupo, sugeriu explorar mais a fundo este alimento como forma de ampliar o conhecimento sobre cultura alimentar. Propôs-se então que a C. convidasse o seu pai para a sala, de modo a preparar pizza com o grupo. A ideia foi recebida com entusiasmo por todos os presentes, sendo devidamente registada para futuras atividades.

10:00 - Antes de iniciar a atividade, a equipa do berçário partilhou com o grupo uma pequena caixa cheia de "bichinhos", composta pela educadora F. e pela auxiliar de educação D. A partilha desta caixa despertou imediatamente uma grande curiosidade no grupo, uma vez que parte dos membros estava envolvida num projeto relacionado com lagartas e borboletas.

Durante a interação, as crianças expressaram diversas questões e observações:

E. - "O que está a acontecer às folhas?"

MC. - "Estão todos a comer? Como se chamam os animais?"

B. - "Estão a comer as folhas."

L. - "Estão a comer tudo e as folhas estão a desaparecer."

A educadora F. e a auxiliar D. explicaram que os animais na caixa se alimentavam de folhas de amoreira.

L. - "Comem amoras?"

XC. - "Como se chamam? Temos de descobrir."

MB. - "O que acontece depois?"

L. - "Temos de tomar conta deles."

I. - "E dar-lhes comida."

L. - "Temos de fazer uma pesquisa. E temos de observar as minhocas todos os dias."

10:30 - Depois de tudo arrumado, a sala foi reorganizada para possibilitar a realização de uma aula de música com a professora M. Todos demonstraram bastante interesse na aula, havendo casos em que o entusiasmo era tão grande que as crianças não ouviam até ao fim as instruções sobre o que era suposto fazer. Ainda assim, a energia e a dinâmica da professora permitiam que rapidamente compreendessem a tarefa ou dinâmica.

## Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

11:20 - Devido ao reduzido número de crianças, optou-se por realizar o almoço no refeitório. Novamente, foi possível observar a considerável autonomia das crianças durante a refeição. Contudo, verificou-se que algumas delas manifestaram relutância em comer a comida, requerendo a intervenção de um adulto para reforçar e incentivar o processo alimentar.

12:30 - Neste período, algumas crianças dirigiram-se ao ginásio, onde as camas estavam dispostas para que pudessem fazer a sesta. Inicialmente, muitas estavam agitadas, e até contrariadas com a ida para a cama. No entanto, gradualmente, com a criação de um ambiente acolhedor, as crianças foram relaxando e adormecendo.

14:30 - Foi planeada para o início da tarde uma atividade matemática centrada na identificação de pares. O jogo consistiu na dispersão e mistura dos sapatos de todos pela sala, seguida pela proposta de encontrar o par correspondente ao sapato de um colega.

Esta dinâmica revelou-se bastante envolvente, com todos os participantes a demonstrarem grande concentração na procura pelos pares. Durante este processo, notei JM. a dirigir-se a mim para pedir para ir à casa de banho, partilhando posteriormente a sua falta de vontade em participar na atividade. Anteriormente, a educadora já me havia alertado para o facto do JM. não gostar de se expor perante o grupo. Quando chegou à casa de banho percebi que estava a chorar porque não queria fazer a atividade sozinho, sugeri acompanhá-lo no decorrer da tarefa e ele aceitou.

Após o regresso ao grupo, informei a auxiliar de que estaria ao lado do JM. durante o decorrer do jogo, com o intuito de proporcionar-lhe confiança e apoio para encontrar o par de um colega.

15:30 - No final do jogo, XB. questionou se estava a colocar os sapatos corretamente. L. ajudou os colegas, explicando que, para os sapatos estarem na posição correta, era necessário fazer um "buraquinho" quando estes fossem colocados juntos, alertando que, caso não existisse o referido "buraquinho", isso poderia causar desconforto nos pés. Este conceito foi objeto de interesse e experimentação por parte do grupo, que procedeu a testar a teoria de L.

16:00 - O grupo arruma a sala juntos e vão até ao recreio, onde brincam até que os seus pais ou familiares venham buscá-los à escola.

---

\*Para a reconstituição deste dia tipo, foram utilizados os registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas e os diversos momentos relacionais das crianças, da educadora e da auxiliar de ação educativa.

\*\* Este dia tipo foi inspirado no “Um dia no JI ou ... da organização do espaço tempo” de Manuela Ferreira, 2002.

### Apêndice C- Dia Tipo no 1.º CEB

## Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

8h45 – Embora as portas da instituição se abram às 7h30 para acolher as crianças, o início formal das atividades dá-se às 8h45, quando o professor R. e a professora M. anuncia: “3.º e 4.º ano, vamos para a sala!”. Nesse momento, os alunos dirigem-se para o segundo piso, onde se localiza a respetiva sala de aula.

À medida que entram, sentam-se nos seus lugares e, enquanto aguardam pelos restantes colegas, escolhem livros disponíveis no centro das mesas para ler. A M.E. esclarece: “Estes livros são para lermos quando terminamos mais cedo, enquanto esperamos pelos outros.”

9h00 – Com todos presentes, os alunos responsáveis pelo plano do dia iniciam o seu registo no quadro. Nesse dia, a C.V. e a F.M. revezam-se entre ditar e escrever, garantindo que ambas participam ativamente. Simultaneamente, a R., encarregada das presenças, observa a porta e o relógio atentamente para verificar a pontualidade dos colegas.

O dia começa com o momento de Apresentação de Produções. O P.C., responsável pela coordenação, chama a primeira colega inscrita: “F.V., estás pronta?”. A F.V. apresenta o livro da Família Leitora, recomendando a leitura com entusiasmo: “Acho que todos deviam ler, é muito divertido!”. A M.F. partilha, a seguir, uma receita de bolo de bolacha. Após as apresentações, seguem-se os comentários: o M.C. encoraja a colega dizendo: “Acho muito bom que tenhas apresentado uma receita; é interessante e muito pouca gente o faz.”

9h35 – Inicia-se a sessão de Artes Visuais. A professora M. orienta: “Quem já terminou o texto descritivo sobre monstros pode trocá-lo com um colega e começar o desenho.” Os alunos que já finalizaram os textos partilham-nos entre si e desenham os monstros com base nas descrições lidas. Aqueles que ainda não terminaram os textos continuam a trabalhar nas suas produções antes de partilharem.

À medida que os desenhos são concluídos, são apresentados ao grupo. O autor do texto avalia se o desenho corresponde à descrição feita, refletindo sobre a clareza da sua escrita. A M.F.T. comenta: “Achei que estava bem descrito, mas o meu desenho ficou diferente. Faltavam detalhes sobre a cor e o tamanho!”

10h25 – Os alunos descem até ao refeitório para o lanche da manhã. Depois de comerem, usufruem de tempo livre no recreio, participando em jogos ou explorando os equipamentos como o escorrega.

11h00 – De volta à sala, os alunos organizam-se autonomamente em pequenos grupos para trabalhar nos seus projetos. Cada grupo desenvolve um tema específico: Saúde e Segurança: F.M., M.C., F.V. e R.; Hóquei: T., P.C. e A.; Basquetebol: M.F. e M.C.; Corujas: G. e M.S.; Cérebro: A.G. e M.E.; Sistema Reprodutor: S. e C.V.; Sistema Respiratório: I., M.F.T. e M.M.

Durante este tempo, os alunos fazem pesquisas e preparam materiais para futuras apresentações.

## Integração da Educação Artística na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

12h00 – Forma-se um círculo na sala, com uma mesa central onde se sentam o presidente A. e as secretárias A.G. e M.M. Cada aluno recebe o seu caderno diário para tomar notas do Conselho de Cooperação.

O presidente inicia com a apresentação dos PITs. O M.C. partilha: “Esta semana planeei fazer 11 atividades e fiz 12. A que mais gostei foi a carta para o meu amigo, com a ajuda da M.F.”

Segue-se a leitura e discussão do Diário de Turma. A.G. lê uma ocorrência positiva: “Gosto que o M.S. se preocupe comigo.” A educadora valoriza o registo: “É muito importante reconhecermos os comportamentos positivos. Obrigada, A.G.” O M.S. agradece: “Obrigado por notarem isso.”

No segmento de “não gostamos”, o M.S. manifesta frustração por não ter recebido a avaliação do seu PIT na semana anterior, apesar de a ter solicitado. Como não há outro interveniente, os colegas propõem soluções: o G. e a M.C. sugerem mais tempo para preencher as avaliações e combinarem com antecedência quem avalia o quê.

No momento "propomos", o presidente lê a proposta do G. e da A.G.: “Proponho fazer mini-projetos sobre os distritos.” Após discussão, o grupo decide adaptar a ideia e criar projetos sobre os países da União Europeia, desenvolvendo um “cartão de cidadão” para cada país, a ser exposto num grande mapa no corredor.

Com todas as propostas discutidas e as decisões registadas em ata, o Conselho chega ao fim, e os alunos descem para o almoço.

13h00 – Após o almoço, os alunos têm um período de brincadeira livre, favorecendo a socialização e o relaxamento.

14h15 – De regresso à sala, o grupo participa na aula de Música, orientada pela professora M.B., especialista na área.

15h15 – Terminada a sessão de música, os alunos deslocam-se até ao ginásio para uma aula de Expressão Dramática, dinamizada pelo professor especializado R.

---

\*Para a reconstituição deste dia tipo, foram utilizados os registos de observação, procurando retratar as diversas rotinas e os diversos momentos relacionais das crianças, da educadora e da auxiliar de ação educativa.

\*\* Este dia tipo foi inspirado no “Um dia no JI ou ... da organização do espaço tempo” de Manuela Ferreira, 2002.

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice D- Guião de Entrevista à Educadora

### Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora de infância (PES II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Compreender as conceções da educadora em relação à Integração e interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-escolar.
- Caracterizar as conceções da educadora sobre as potencialidades das expressões artísticas integradas.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na (...), intitulada <i>Interdisciplinaridade a partir das Expressões Artísticas</i>.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista;</p> <p>- Informar do envio da transcrição da entrevista.</p>	
<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da educadora.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?</p> <p><b>B3.</b> Há quanto tempo trabalha na Organização Socioeducativa?</p> <p><b>B4.</b> Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p><b>B5.</b> Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna?</p> <p><b>B6.</b> Já fez alguma formação que diga respeito na área artística?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p> <p>Qual/Quais?</p>
<p><b>C.</b> Conceções da educadora em relação à implementação de atividades a partir de expressões artísticas e relação com a prática educativa e pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a visão da educadora sobre a implementação das expressões artísticas.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Considera importante a implementação de atividades interdisciplinares a partir das expressões artísticas?</p> <p><b>C2.</b> As atividades artísticas implementadas são adequadas do ponto de vista educativo e pedagógico?</p>	
<p><b>D.</b> Perspetivas sobre a Interdisciplinaridade através das expressões artísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções da educadora sobre as expressões artísticas e a sua interdisciplinaridade</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Qual é o lugar das atividades artísticas no quotidiano do JI como meio potenciador de novas aprendizagens?</p> <p><b>D2.</b> Valoriza estas atividades?</p>	<p><b>D2.</b> Promove-as? Como e porquê?</p>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>E.</b> Realização de atividades interdisciplinares a partir das Expressões Artísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a opinião da educadora sobre a importância da interdisciplinaridade nas expressões artísticas.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Quando e como as crianças realizam atividades artísticas interdisciplinares ou relacionem outras Áreas de conteúdo?  <b>E2.</b> Considera as propostas realizadas como adequadas e pertinentes para o grupo. Sempre foi assim na sua prática? O que mudou desde que trabalha?</p>	<p><b>E1.</b> Da sua experiência como caracterizaria estas atividades?</p>
<p><b>F.</b> Prática educativa e pedagógica da educadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer de que forma a educadora realiza a sua prática educativa tendo em conta as atividades artísticas integradas.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> A realização de atividades artísticas integradas possibilitam adequar e informar a sua prática educativa e pedagógica? Como?  <b>F2.</b> De que forma valoriza os conhecimentos e experiências das criança na sua ação pedagógica? Pode partilhar alguns exemplos?</p>	
<p><b>G.</b> A Organização Socioeducativa como promotora (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar o papel das expressões artísticas como contributo na construção do currículo.</li> </ul>	<p><b>G1.</b> A organização socioeducativa também deve contribuir para investir em mais atividades artísticas integradas? Se sim, de que forma?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?                  - Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</p>	<p>- Confirmar se existe algo a acrescentar                  -Agradecer a disponibilidade.</p>

**Apêndice E- Análise da Entrevista à Educadora**

**Análise Categorial da Entrevista à Educadora**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica	Formação académica	Cursos realizados	"Sou educadora de infância, primeiro fiz a licenciatura em Educação Básica e depois o mestrado em Educação Pré-escolar." "Depois fui fazer a licenciatura e o mestrado."
	Formação Complementar	Formações adicionais	"Fiz uma formação profissional em pedagogia da arte que não era focada na infância." "Fiz agora há pouco tempo uma com a Rita Rovisco sobre arte." "Fiz também umas formações no CCB."

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Experiência Profissional	Desafios iniciais	Dificuldades no início da carreira.	"Eu iniciei na sala de um ano... foi um bocadinho difícil conciliar essas duas salas sem experiência nenhuma." "Estava a substituir uma colega que estava doente e foi aí que começou." "Chegar num primeiro ano e ter logo responsabilidade de duas salas."
	Desafios Atuais	Dificuldades atuais	"Este é o primeiro ano em Jardim de Infância... a gestão de um grupo grande." "A rotina diária e obter a atenção das crianças têm sido desafios."
Princípios Pedagógicos adotados	Movimento da Escola Moderna (MEM)	Adoção do Modelo	"Comecei neste modelo porque era o modelo seguido na instituição onde eu estava." "Depois vais conhecendo mais, fazendo formações."
		Impacto no ambiente escolar	"Toda esta parte democrática de decidirmos em comunidade... é muito interessante." "A questão do espaço que a criança tem para decisão."
Implementação de Atividades Artísticas	Formação em Artes	Formações realizadas	"Fiz uma formação profissional em pedagogia da arte." "Formações no CCB." "Formação com a Rita Rovisco sobre arte."
	Integração de Atividades Artísticas	Métodos e Frequência	"Temos uma área dedicada às artes na sala." "Uso muito a formação que tive nas danças nas cirandas da Mónica." "Atividades de expressão plástica e artes visuais, jogos sociais e expressão dramática."
	Impacto das Artes na Educação	Importância e benefícios	"A arte tem uma linguagem muito transversal." "Facilita novas aprendizagens." "Promove a expressão individual e coletiva das crianças."
Reflexão e Avaliações	Reflexão sobre Práticas Educativas	Eficácia	"Tentamos que as atividades sejam adequadas." "Muitas vezes é por tentativa e erro." "Refletimos sobre o que funciona e o que não funciona."
	Adaptação e melhoria continua	Processos de adaptação	"Se a atividade não funciona como esperado, tentamos de outra forma." "Aprendemos com as experiências e adaptamos as atividades às necessidades das crianças." "isso e acho que as crianças também adoram vir para a sala e adoram vir para a escola, e eu acho que é também muito por isso, porque sentem-se valorizados, porque sentem que tem uma participação ativa".

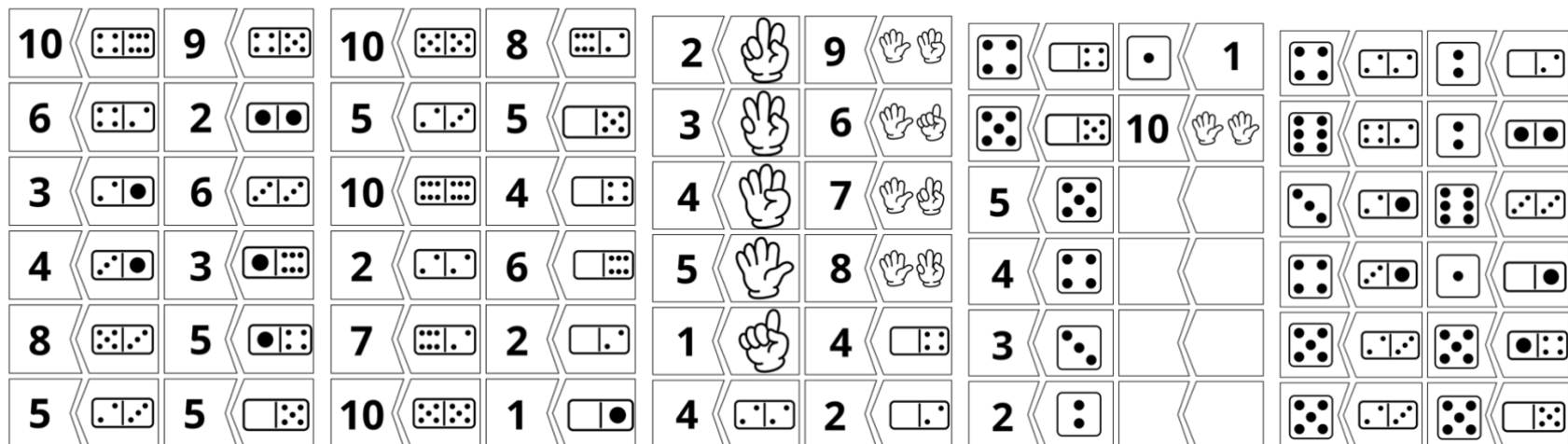
**Apêndice F-Subitizing - Material Manipulável / Expressão Dramática**

<i>Subitizing - Material Manipulável / Expressão Dramática</i>		
Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio / Componente
1. Área de Expressão e Comunicação	1. Matemática	1. Números e Operações

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

		2. Educação Artística	2. Jogo Dramático		
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - Surgiu por parte do estagiário em conjunto com a educadora, de modo a aumentar o interesse pela área da Matemática.			<b>Número de crianças:</b> 27		
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático; - Estimulação da Criatividade e Expressão Artística; - Desenvolvimento da Motricidade Grossa; - Documentação e Reflexão.	<b>Aprendizagens a promover</b> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); - Estimular a progressiva elaboração do jogo dramático; - Envolver a criança no desenvolvimento de projetos de representação dramática;		<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Compreender e Utilizar Conceitos Matemáticos; - Promover a Colaboração e Trabalho em Equipa; - Estimular a Criatividade e a Expressão Pessoal; - Registrar e Avaliar o Processo.		
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 1- Em grande ou pequeno grupo cada criança lança um dado, e rapidamente associa o número de pintas a um valor. 2- Em seguida representa esse número, associando-o a um desafio dramático escolhido pela criança e lançando ao grupo; 3- O Dinamizador ajuda participa ativamente de modo a que as crianças com mais dificuldades de exposição se sintam, menos expostas;		<b>Recursos</b> - Coluna de som; - Cartões de jogo (Apêndice E); - Telemóvel ou máquina fotográfica; - Dado.	<b>Duração</b> 2 tardes	<b>Organização</b>	
				<b>Espaço</b> Área polivalente	<b>Grupo</b> Em pequenos grupos Ou individualmente

Apêndice G- Cartões de Jogo



Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Apêndice H-Paula Rego – Art in Education**

<b>Paula Rego – Art in Education</b>				
<b>Área de Conteúdo</b> 1. Área de Expressão e Comunicação 2. Área do conhecimento do Mundo	<b>Domínio</b> 1. Educação Artística 2. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<b>Subdomínio / Componente</b> 1. Artes Visuais 2. Abordagem à escrita		
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - Surge depois da partilha de uma criança, que durante o fim de semana foi à Casa das Histórias ver as obras da Artista Paula Rego, querendo conhecer mais a artista.			<b>Número de crianças:</b> 27	
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Apreciação e Compreensão da Arte; -Desenvolvimento da Criatividade e Expressão Pessoal; -Exploração de Técnicas e Materiais Artísticos;	<b>Aprendizagens a promover</b> - Conhecimento sobre a vida e obra de Paula Rego; -Compreensão e experimentação das técnicas Artísticas; -Capacidade de observação e interpretação.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Promover a Apreciação Artística; -Desenvolver a Criatividade, incentivando a criar novas obras de arte inspiradas nos trabalhos de Paula Rego; -Fomentar a Pesquisa e a Análise Crítica.		
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 1- Depois de pesquisado algumas obras da artista, escolheu-se algumas obras para o pequeno grupo representar no seu pequeno projeto. 2- Foi escolhido duas obras de alturas diferentes na vida da artista com características específicas; 3- Depois de escolhidas foi pesquisado a maneira que estas obras foram pintadas; 4- Através do modelo Art in Education, criaram novas obras de forma livre, identificando e representando alguns elementos estéticos, explorando livremente diversos materiais; 5- Escrevendo no final o nome da obra criada.	<b>Recursos</b> - Folhas A3; -Cartolinas; - Material de pintura.	<b>Duração</b>	<b>Organização</b>	
		2 manhãs	<b>Espaço</b> Na área polivalente	<b>Grupo</b> Pequeno grupo

**Apêndice I-Cuisenaire - Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas**

<b>Cuisenaire - Material Manipulável / Arte Visual – Construções Artísticas</b>		
<b>Área de Conteúdo</b> 1. Área de Expressão e Comunicação 2. Área do conhecimento do Mundo	<b>Domínio</b> 1. Matemática 2. Educação Artística	<b>Subdomínio / Componente</b> 1. Números e Operações 2. Geometria e Medida 3. Artes Visuais

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - O grupo revelou um grande interesse em realizar construções de diferentes materiais. - No de correr de uma visita de estudo ao museu de arte contemporânea (MAC) foi vista uma obra de Joe Tilson intitulada Ziggurat que parecia barras de Cuisenaire.		<b>Número de crianças:</b> 27	
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático; - Estimulação da Criatividade e Expressão Artística; - Desenvolvimento da Motricidade Fina; - Documentação e Reflexão. - Integração de Conceitos Abstratos e Concretos; - Aprimoramento das Habilidades de Resolução de Problemas.	<b>Aprendizagens a promover</b> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Compreender e Utilizar Conceitos Matemáticos; - Promover a Colaboração e Trabalho em Equipa; - Estimular a Criatividade e a Expressão Pessoal; - Registrar e Avaliar o Processo.	
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 1- Em pequenos grupos ou individualmente, as crianças realizam construções com as Barras de Cuisenaire.; 2- As construções podem ser abstratas, ou direcionadas a aprendizagens já adquiridas, como recriação de animais, estruturas de casas, etc.; 3- Com a construção concluída o dinamizador tira foto à construção e imprime; 4- Com a foto da construção impressa as crianças quantificam a construção.	<b>Recursos</b> - Barras de Cuisenaire.; - Telemóvel ou máquina fotográfica; - Impressora; - Material de escrita.	<b>Duração</b> 2 manhãs	<b>Organização</b>
		<b>Espaço</b> Na área polivalente	<b>Grupo</b> Em pequenos grupos Ou individualmente

**Apêndice J- Projeto Tigre – Leão – Sam Francis**

<b>Projeto Tigre – Leão – Sam Francis</b>		
<b>Área de Conteúdo</b> 3. Área de Expressão e Comunicação 4. Área do conhecimento do Mundo	<b>Domínio</b> 3. Educação Artística	<b>Subdomínio / Componente</b> 3. Artes Visuais
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> A atividade surge da realização de um projeto sobre tigres e leões, relacionando os padrões únicos que os tigres têm na sua pelagem e as obras com padrões únicos do artista plástico Sam Francis. Esta relação acontece depois de uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea MAC, e pelo interesse demonstrado por uma das obras instaladas, nomeadamente a obra de Sam Francis e na criação de padrões únicos tal como os padrões das listras dos tigres;		<b>Número de crianças:</b> 27

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Estimulação da Autonomia e Autoexpressão; - Integração de Conceitos Abstratos e Concretos; -Integração de conhecimentos multidisciplinares.	<b>Aprendizagens a promover</b> - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Estimular a imaginação e a expressão pessoal ao criar padrões únicos; - Experimentar diferentes materiais e técnicas de pintura para replicar e inovar sobre estilos artísticos observados.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Desenvolver Competências Sociais, estimulando a cooperação e a partilha entre crianças durante a atividade, promovendo a troca de experiências; - Promover a Expressão Artística, facilitando a expressão individual; -Fomentar a Autoconfiança e Autoestima, valorizando as suas criações e encorajando-as a partilhar as suas obras; -Integrar conhecimentos multidisciplinares, relacionando a atividade artística com outros conhecimentos.							
<b>Estratégias de implementação da proposta1:</b> 6- Sala ampla, colocação de papel cenário no chão e cartolinas A1; 7- Preparação de várias tintas com diferentes cores e texturas ao longo do papel cenário; 8- Contextualizar a história do pintor e dos seus padrões com aprendizagens anteriores e sendo esta o mote para o início da atividade; 9- Exploração e criação livre no espaço designado; 10- Recolha e secagem dos padrões; 11- Discussão dos resultados.		<b>Recursos</b> - Rolo de papel cenário; - Folhas A1; - Material de pintura;	<b>Duração</b> 2 manhãs	<b>Organização</b> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="1686 564 1883 596"><b>Espaço</b></td> <td data-bbox="1883 564 2051 596"><b>Grupo</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1686 596 1883 667">Na área polivalente</td> <td data-bbox="1883 596 2051 667">Grande grupo</td> </tr> </table>		<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>	Na área polivalente	Grande grupo
<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>								
Na área polivalente	Grande grupo								

**Apêndice K- Projeto Borboletas – Movimento criativo (dança) / Expressão Dramática**

<b>Projeto Borboletas – Movimento criativo (dança) / Expressão Dramática</b>			
<b>Área de Conteúdo</b> 1. Área de Expressão e Comunicação 2. Área do conhecimento do Mundo	<b>Domínio</b> 1. Educação Artística 2. Educação Física	<b>Subdomínio / Componente</b> 1. Jogo Dramático/Teatro 2. Música	
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - Surge durante a realização de um projeto sobre borboletas e as suas várias fases de desenvolvimento.			<b>Número de crianças:</b> 27
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Desenvolvimento da expressão Dramática; -Integração do Conhecimento Científico; -Estimulação da Criatividade e Imaginação; -Desenvolvimento das competências Musicais; -Fortalecimentos da Habilidades Sociais; -Fomento da Aprendizagem Sensorial e Motora.	<b>Aprendizagens a promover</b> - Compreensão do Ciclo de Vida das Borboletas; - Expressão Corporal e Dramática; -Trabalho em equipa; -Sensibilidade Artística.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Desenvolver Competências Sociais; - Promover a Expressão Artística, facilitando a expressão individual; -Fomentar a Autoconfiança e Autoestima, valorizando as suas criações e encorajando-as a partilhar as suas obras;	

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

		-Integrar conhecimentos multidisciplinares, relacionando a atividade artística com outros conhecimentos.		
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 1- Sala ampla, onde o grupo pode se espalhar nos vários pontos de encontro (flores); 2- Criação de movimentos através das crianças das várias fases porque passam as borboletas ao longo da sua vida; 3- Criação de jogo cooperativo dinamizado pelo educador/estagiário com movimentos livres interpretando o voo de uma borboleta; 4- Passagem por pontos estratégicos para mudança de adereços; 5- Interpretação de todos os momentos em conjunto tanto em grande grupo como em pequenos grupos	<b>Recursos</b> - Sala ampla; - Música; - Coluna de som;	<b>Duração</b>	<b>Organização</b>	
		5 manhãs	<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>
			Na área polivalente/ Ginásio/ recreio	Grande grupo e Pequenos grupos

**Apêndice L- Guião de Entrevista à Diretora da Instituição**

**Guião de Entrevista**

**Destinatária:** Diretora (PES VI 2024/2025)

**Objetivos:**

- Compreender as conceções da Diretora em relação à Integração/ Articulação das expressões artísticas tendo em conta as diferentes valências da Instituição (Creche, Pré-Escolar e 1º Ciclo).
- Caraterizar as conceções da Diretora sobre as potencialidades das expressões artísticas integradas no contexto do projeto educativo da Instituição.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
E. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na (...), intitulada <i>Integração/ Articulação das Expressões Artísticas</i> . - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Informar do envio da transcrição da entrevista.	

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>F.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional e o perfil de liderança da Diretora.</li> <li>• Contextualizar as suas funções na instituição, que abrange Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação académica?  <b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções de Direção?  <b>B3.</b> Em que circunstâncias surgiu a oportunidade de dirigir esta Instituição com múltiplas valências?  <b>B4.</b> Quais foram os principais desafios que enfrentou ao assumir a Direção?  <b>B5.</b> Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna toda à escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter uma visão geral da experiência anterior da Diretora (outros estabelecimentos ou em cargos de liderança).</li> <li>- Permite compreender o seu percurso profissional e motivações para assumir a função diretiva.</li> </ul>
<p><b>G.</b> Conceções sobre a implementação de atividades a partir de expressões artísticas e relação com o projeto educativo da instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a visão da Diretora acerca das expressões artísticas.</li> <li>• Perceber de que modo as expressões artísticas são integradas e articuladas nas diferentes valências (Creche, Pré-escolar e 1º Ciclo).</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Qual a relevância atribuída, a nível institucional, às expressões artísticas (música, dança, teatro, artes visuais) para o desenvolvimento das crianças nas várias valências?  <b>C2.</b> De que forma a Direção incentiva a integração de atividades artísticas na planificação pedagógica das equipas (Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar referências a orientações formais definidas pela Direção no projeto educativo.</li> <li>- Verificar se existem diretrizes específicas que incentivem práticas artísticas e integradoras, adaptadas às diferentes faixas etárias.</li> </ul>
<p><b>H.</b> Perspetivas sobre a Integração das expressões artísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a perceção da Diretora sobre as vantagens de integrar as artes e articular diferentes áreas curriculares.</li> <li>• Conhecer as estratégias globais adotadas para promover a integração das expressões artísticas no contexto institucional.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> De que forma a Direção promove a articulação das expressões artísticas com outras áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo, etc.) nas diferentes valências?  <b>D2.</b> Em que medida considera que a integração/articulação das expressões artísticas reforça a qualidade das aprendizagens e o envolvimento das equipas pedagógicas?  <b>D3.</b> Que benefícios e desafios surgem ao implementar esta abordagem baseada nas expressões artísticas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar exemplos de de iniciativas interdepartamentais ou projetos estruturados pela Direção.</li> <li>- Explorar o modo como a Direção avalia o impacto destas iniciativas no desempenho das educadoras, professoras e crianças.</li> </ul>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>H.</b> Realização de atividades integradoras a partir das Expressões Artísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar como as atividades artísticas integradas são planeadas e desenvolvidas nas diferentes valências.</li> <li>• Identificar os principais obstáculos e as soluções encontradas pela Direção e equipas.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Poderia partilhar exemplos de projetos ou práticas que envolvam a integração das artes e a interdisciplinaridade, abrangendo Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo?</p> <p><b>E2.</b> Que principais dificuldades identifica (tempo, recursos, formação, etc.) e de que modo a Direção procura mitigá-las?</p> <p><b>E3.</b> Como são envolvidas as equipas pedagógicas e as famílias na conceção e implementação destas propostas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a existência de parcerias (museus, bibliotecas, associações culturais) e a forma de articulação com as valências.</li> <li>- Verificar se a Direção incentiva o trabalho colaborativo entre equipas de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo.</li> </ul>
<p><b>I.</b> Prática educativa e pedagógica na instituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber em que medida a Direção acompanha, avalia e apoia as práticas de integração.</li> <li>• Aprofundar o papel das experiências e interesses das crianças nos diferentes níveis de ensino.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> De que forma avalia o impacto destas atividades artísticas na dimensão social, emocional e cognitiva das crianças, considerando as diferentes faixas etárias?</p> <p><b>F2.</b> De que modo a Direção incentiva a participação ativa das crianças e valoriza as suas vivências no percurso que atravessa Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo?</p> <p><b>F3.</b> Que instrumentos de avaliação, formais ou informais, considera mais adequados para aferir a eficácia destas práticas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solicitar esclarecimentos sobre ferramentas de avaliação (registos de observação, portefólios, questionários às famílias, etc.).</li> <li>- Explorar se a Direção promove momentos de partilha de boas práticas ou reflexão pedagógica entre as diferentes equipas.</li> </ul>
<p><b>J.</b> O papel da Organização Socioeducativa e da Direção</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o envolvimento institucional na formação contínua e na promoção das artes e da interdisciplinaridade.</li> <li>• Verificar se existem apoios estruturais e parcerias que facilitem práticas artísticas integradas.</li> </ul>	<p><b>G1.</b> De que forma a Instituição, sob a sua liderança, apoia a implementação de atividades artísticas integradas? Existem meios materiais, formação e tempo destinados ao trabalho colaborativo?</p> <p><b>G2.</b> Existem projetos, protocolos ou ações de formação específicos que incentivem a integração das expressões artísticas e a interdisciplinaridade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se a Direção fomenta a participação das equipas em formações ou eventos ligados às artes.</li> <li>- Explorar acordos com entidades culturais (bibliotecas, teatros, conservatórios).</li> </ul>

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir ao entrevistado acrescentar informações ou esclarecer pontos.</li> <li>• Agradecer e finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo a acrescentar</li> <li>-Agradecer a disponibilidade</li> </ul>
-------------------------	--	---	--

### Apêndice M-Análise da Entrevista À Diretora da Instituição

#### Análise Categral da Entrevista à Diretora da Instituição

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica e Desenvolvimento Profissional	Formação inicial	Licenciatura	“Fiz o meu percurso formativo na Escola Superior de Educação de Lisboa, há já quase 20 anos. Foi aí que concluí a licenciatura em Educação de Infância e comecei a desenhar o meu percurso na área da infância.”
	Pós-graduações	Especializações	“Depois de tirar a licenciatura, quis continuar a estudar, portanto fiz duas pós-graduações — uma na área de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança e outra na área da Primeira Infância, Creche e Outros Equipamentos, sendo a primeira na Universidade Católica e a segunda na ESE.”
	Mestrado	Mestrado	“Fiz o mestrado em Intervenção Precoce, aprofundando estratégias para apoiar crianças em risco de atraso no desenvolvimento e suas famílias.”
	Formação contínua e MEM	Formações	“Desde sempre estive envolvida nas estruturas de formação e autoformação cooperada do Movimento da Escola Moderna (MEM): oficinas de formação, grupos cooperativos, congressos, sábados pedagógicos. Mais tarde tornei-me também formadora no MEM.”
	Investigação recente	Direitos de participação da criança	“Ultimamente tenho investigado mais sobre os direitos de participação das crianças, área que considero fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.”

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Experiência Profissional e Funções de Direção	Percurso na instituição	Valências	“Profissionalmente, tenho trabalhado sempre no Colégio: comecei como educadora de infância e atualmente desempenho também a função de diretora pedagógica.”
	Tempo no cargo	Duração	“Sou diretora pedagógica desta instituição desde 2012, o que me permite acompanhar de perto a evolução das práticas e das equipas.”
	Circunstância de acesso	Partilha; evolução orgânica	“Em 2012 surgiu a oportunidade de partilharmos a direção. A minha colega ficou com a direção técnica e eu assumi a direção pedagógica do Jardim de Infância, num processo natural de crescimento da escola.”
	Modelo	Tipo de liderança	“Fazemos uma direção democrática, onde vamos conversando e tomando as decisões em conjunto, envolvendo todas as diretoras pedagógicas das diferentes valências.”
Desafios no Exercício da Direção	Pedagógicos	linguagem comum	“Um desafio tem sido encontrar pontos comuns entre toda a equipa — linguagem, uniformização de procedimentos e implementação de um modelo pedagógico comum a todas as salas e valências.”
	Equipa	Comunicação	“Os desafios da comunicação, de nos tornarmos comuns enquanto equipa, são permanentes e exigem reflexão partilhada.”
	Famílias	Relação	“Há famílias que são mais desafiantes e que nos trazem outro tipo de necessidade de reflexão, exigindo adaptações de comunicação e alinhamento de expectativas.”
	Estratégias de superação	Entreajuda	“Qualquer que seja o desafio, existe um forte sentido de apoio e entreajuda entre os elementos da direção, o que nos permite responder de forma empática.”
Princípios Pedagógicos / MEM	Identificação pessoal	Modelo pedagógico	“Os princípios da partilha do poder, da democracia e da participação das crianças, defendidos pelo MEM, são aqueles com que me identifico enquanto pessoa e profissional.”
	Fundamentação institucional	Modelo de referência da escola	“Depois de conhecer vários modelos pedagógicos, percebi que era este que queria ver enraizado na instituição onde trabalho.”
	Valorização institucional	Importância atribuída às artes	“Damos bastante importância às expressões artísticas — música, dança, teatro, artes visuais — e estamos em permanente reflexão para assegurar que acontecem em todas as salas.”

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Integração das Expressões Artísticas	Monitorização interna	Reflexão e alertas em equipa	“Estamos constantemente em provocação à equipa: ‘Olha, atenção, como está isto na tua sala? Tens feito? Não tens feito?’ Esse diálogo garante presença equilibrada das artes.”
	Planificação pedagógica	Reflexões/balanços; eventos temáticos	“Incentivamos através de balanços, reflexões e eventos como o Dia Nacional da Dança, aulas abertas de música, passeios a museus e visitas de companhias de teatro.”
Articulação Interdisciplinar	Transversalidade curricular	Artes como eixo do projeto educativo	“O projeto educativo sustenta a expressão artística como algo transversal a todas as áreas — Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo.”
	Autonomia docente	Liberdade pedagógica com compromisso comum	“Há um compromisso de liberdade pedagógica que permite a cada equipa integrar as artes de forma autónoma, respeitando o quadro comum.”
Benefícios e Desafios da Abordagem Artística	Benefícios	Motivação e qualidade das aprendizagens	“As atividades artísticas são motivacionais para as crianças; ao estarem mais motivadas, aumenta a qualidade das aprendizagens e o envolvimento da equipa.”
	Desafios	Equilibrar todas as expressões vs áreas “cientificistas”	“O desafio é estar atento para não privilegiar umas artes em detrimento de outras nem colocar as disciplinas ‘cientificistas’ acima das expressões artísticas.”
Projetos e Práticas Integradas	Exemplos de projetos	Projetos por artista, teatro musical	“Um projeto sobre um determinado artista plástico ou um teatro musical em que todas as áreas se articulam são exemplos claros dessa integração.”
	Trabalho por projeto	Integração implícita das artes	“No trabalho por projeto, a integração das artes é implícita, porque os temas exigem mobilizar várias áreas curriculares e expressivas.”
Recursos e Apoio Institucional	Meios materiais	Aquisição permanente de materiais	“Somos uma escola que está sempre disponível para adquirir novos materiais, quer sejam sugeridos pelos docentes, quer propostos pela direção.”
	Formação interna	Formação (sobretudo música) e planos futuros	“Já houve formações na área da música; reconhecemos que falta investir noutras artes e isso está planeado para breve.”
	Parcerias	Ateliê Rita Rovisco e outros	“Temos parceria com o Ateliê Rita Rovisco, que reforça a integração da expressão artística todos os anos.”

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Dificuldades e Estratégias de Mitigação	Formação da equipa	Desconforto de alguns profissionais	“Algumas pessoas podem não estar tão despertas para estas áreas; por isso, contamos com a professora de Música, a das Artes Visuais e o professor de Dramática para apoiar toda a equipa.”
	Tempo & articulação	Salas centradas em si mesmas	“Nem sempre conseguimos articular, porque cada sala está muito centrada no seu próprio trabalho; usamos reflexões conjuntas para melhorar.”
Participação de Famílias & Comunidade	Envolvimento diário	Comunicação e entrada na sala	“As famílias entram diariamente na sala e estamos sempre a comunicar o que está a acontecer, criando um papel muito ativo dos pais e avós.”
	Recursos familiares	Especialistas convidados	“Uma avó que trabalha no Museu do Azulejo veio falar da sua experiência; um pai músico levou o grupo a um estúdio de gravação para gravar uma maquete, integrando saberes familiares.”
Avaliação e Impacto nas Crianças	Impacto social, emocional, cognitivo	Relações, expressão, oportunidades	“Socialmente, notamos que as crianças constroem relações diferentes; emocionalmente, algumas expressam-se melhor através das artes; cognitivamente, ganham oportunidades de explorar múltiplas áreas.”
	Instrumentos de avaliação	Observação, notas de campo, portfólio	“A avaliação é contínua e formativa: observação, notas de campo, registos fotográficos e o portfólio individual que mostra o percurso de cada criança.”
Promoção da Participação Infantil	Estratégia institucional	Projeto educativo e prática docente	“A direção incentiva a participação ativa das crianças via educadores, via projeto educativo e através de uma base teórica sólida que sustenta essa prática.”

### Apêndice N- Guião de Entrevista à Professora Cooperante

#### Guião de Entrevista

**Destinatária:** Professora 1º Ciclo do Ensino Básico (PES IV 2024/2025)

**Objetivos:**

- Compreender as conceções da professora em relação à Integração/ Articulação das expressões artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Caracterizar as conceções da professora sobre as potencialidades das expressões artísticas integradas.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>I.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na (...), intitulada <i>Integração/ articulação das Expressões Artísticas</i>.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista;</p> <p>- Informar do envio da transcrição da entrevista.</p>	
<p><b>J.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da professora.</li> <li>• Contextualizar a sua prática no 1º ciclo.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação académica?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo leciona no 1º Ciclo?</p> <p><b>B3.</b> Há quanto tempo trabalha na Organização Socioeducativa?</p> <p><b>B4.</b> Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p><b>B5.</b> Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna?</p> <p><b>B6.</b> Já fez alguma formação que diga respeito na área artística?</p>	<p>Solicitar um breve enquadramento da experiência profissional (por exemplo, se já lecionou noutros níveis de ensino ou se realizou ações de formação na área artística). Qual/Quais?</p>
<p><b>K.</b> Conceções da professora em relação à implementação de atividades a partir de expressões artísticas e relação com a prática educativa e pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a visão da professora sobre a implementação das expressões artísticas.</li> <li>• Perceber de que forma as atividades artísticas se integram no planeamento e se articulam interdisciplinarmente com outras áreas de conteúdo.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Qual a importância das expressões artísticas (música, dança, teatro, artes visuais) para o desenvolvimento global das crianças do 1º Ciclo?</p> <p><b>C2.</b> De que forma integra as atividades artísticas no seu planeamento semanal ou diário?</p> <p><b>C3.</b> Como concebe a relação entre a integração e interdisciplinaridade na sua prática?</p>	<p>-Explorar exemplos concretos ou rotinas frequentes em sala de aula.</p> <p>- Verificar se há referencia a experiências bem-sucedidas ou dificuldades no processo.</p>
<p><b>L.</b> Perspetivas sobre a Integração e a Interdisciplinaridade e das expressões artísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar conceções sobre a relevância de integrar as artes e articular conteúdos de diferentes áreas curriculares.</li> <li>• Compreender de que forma a integração pode enriquecer as aprendizagens.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> De que modo as expressões artísticas podem articular-se com componentes do currículo como Português, Matemática, Estudo do Meio ou outras áreas do 1º Ciclo?</p> <p><b>D2.</b> Em que medida considera que a integração e interdisciplinaridade contribui para aprendizagens mais significativas?</p> <p><b>D3.</b> Que vantagens e desafios identifica na adoção desta forma de trabalhar?</p>	<p>- Solicitar exemplos de articulação prática (projetos, sequências didáticas, etc.).</p> <p>-Explorar como a professora planeia a ligação entre diferentes áreas curriculares e as artes.</p>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>K.</b> Realização de atividades integradoras a partir das Expressões Artísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar como se concretizam as atividades artísticas integradas.</li> <li>• Identificar de que forma ocorrem projetos com foco na interdisciplinaridade.</li> <li>• Conhecer dificuldades e estratégias adotadas pela professora.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Pode partilhar exemplos de projetos ou práticas de sala de aula que envolvam a integração das artes?</p> <p><b>E2.</b> Quais as principais dificuldades que encontrou (tempo, recursos, formação, etc.) na implementação destas atividades?</p> <p><b>E3.</b> Como envolveu as crianças na planificação e desenvolvimento das propostas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar possíveis parcerias (entre docentes, com instituições externas como museus ou bibliotecas) e a gestão de recursos e tempo.</li> <li>- Verificar estratégias de colaboração no trabalho docente.</li> </ul>
<p><b>L.</b> Prática educativa e pedagógica da professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber de que forma a professora planifica, implementa e avalia atividades artísticas integradas e interdisciplinares.</li> <li>• Aprofundar o papel das experiências e interesses das crianças na elaboração das propostas.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> De que forma avalia o impacto destas atividades na vertente social, emocional e cognitiva dos alunos?</p> <p><b>F2.</b> Como considera os interesses e vivências das crianças ao planear atividades artísticas a integração e a interdisciplinaridade?</p> <p><b>F3.</b> Pode dar exemplos de avaliação que utilize?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar referências a métodos e instrumentos de avaliação (registos de observação, portefólios, autoavaliação, etc.).</li> <li>- Verificar se e como há adequação às características do grupo-turma.</li> </ul>
<p><b>M.</b> A Organização Socioeducativa como promotora (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o envolvimento institucional na promoção das artes.</li> <li>• Identificar recursos e formações disponíveis para esta integração e articulação.</li> </ul>	<p><b>G1.</b> De que forma a escola/instituição apoia (ou pode apoiar) a implementação de atividades artísticas integradas?</p> <p><b>G2.</b> Existem ações de formação ou projetos específicos que incentivem esta forma de trabalhar com as expressões artísticas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar a existência de protocolos ou colaborações com entidades culturais (museus, conservatórios, associações).</li> <li>- Identificar eventuais necessidades de formação contínua ou apoio institucional específico.</li> </ul>

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir ao entrevistado acrescentar informações ou esclarecer pontos.</li> <li>• Agradecer e finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo a acrescentar</li> <li>-Agradecer a disponibilidade</li> </ul>
-------------------------	--	---	--

### Apêndice O- Análise Categorical da Entrevista à Professora Cooperante

#### Análise Categorical da Entrevista à Professora Cooperante

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica e Desenvolvimento Profissional	Formação inicial	Licenciatura	“...primeira licenciatura, foi licenciatura em Educação de Infância... na Maria Ulrich.”
	Pós-graduações/Mestrado	Mestrado	“...fiz o mestrado em pré-escolar e primeiro ciclo na Maria Ulrich, com o ISPA, e terminei em julho de 2020.”
	Formação contínua	Áreas de formação	“já fiz várias formações com a Rita Ruvisco, também na APEI... O meu secundário foi na área das artes.” “sou também formadora no MEM”
Experiência profissional na instituição	Início de carreira	Valências	“Comecei em 2003 como auxiliar... depois fui estagiária, depois educadora.”
	Docência	Anos de serviço	“Leciono desde julho de 2020; estou agora no quinto ano de docência.”
Desafios na prática profissional	Fase inicial	Dificuldades	“A grande dificuldade foi... ser estagiária ou auxiliar e ao mesmo tempo sócia da empresa.”
	Atuais	Desafios	“Hoje o maior desafio é continuar a gestão da equipa... com estas saídas para o público inesperadas.”
Princípios Pedagógicos / MEM	Identificação pessoal	Princípios pedagógicos	“Identifico-me com a Pedagogia da Escola Moderna pelos seus princípios democráticos: a criança está no centro do processo, o planeamento é cooperativo e parte dos interesses do grupo, articulando-se com o currículo e as vivências de cada um...” “...o planeamento ser feito cooperadamente com o grupo e para o grupo.”

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Integração das Expressões Artísticas	Valorização	Expressão Artística	“Damos bastante importância às expressões artísticas, música, dança, teatro, artes visuais e estamos em permanente reflexão para assegurar que acontecem em todas as salas.” “Dispomos de uma área de expressão plástica permanentemente acessível...”
	Articulação curricular	Integração; Interdisciplinaridade	“Não faz sentido aprendizagem por blocos... enriquecer conteúdos com componentes artísticas.” “...uma banda desenhada no Português... trabalhávamos o desenho geométrico, as circunferências e raios, relacionando com artistas que usam essas formas, e articulámos tudo com os conteúdos curriculares.”
Benefícios da integração artística	Aprendizagens	Envolvimento	“...é muito mais significativo e é muito mais rico.” “...maior liberdade de expressão, maior criatividade.”, “As artes aumentam a liberdade de expressão, a criatividade e o contacto com a cultura. Num contexto em que os meios digitais limitam a imaginação, estas práticas devolvem-lhes espaço para criar.”
Desafios da integração artística	Gestão de tempo	Atividades prolongadas	“A maior dificuldade é o tempo...”; “...também cria sempre uma maior agitação na turma.”; “...este tipo de construções ou de trabalhos mais práticos alongue um bocadinho o timing dos conteúdos...”; “...a gestão da agenda, sem dúvida...”
Participação das crianças	Estratégias	Instrumentos de regulação	“Utilizamos os diários, reuniões de conselho e conversas diárias...”; “...onde eles nos trazem as suas vivências e participam no planeamento, tornando-o significativo...”
Avaliação	Instrumentos	Estratégias	“Temos listas de verificação...”; “...uma avaliação formativa constante, sem pressão de notas.”
Apoio institucional e recursos	Liberdade Pedagógica	Implementação	“A escola... dá-nos toda a liberdade e todos os recursos necessários para este trabalho.”

**Apêndice P- Geometria - Círculo e Circunferência**

3º e 4º ano – Geometria - Círculo e Circunferência		
<b>Componente Curricular</b> 2. Matemática; 3. Português;	<b>Domínios</b> 1. Geometria e Medida – Círculo e Circunferência; 2. Escrita;	<b>Competências PASEO</b> 1. Linguagens e textos; 2. Raciocínio e resolução de problemas;

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

4. Expressão Artística – Artes Visuais	3. Interpretação e comunicação; Experimentação e criação.	3. Desenvolvimento pessoal e autonomia.						
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - Esta atividade surgiu após a implementação de uma proposta de expressão visual, com o objetivo de explorar a obra artística de Hervé Tullet, intitulada <i>Flores</i> , e criar um jardim de flores por todo o ginásio. Ao concluir a atividade, os alunos identificaram que a técnica utilizada estava repleta de círculos e circunferências, o que despertou uma curiosidade crescente sobre o tema.			Número de crianças: 20					
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Promover a integração de conceitos matemáticos, linguísticos e artísticos para uma compreensão holística e prática de conteúdos. - Incentivar a exploração artística, relacionando os círculos e circunferências às formas geométricas; - Contextualizar o uso da geometria na arte, fortalecendo a compreensão matemática e a comunicação escrita através da interpretação e criação artística.	<b>Aprendizagens essenciais</b> - Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e identificar esta distância do seu centro com a medida do raio relacionando essa medida com o diâmetro; - Distinguir círculo de circunferência; - Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Identificar e compreender os elementos de uma circunferência (raio, diâmetro, centro). - Relacionar o raio com o diâmetro; - Diferenciar circunferência (linha) e Círculo (área interna); - Utilizar frases complexas para descrever o processo criativo e as relações geométricas observadas; - Experimentar diferentes técnicas de criação com base no artista, tendo como foco círculos e circunferências.						
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 4- Introduzir os conceitos de circunferência e círculo usando exemplos visuais começando na exploração das obras de Tullet, mas divergindo para outras obras e objetos (aros de bicicletas, tampas, pratos); 5- Escrever pequenos apontamentos sobre as suas descobertas e sobre os conteúdos aprendidos (pequeno grupo ou duplas); 6- Demonstrar como medir o raio e o diâmetro usando um compasso e régua, a partir das obras criadas; 7- Desenhar novas circunferências com compassos de diferentes aberturas e calcular diâmetros a partir de raios ou vice-versa; 8- Criar uma composição que combine círculos e circunferências de tamanhos variados, sobrepostos e interligados.		<b>Recursos</b> - Folhas e lápis; - Obras de arte criadas anteriormente; - Compasso; - Régua; - Papel de cenário; - Tintas.	<b>Duração</b> 2 tardes (2 horas cada)	<b>Organização</b> <table border="1" data-bbox="1677 911 2051 1310"> <thead> <tr> <th data-bbox="1677 911 1883 951">Espaço</th> <th data-bbox="1883 911 2051 951">Grupo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1677 951 1883 1310"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul> </td> <td data-bbox="1883 951 2051 1310">                     Grande grupo.  Pequeno grupo                 </td> </tr> </tbody> </table>	Espaço	Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Grande grupo.  Pequeno grupo
Espaço	Grupo							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Grande grupo.  Pequeno grupo							
Avaliação professor	Avaliação aluno	O que pode surgir depois ...						

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Capacidade de refletir e argumentar;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Observação dos resumos criados e das suas explorações artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante a construção dos objetos artísticos relacionados com geometria e todas as suas fases;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a realização de diversos objetos artísticos, os alunos demonstraram interesse em apresentar o trabalho do artista e os conhecimentos adquiridos durante as aulas, resultantes desta dinamização. Como parte desse processo, criaram uma instalação no ginásio, utilizando as cores predominantes na obra do artista. Para além disso, planificaram, em colaboração com o professor, dinâmicas destinadas aos diversos grupos da escola, incluindo o 1.º ciclo, o ensino pré-escolar e a creche.</li> </ul>
---	--	--

### Apêndice Q- Geometria - Círculo e Circunferência 2

3º e 4º ano – Geometria - Círculo e Circunferência		
<b>Componente Curricular</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Matemática;</li> <li>2. Português;</li> <li>3. Expressão Artística – Artes Visuais</li> </ol>	<b>Domínios</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Geometria e Medida – Círculo e Circunferência;</li> <li>2. Oralidade;</li> <li>3. Interpretação e comunicação; Experimentação e criação.</li> </ol>	<b>Competências PASEO</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informação e comunicação;</li> <li>2. Raciocínio e resolução de problemas;</li> <li>3. Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li> <li>4. Sensibilidade estética e artística;</li> <li>5. Pensamento crítico e pensamento criativo.</li> </ol>
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - Esta atividade surgiu na sequência da implementação de uma proposta interdisciplinar que envolveu as áreas de Artes Visuais, Matemática e Português, baseada na obra artística de Hervé Tullet, intitulada <i>Flores</i> . O objetivo foi partilhar com toda a comunidade escolar a criação de uma instalação inspirada na referida obra e nas aprendizagens adquiridas numa planificação anterior, com o intuito de criar um jardim de flores que se estendesse por todo o ginásio, contando com o contributo de toda a escola, incluindo o 1.º ciclo, o ensino pré-escolar e a creche.		<b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b>  <b>Número de crianças na atividade: 40</b>
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Fomentar o trabalho colaborativo na turma e entre diferentes ciclos de ensino na criação artística, promovendo partilha de conhecimentos;	<b>Aprendizagens essenciais</b> - Distinguir círculo de circunferência; - Realizar exposições breves, a partir da planificação realizada;	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Desenvolver competências criativas, comunicativas, afetivas e relacionais - Distinguir o círculo da circunferência, reconhecendo as suas características geométricas e as suas diferenças fundamentais.

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p>- Integrar a aprendizagem matemática, a comunicação oral e a expressão artística numa única atividade;</p>	<p>- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e de diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>- Explorar a simetria e as proporções nas composições geométricas;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de comunicação clara e eficaz, utilizando vocabulário técnico e artístico;</p> <p>- Experimentar e explorar diferentes técnicas e materiais artísticos;</p>							
<p><b>Estratégias de implementação da proposta:</b></p> <p>9- Discussão e planificação do objeto artístico a ser criado – instalação;</p> <p>10- Recolha de materiais selecionados e criação de convites para a comunidade escolar;</p> <p>11- Montagem – Dividir os alunos em grupos para realizar diferentes partes da instalação;</p> <p>12- Receber e contextualizar a atividade aos grupos convidados;</p> <p>13- Promover e orientar a exploração dos diferentes grupos, proporcionando-lhes a oportunidade de experimentar uma diversidade de formas expressivas e técnicas criativas. Durante a realização das atividades, incentivar os alunos a dialogarem entre si, comunicando as relações geométricas que estão a aplicar nas suas criações.</p>		<p><b>Recursos</b></p> <p>- Folhas e lápis;</p> <p>- Papel de cenário;</p> <p>-Tintas;</p> <p>- Trapilho;</p> <p>- Cartolinas;</p> <p>-Tesouras.</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>2 manhãs – planeamento e montagem;</p> <p>1 hora de atividade por grupo;</p>	<p><b>Organização</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1675 464 1883 501">Espaço</th> <th data-bbox="1883 464 2042 501">Grupo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1675 501 1883 751"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul> </td> <td data-bbox="1883 501 2042 751"> <p>Grande grupo.</p> <p>Pequeno grupo</p> </td> </tr> </tbody> </table>		Espaço	Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	<p>Grande grupo.</p> <p>Pequeno grupo</p>
Espaço	Grupo								
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	<p>Grande grupo.</p> <p>Pequeno grupo</p>								
<p><b>Avaliação professor</b></p>	<p><b>Avaliação aluno</b></p>	<p><b>O que pode surgir depois ...</b></p>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Capacidade de refletir e argumentar;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Observação dos vários diálogos entre alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante a construção dos objetos artísticos;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a realização de diversos objetos artísticos, os alunos demonstraram interesse em apresentar o trabalho do artista e os conhecimentos adquiridos durante as aulas, resultantes desta dinamização. Como parte desse processo, criaram uma instalação no ginásio, utilizando as cores predominantes na obra do artista. Para além disso, planificaram, em colaboração com o professor, dinâmicas destinadas aos diversos grupos da escola, incluindo o 1.º ciclo, o ensino pré-escolar e a creche.</li> </ul>							

**Apêndice R- Jackson Pollock – Atividade prática pêndulo**

3º e 4º ano – Jackson Pollock – Atividade prática pêndulo		
Componente Curricular	Domínios	Competências Paseo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo do Meio;</li> <li>2. Expressão Artística – Artes Visuais,</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociedade/Natureza/Tecnologia;</li> <li>2. Experimentação e criação;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informação e comunicação;</li> <li>2. Raciocínio e resolução de problemas;</li> </ol>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

3. Música.	3. Interpretação e comunicação.	4. Sensibilidade estética e artística; 5. Pensamento crítico e pensamento criativo; 6. Consciência e domínio do corpo.										
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - A presente atividade surge a partir de uma proposta prática inserida no âmbito do componente curricular de Estudo do Meio, com o intuito de fomentar o desenvolvimento do pensamento científico. Enquadra-se na realização de momentos laboratoriais, com encontros quinzenais agendados no calendário da turma.		<b>Número de crianças planeamento e montagem:</b> 20										
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Promover o desenvolvimento científico e da investigação, incentivando os alunos a colocar questões, formular hipóteses, realizar inferências, comprovar resultados e comunicar as suas conclusões de forma estruturada e coerente. - Integrar as componentes curriculares de Estudo do Meio e de Educação Artística.	<b>Aprendizagens essenciais</b> - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura – gotejamento). - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos. - Utilizar vários processos de registo de trabalhos; - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Desenvolver a capacidade analítica dos alunos, recorrendo ao método científico como instrumento fundamental para a investigação e resolução de problemas; - Estimular a integração e o domínio da linguagem das artes visuais, por meio da experimentação de diversas técnicas expressivas; - Promover a exploração de movimentos corporais adaptados a diferentes estímulos musicais, valorizando ritmo e expressividade; - Proporcionar experiências práticas em contextos laboratoriais e artísticos, que permitam a aplicação e registo sistemático dos conhecimentos adquiridos.										
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 14- Divisão do grande grupo em 4 grupos de trabalho; 15- Dois grupos, no ginásio realizam atividades diferentes em simultâneo. Grupo 1 – atividade artística com música e pêndulo; Grupo 2 – atividade prática sobre o pêndulo; 16- Grupo 1 – Atividade exploratória com pêndulo: exploração artística e musical com os pêndulos garrafas penduradas com tinta) – técnica de gotejamento; 17- Grupo 2 – Atividade prática, seguindo o protocolo da experiência.		<b>Recursos</b> - Papel de cenário; - Trapilho; - Tintas; - Material para a atividade experimental; - Material de escrita; - Protocolo da atividade (Apêndice S)	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1507 938 1677 986">Duração</th> <th colspan="2" data-bbox="1677 938 2051 986">Organização</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1507 986 1677 1273">1 manhã</td> <td data-bbox="1677 986 1883 1026"><b>Espaço</b></td> <td data-bbox="1883 986 2051 1026"><b>Grupo</b></td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="1677 1026 1883 1273"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul> </td> <td data-bbox="1883 1026 2051 1273">Pequeno grupo</td> </tr> </tbody> </table>	Duração	Organização		1 manhã	<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Pequeno grupo
Duração	Organização											
1 manhã	<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>										
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Pequeno grupo										
<b>Avaliação professor</b>	<b>Avaliação aluno</b>	<b>O que pode surgir depois ...</b>										

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Capacidade de refletir e argumentar;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no paseo;</li> <li>• Observação dos vários diálogos entre alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as várias atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a concretização da atividade, poderá ser organizada uma breve exposição ou apresentação dirigida à comunidade educativa, integrando diversos suportes.</li> </ul>
--	--	---

### Apêndice S- Protocolo

#### Pêndulo

##### Materiais

- Fio (com 20 cm, com 10cm e com 40 cm)
- Clips ou pesos pequenos como chumbo de pesca
- Régua
- Cadeira ou suporte para pendurar o pêndulo
- Cronómetro

##### Procedimento

###### 1- Exploração:

- 1.1- Amarrar um clipe ou um pequeno peso na ponta do fio 20 cm.
- 1.2- Prender a outra extremidade do fio a um suporte como uma cadeira ou mesa.
- Observar o pêndulo parado e levantar hipóteses: O que acontece se o empurrarmos? O que pode influenciar o tempo que ele demora a oscilar?

###### 2- Testar o tempo e registar:

- Puxar o pêndulo levemente para um dos lados e soltá-lo sem empurrar.
- Contar quantas oscilações completas (ida e volta) ele faz em 10 segundos.
- Registrar o valor.

###### 3- Testar e variar o comprimento do fio:

- 3.1- Repetir a experiência com um fio de 40 cm e de 10 cm.
  - Registrar o número de oscilações em 10 segundos para cada caso.

###### 4- Testar e variar o peso do fio:

- 4.1- Acrescentar mais clips ou pequenos pesos e repetir o teste.
  - Comparar os resultados com o peso inicial.

###### 5- Conclusão:

- O que influencia o movimento do pêndulo: o comprimento do fio ou o peso?
- O que acontece se o pêndulo for empurrado com mais força?
- Onde podemos ver pêndulos no dia a dia?

#### Pêndulo

##### Registo

###### Registo:

1- Exploração

O que acontece se o empurrarmos? O que pode influenciar o tempo que ele demora a oscilar? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

###### Testar e registar:

2- Oscilações completas ida e volta em 10 segundos.

Tamanho do fio	Oscilações em 10 segundos		
	Levamento de hipóteses		O que aconteceu
	Vai realizar mais oscilações	Vai realizar menos oscilações	Oscilações em 10 segundos
20 cm			
40 cm			
10 cm			
Com mais peso			

###### Conclusão:

O que influencia o movimento do pêndulo: o comprimento do fio ou o peso? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apêndice T- Arte pixelizada**

3º e 4º ano – áreas e frações– Arte pixelizada						
<b>Componente Curricular</b> 1. Matemática; 2. Expressão Artística – Artes Visuais.		<b>Domínios</b> 1. Geometria e medida – Área; Números – Relações numéricas – Frações; 2. Experimentação e criação;		<b>Competências PASEO</b> 1. Raciocínio e resolução de problemas; 2. Sensibilidade estética e artística; 3. Pensamento crítico e pensamento criativo.		
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - A presente atividade surge a partir da identificação das dificuldades evidenciadas pela turma na compreensão dos conceitos de área e de frações, tendo-se, por conseguinte, decidido integrar atividades de expressão artística em ambos os subdomínios matemáticos.				<b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b>		
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Articular de forma integrada os subdomínios da área e das frações com a expressão artística; - Desenvolver o pensamento crítico através de desafios que envolvam cálculo de área e representação fracionária; - Fomentar a autonomia na seleção e na utilização de estratégias de resolução matemática e de opções estéticas. - Promover a comunicação e o trabalho colaborativo na partilha de descobertas e de soluções.		<b>Aprendizagens essenciais</b> - Reconhecer figuras equivalentes; - Estimar a medida de área de uma figura plana; - Interpretar e modelar situações que envolvam a área, expressa em m <sup>2</sup> ou cm <sup>2</sup> , comparando criticamente diferentes estratégias da resolução; - Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo; - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão, nas suas expressões.		<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Estimar áreas de polígonos regulares e irregulares usando unidades de 1cm <sup>2</sup> , comparando resultados e avaliando estratégias; - Reconhecer a fração como relação parte-todo, representando-a em contextos concretos; - Experimentar técnica de desenho para criar composições que integrem conceitos de área.		
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 18- Observar e analisar exemplos de imagens e obras pixelizadas, enfatizando a estrutura em “pixels”; 19- Fornecer folha quadriculada a cada aluno, explicando que cada quadrado representa 1cm <sup>2</sup> e deverá ser pintado com uma única cor;		<b>Recursos</b> - Papel quadriculado; - Lápis de cor - Material de escrita.	<b>Duração</b> 4 horas – dividida em duas sessões.	<b>Organização</b> <table border="1"> <tr> <td><b>Espaço</b> • Sala de aula.</td> <td><b>Grupo</b> Individual</td> </tr> </table>	<b>Espaço</b> • Sala de aula.	<b>Grupo</b> Individual
<b>Espaço</b> • Sala de aula.	<b>Grupo</b> Individual					

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p>20- Solicitar a criação individual de obras pixelizadas, estimulando a autonomia e a criatividade.</p> <p>21- Guiar a identificação das áreas nas produções, registando-se as estratégias de cálculo (contagem direta, decomposição);</p> <p>22- Propor contagem de todos os quadrados e o cálculo das frações que cada cor representa relativamente ao total;</p> <p>23- Promover debate coletivo para comparar métodos, justificar escolhas e consolidar os conceitos de área e de fração.</p>				Grande Grupo
<b>Avaliação professor</b>	<b>Avaliação aluno</b>	<b>O que pode surgir depois ...</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta;</li> <li>• Capacidade de refletir e argumentar;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Observação dos vários diálogos entre alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as várias atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a concretização da atividade inicial, poderá ser realizada a conceção e execução de um painel de mosaico de grandes dimensões, no qual cada aluno contribua com uma peça pixelizada, permitindo a aplicação prática dos conceitos de área e de fração num contexto real; poderá ser efetuada a medição e comparação dos perímetros das figuras construídas, fomentando uma análise crítica da relação entre perímetro e área e incentivando a diversificação de estratégias de cálculo; poderá ser proposta a elaboração de situações-problema em regime de atelier de azulejos, em que cada pixel corresponda a um azulejo com custo associado, exigindo o cálculo do custo total e a determinação das frações relativas às diferentes cores; e, por fim, poderá ser promovida a articulação com a disciplina de Estudo do Meio, estabelecendo um diálogo entre a produção de azulejos e o património cultural português, de modo a contextualizar historicamente as técnicas e a valorizar a tradição nacional.</li> </ul>		

**Apêndice U- História 1 Condado Portucalense**

<b>3º e 4º ano – História 1 Condado Portucalense – Criação de uma Canção</b>		
<b>Componente Curricular</b>	<b>Domínios</b>	<b>Competências PASEO</b>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo do Meio</li> <li>2. Português;</li> <li>3. Expressão Artística – Música;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociedade;</li> <li>2. Escrita;</li> <li>3. Experimentação e criação; Interpretação e comunicação.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber científico, técnico e tecnológico;</li> <li>2. Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>3. Linguagens e textos;</li> <li>4. Relacionamento interpessoal;</li> <li>5. Sensibilidade estética e artística.</li> </ol>		
<p><b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - A presente atividade parte da introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo profundo interesse em adquirir e mobilizar saberes sobre esta temática.</p>		<p><b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b></p>		
<p><b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma abordagem interdisciplinar que articule vários componentes do currículo e integre a expressão artística;</li> <li>- Fomentar o pensamento crítico e criativo, através da análise reflexiva de fontes históricas e da experimentação sonora como veículo de construção de significado;</li> <li>- Consolidar as competências de linguagens e textos, incentivando processos colaborativos de planeamento, textualização e revisão de produções escritas;</li> <li>- Valorizar o relacionamento interpessoal, estimulando o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo no trabalho de grupo.</li> <li>- Potenciar a sensibilidade estética e artística mediante a criação e interpretação coletiva de peças sonoras e canções originais.</li> </ul>	<p><b>Aprendizagens essenciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recursos a fontes;</li> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados em grupo;</li> <li>- Criar em grupo pequenas peças sonoras, ligadas ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras;</li> <li>- Cantar, em grupo, da sua autoria canções com características musicais e culturais;</li> <li>- Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.</li> </ul>	<p><b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas;</li> <li>- Aplicar processos de planeamento, produção e revisão de textos em língua portuguesa, assegurando clareza, coerência e correção linguística;</li> <li>- Conceber e executar, em conjunto, uma peça sonora que mobilize o imaginário histórico e cultural estudado, explorando diferentes fontes e recursos musicais;</li> <li>- Compor e interpretar, coletivamente, uma canção de criação própria, incorporando características musicais e culturais pertinentes ao contexto da História de Portugal;</li> <li>- Apresentar de forma estruturada e articulada os resultados das atividades artísticas, evidenciando o domínio dos conteúdos e das competências desenvolvidas.</li> </ul>		
<p><b>Estratégias de implementação da proposta:</b></p>		<p><b>Recursos</b> - Cadernos;</p>	<p><b>Duração</b></p>	<p><b>Organização</b> <b>Espaço</b>      <b>Grupo</b></p>

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p>24- Depois de apresentado o contexto histórico do Condado Portucalense e de D. Afonso Henriques o grupo sugere a criação de uma canção para este momento histórico e como meio de sistematização;</p> <p>25- O grupo sugere ideias para temática musical, enquanto é registado no quadro as opções;</p> <p>26- Em plenário, todos colaboram na redação dos versos: o docente estrutura o processo (esquema de rimas, métrica, vocabulário histórico) e regista as propostas;</p> <p>27- Os alunos são conduzidos para exercícios de improvisação sonora (ritmo, melodia) em grande grupo, recolhendo sugestões e definindo, coletivamente, a linha musical base.</p> <p>28- Em plenário, a turma estreia a canção que mais tarde será integrada numa peça de teatro.</p> <p>29- Após a apresentação é conduzido um debate crítico, registando-se não só as aprendizagens e sugestões de melhoria.</p>	<p>- Material de escrita;</p>	<p>4 horas – dois períodos de duas horas.</p>	<p>• Sala de aula;</p>	<p>Grande grupo</p>
<p><b>Avaliação professor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta sobre propostas sugeridas;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Ficha de Verificação*;</li> </ul>	<p><b>Avaliação aluno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<p><b>O que pode surgir depois ...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concluída a atividade, os alunos serão desafiados a conceber e redigir as suas próprias peças dramáticas relativamente a outros momentos históricos.</li> </ul>		

### Apêndice V-História 2 – Construção de guiões

3º e 4º ano – História 2 – Construção de guiões para vários momentos históricos		
Componente Curricular	Domínios	Competências PASEO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo do Meio</li> <li>2. Português;</li> <li>3. Expressão Artística – Expressão Dramática;</li> </ol> <p>a. Música.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociedade;</li> <li>2. Escrita;</li> <li>3. Experimentação e criação;</li> </ol> <p>a. Interpretação e comunicação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber científico, técnico e tecnológico;</li> <li>2. Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>3. Linguagens e textos;</li> <li>4. Relacionamento interpessoal;</li> </ol>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

		5.Sensibilidade estética e artística.						
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b> - A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática, constituindo uma continuidade de uma proposta anterior sobre o Condado Portucalense.			<b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b>					
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b> - Desenvolver uma abordagem interdisciplinar que articule vários componentes do currículo e integre as expressões artísticas; - Desenvolver competências cognitivas e sociais, através da exploração de personagens e factos históricos relevantes; - Estimular a colaboração, desenvolvendo atividades que envolvem planificação e criação em conjunto; - Valorização da sensibilidade estética e artística; - Fomentar a autonomia e criatividade – proporcionando aos alunos a oportunidade de criar, improvisar e experimentar, o objetivo é estimular a autonomia e o pensamento criativo, permitindo que desenvolvam soluções originais em contextos de aprendizagem diversificados.	<b>Aprendizagens essenciais</b> - Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recursos a fontes; - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados em grupo; - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (criação de personagens); - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades; - Produzir, sozinho ou em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”; - Cantar, em grupo, da sua autoria canções com características musicais e culturais;	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b> - Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas; - Desenvolver competências de escrita e textualização; - Explorar a expressão corporal e criativa; - Construção de personagens e interpretação dramática; - Produção e apresentação de cenas teatrais - produzindo individualmente ou em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, utilizando processos espontâneos e/ou preparados;						
<b>Estratégias de implementação da proposta:</b> 30- Depois de apresentados vários contextos históricos sobre a História de Portugal e várias dinastias os alunos propõe fazer cenas para uma intervenção artística, escolhendo personagens que mais gostaram; 31- Divisão dos alunos por dinastia de modo a fomentar a colaboração, definindo entre eles papéis e responsabilidades;		<b>Recursos</b> - Cadernos; - Material de escrita;	<b>Duração</b> 5 sessões de duas horas	<b>Organização</b> <table border="1"> <tr> <td><b>Espaço</b></td> <td><b>Grupo</b></td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul> </td> <td>                     Grande grupo;                       Pequeno grupo;                 </td> </tr> </table>	<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Grande grupo;  Pequeno grupo;
<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	Grande grupo;  Pequeno grupo;							

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

32- Criação de vários textos dramáticos, com a exploração de conteúdos históricos e culturais pertinentes para a dinastia que estão inseridos;				Individual.
33- Revisão entre pares dos textos criados e correção dos mesmos em conjunto. Com ou sem ajuda por parte do adulto;				
34- Criação e apropriação das personagens escolhidas pelos grupos e individualmente e como estes se relacionam em cena;				
35- Ensaios das cenas criadas e integração da música criada anteriormente.				
<b>Avaliação professor</b>	<b>Avaliação aluno</b>	<b>O que pode surgir depois ...</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta sobre propostas sugeridas;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Ficha de Verificação*;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a conclusão da atividade, os alunos demonstraram interesse em elaborar um gráfico e aplicar diversos conhecimentos matemáticos através de um trabalho sobre dados e probabilidades.</li> </ul>		

**Apêndice W— História 3 – Construção de um gráfico**

3º e 4º ano – História 3 – Construção de um gráfico sobre Dinastias Favoritas		
<b>Componente Curricular</b>	<b>Domínios</b>	<b>Competências PASEO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo do Meio</li> <li>2. Matemática;</li> <li>3. Expressão Artística – Artes Visuais;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sociedade;</li> <li>2. Dados – Questões estatísticas; Recolha de dados; Representações gráficas;</li> <li>3. Experimentação e Criação.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saber científico, técnico e tecnológico;</li> <li>2. Informação e comunicação;</li> <li>3. Pensamento crítico e pensamento criativo;</li> <li>4. Relacionamento interpessoal;</li> <li>5. Sensibilidade estética e artística.</li> </ol>
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b>		<b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b>
<p>- A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, sendo impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática, assim como na elaboração de um gráfico e na aplicação de diversos conceitos matemáticos, através da realização de um trabalho sobre dados e probabilidades.</p>		

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<p><b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma abordagem interdisciplinar que articule vários componentes do currículo e integre as expressões artísticas;</li> <li>- Incentivar a utilização de fontes diversificadas e adequadas na recolha e análise de dados estatísticos;</li> <li>- Estimular a análise crítica e a interpretação de dados e informações, desenvolvendo competências de pensamento crítico na resolução de problemas e na criação de novas formas de expressão artística.</li> <li>- Proporcionar um ambiente de aprendizagem que valorize a expressão pessoal e o desenvolvimento de competências artísticas, reforçando a importância da arte como meio de comunicação e reflexão;</li> <li>- Promover o trabalho colaborativo e a partilha de ideias, incentivando os alunos a trabalhar em grupo na recolha e análise de dados, bem como na criação e apresentação de projetos artísticos.</li> </ul>	<p><b>Aprendizagens essenciais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recursos a fontes;</li> <li>- Formular questões sobre características qualitativas e quantitativas discretas que contribuam para um mesmo estudo.</li> <li>- Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos;</li> <li>- Representar conjuntos de dados sobre a mesma característica através de gráficos de barras (frequências absolutas), incluindo fonte, título e legenda;</li> <li>- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</li> </ul>	<p><b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e interpretar personagens e aspetos socioculturais da História de Portugal, recorrendo a fontes diversificadas;</li> <li>- Formular questões de investigação sobre características qualitativas e quantitativas, promovendo uma abordagem investigativa na recolha de dados e na formulação de hipóteses, essenciais para a análise e interpretação dos dados;</li> <li>- Recolher e organizar dados de forma sistemática e estruturada, definindo claramente os dados a serem coletados e as fontes adequadas para essa recolha, de modo a realizar uma investigação rigorosa;</li> <li>- Representar dados estatísticos utilizando gráficos de barras, incluindo todos os elementos necessários;</li> <li>- Experimentar diferentes materiais e técnicas nas Artes Visuais, estimulando a criatividade e inovação dos alunos na criação artística, ao mesmo tempo que refletem sobre o uso adequado de recursos artísticos no contexto de aprendizagem.</li> </ul>						
<p><b>Estratégias de implementação da proposta:</b></p> <p>36- Introdução ao tema, explicando o objetivo da atividade relacionando integrando, conteúdos de história com matemática e integrando as Artes Visuais;</p> <p>37- Formação de grupos de trabalho, formando pequenos grupos para facilitar a partilha de ideias e trabalho colaborativo;</p> <p>38- Recolha de dados, orientando os alunos na recolha de dados históricos e estatísticos relevantes;</p> <p>39- Elaboração de gráficos, acompanhando o processo e corrigindo possíveis erros na representação gráfica, incentivando os alunos a utilizar</p>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadernos;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Réguas;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Material de pintura (lápis de cor, marcadores, canetas, etc.).</li> </ul>	<p><b>Duração</b></p> <p>2 horas</p>	<p><b>Organização</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td data-bbox="1518 986 1704 1313" style="width: 50%;"><b>Espaço</b></td> <td data-bbox="1704 986 2031 1313" style="width: 50%;"><b>Grupo</b></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> </ul> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Pequeno grupo;</p> </td> </tr> </table>		<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> </ul>	<p>Pequeno grupo;</p>
<b>Espaço</b>	<b>Grupo</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> </ul>	<p>Pequeno grupo;</p>							

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

materiais diversos para representar visualmente os dados ou acontecimentos históricos;					
40- Permitir que os alunos experimentem diferentes técnicas artísticas na apresentação dos seus resultados;					
41- Solicitar que cada grupo apresente os seus resultados para a turma, explicando os dados recolhidos, os gráficos criados e as conclusões alcançadas.					
<b>Avaliação professor</b>	<b>Avaliação aluno</b>	<b>O que pode surgir depois ...</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta sobre propostas sugeridas;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Ficha de Verificação*;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a conclusão da atividade, os alunos demonstraram interesse em realizar uma apresentação no final do ano sobre a História de Portugal.</li> </ul>			

**Apêndice X- História 4 – Teatro Musical**

<b>3º e 4º ano – História 4 – Teatro Musical – Expansão Marítima</b>		
<b>Componente Curricular</b>	<b>Domínios</b>	<b>Competências PASEO</b>
5. Estudo do Meio 6. Expressão Artística – Dança; a. Expressão Dramática; b. Música; c. Artes Visuais.	3. Sociedade; 4. Experimentação e criação; Interpretação e comunicação.	1. Sensibilidade estética e artística; 2. Consciência e domínio do corpo; 3. Pensamento crítico e pensamento criativo; 4. Relacionamento interpessoal.
<b>O que motivou esta atividade/ como surgiu:</b>		<b>Número de crianças planeamento e montagem: 20</b>
- A presente atividade tem como ponto de partida a introdução da História de Portugal no âmbito do Estudo do Meio, impulsionada pelo interesse significativo em adquirir e mobilizar conhecimentos sobre esta temática.		
<b>Intencionalidade educativa/pedagógica:</b>	<b>Aprendizagens essenciais</b>	<b>Objetivos pedagógicos/específicos:</b>

## Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a Consciência Artística, desenvolvendo a sensibilidade estética e artística dos alunos, promovendo a expressão através de diversas linguagens artísticas (dança, música, artes visuais e expressão dramática);</li> <li>- Integrar contextos Históricos e Sociais, facilitando a compreensão dos alunos sobre eventos históricos e sociais, relacionando-os com práticas artísticas e as suas expressões;</li> <li>- Desenvolver competências Interpessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recursos a fontes;</li> <li>- Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, solicitações do professor, ideias suas ou dos colegas com diferentes formas espaciais e /ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição;</li> <li>- Interpretar o seu papel coreográfico, mobilizando o vocabulário desenvolvido, através de um desempenho expressivo-formal, em consonância com os contextos e os materiais da intervenção performativa, pela adequação entre domínios dos princípios de movimento envolvidos e a expressividades inerente à interpretação;</li> <li>- Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades;</li> <li>- Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados;</li> <li>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão, nas suas experimentações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar contextos históricos com formas artísticas e performativas;</li> <li>- Recriar sequências de movimentos com diferentes formas espaciais e estruturas rítmicas;</li> <li>- Criar e interpretar personagens, explorando diferentes finalidades e contextos;</li> <li>- Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados;</li> <li>- Integrar a linguagem visual nas experimentações artísticas.</li> </ul>		
<p><b>Estratégias de implementação da proposta:</b></p> <p>42- Definir o tema da apresentação com base nas atividades anteriores e distribuir as personagens e acontecimentos históricos pelos alunos;</p> <p>43- Criar movimentos corporais relacionados com as personagens e o tema, escolhendo uma música que intensifique a carga dramática da performance;</p> <p>44- Desenvolver a coreografia com os alunos, definindo movimentos e ensaiando para garantir fluidez e expressividade;</p> <p>45- Criar desenhos e ilustrações para serem projetados durante a performance, integrando-os de forma visualmente coesa;</p> <p>46- Realizar ensaios gerais, ajustando a execução dos movimentos, a interação dos alunos e os elementos visuais;</p> <p>47- Ensaiar no espaço de performance, ajustando os movimentos ao local e trabalhando a expressividade dos alunos;</p>	<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadernos;</li> <li>- Material de escrita;</li> </ul>	<p><b>Duração</b></p> <p>5 sessões de duas horas</p>	<p><b>Organização</b></p>	
			<p><b>Espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de aula;</li> <li>• Ginásio.</li> </ul>	<p><b>Grupo</b></p> <p>Grande grupo;</p> <p>Pequeno grupo;</p> <p>Individual.</p>

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

48- Apresentar a performance no final do ano e no teatro, e realizar uma sessão de feedback para reflexão sobre o processo e a execução.				
<b>Avaliação professor</b>	<b>Avaliação aluno</b>	<b>O que pode surgir depois ...</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta sobre propostas sugeridas;</li> <li>• Rubrica que avalia as competências referidas no PASEO;</li> <li>• Ficha de Verificação*;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate sobre o desempenho durante as atividades;</li> <li>• Reflexão sobre dificuldades sentidas e o que foi mais confortável (individualmente e em grupo);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O sucesso desta atividade pode incentivar a criação de uma cultura escolar mais centrada na arte e na expressão criativa, conduzindo à organização de outras atividades semelhantes e ao apoio contínuo ao desenvolvimento artístico dos alunos.</li> </ul>		

**Apêndice Y - Fichas de Verificação**

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Estudo do Meio- 3º e 4º																												
		4.																							6			
Data		1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Extra	Total	
Nº	Nome do Aluno	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
1	L.	4	0	3	4	4	2	4	3	4	4	0	0	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	100
2	A.	4	2,00	4	3	4	2	4	2	4	3	0	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	87
3	AL.	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	93
4	C.	2	0	3	3	4	2	0	3	1	0	0	0	4	2	0	2	4	1	0	4	3	2	0	3	4	47	
5	FM.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100
6	FV.	2	0	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3	0	4	3	2	4	3	4	80	
7	G.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	98
8	I.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	99
9	IS.	3	0	4	4	4	2	2	3	4	0	0	0	4	2	1	3	3	3	4	2	4	4	4	4	4	4	68
10	MD.	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96
11	M.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96
12	MC.	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4	93
13	E.	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96
14	MM.	3	0	4	4	4	2	2	4	4	4	0	0	4	3	4	4	4	2	0	4	3	4	4	4	4	4	75
15	FT.	4	0	4	2	4	2	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	2	4	4	4	4	83
16	MS.	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	96
17	P.	2	0	4	2	4	2	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	85
18	R.	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	95
19	S.	4	4	4	4	0	2	0	4	4	0	0	4	4	3	4	2	4	1	0	4	3	4	4	2	4	4	69
20	T.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	99

Intervalo (%)	Classificação
0 – 49	Insuficiente
50 – 69	Suficiente
70 – 89	Bom
90 – 100	Muito Bom

Interdisciplinaridade a partir das expressões artísticas na Educação Pré-Escolar e no 1º  
Ciclo do Ensino Básico

**Apêndice Z- Link de Acesso**

<https://padlet.com/peppy873/relat-rio-final-pedro-rosa-z8mlunl8qqrhxob>

