



ID 87

A importância da Educação Artística para a aprendizagem: proposta de um caminho pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Inês Peixoto¹, Cristiana Mendes², Ana Rita Férias³

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, ines-peixoto@hotmail.com

²Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, crismendes235@gmail.com

³Universidade de Santiago de Compostela e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, ana.ferias@hotmail.com

Resumo

Neste texto, reflete-se sobre um Projeto de Intervenção, intitulado de “Aprender (com) Arte: Ser *Criartista*”, desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto.

Tendo a Educação Artística (EA) um papel preponderante neste projeto, como fio condutor para o desenvolvimento de competências transversais do currículo, este trabalho teve como objetivos: a) explorar e conhecer diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados; b) desenvolver o currículo numa perspetiva interdisciplinar, através da referência a vários artistas portugueses; e c) desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir de um trabalho de cooperação, partilha e colaboração.

Concluiu-se que o trabalho relacionado com a EA motivou os alunos para a construção da sua própria aprendizagem, percecionando-se não só que a exploração de diversos estilos artísticos potenciam a construção ativa e significativa do seu conhecimento, como também permite que as crianças adquiram aprendizagens e competências a nível cultural, intelectual e criativo, como ainda um desenvolvimento de competências relacionadas com a cidadania.

Palavras-Chave: Educação Artística; Atividade Interdisciplinar; Articulação Curricular; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática Educativa Supervisionada.

The importance of Art Education for children attending the 1st CEB

Abstract

Currently, we reflect on an Intervention Project, entitled “Aprender (com) Arte: Ser *Criartista*”, developed in a school of the 1st Cycle of Basic Education (CBE).

This was carried out within the scope of the Curricular Unit of Prática Educativa Supervisionada, integrated in the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st CBE, Escola Superior de Educação (ESE) of the Instituto Politécnico do Porto.

With Art Education (AE) playing a leading role in this project, as a guiding thread for the development of transversal skills of the curriculum, this work aimed to: a) explore and get to know the various artistic



styles prevalent in Portugal and their associated artists; b) develop the curriculum from an interdisciplinary perspective, through reference to several Portuguese artists; e c) to develop reflective, critical and creative thinking, based on a work of cooperation, sharing and collaboration.

It was concluded that the work related to AE motivated the students to build their own learning, perceiving not only that the exploration of different artistic styles potentiates the active and significant construction of their knowledge, It also allows children to acquire cultural, intellectual and creative learning and skills, as well as the development of citizenship-related skills.

Keywords: Art Education; Interdisciplinary Activity; Curricular Articulation; Project Work Methodology; Supervised Educational Practice.

1. Introdução

Nos dias de hoje, são muitos os desafios que a sociedade impõe à Escola, carecendo que esta se renove pedagogicamente e que “crie condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5). Neste sentido, a articulação curricular torna-se fundamental para a construção deste equilíbrio, promovendo a interligação de saberes, com o objetivo de “facilitar a aquisição por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Tomaz, 2010, citado por Viana et al., 2018, p. 45) que por sua vez, promovem o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, através de situações do seu quotidiano.

Para além disto as características da sociedade contemporânea exigem que a Escola ofereça uma educação escolar de base humanista, “centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 6). Deste modo, e tal como se encontra preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), compreende-se que um perfil de base humanista “habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 13), na qual os alunos “mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades [tomando] decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10).

Neste sentido, compreende-se a relevância do Decreto-Lei n.º 55/2018, que visa criar novas oportunidades para os alunos, possibilitando que estes “desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928). Assim, este mesmo decreto prevê uma abordagem curricular que deixa de se centrar exclusivamente nos conteúdos e temáticas de uma determinada área curricular “em função de problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas” (Trindade, 2018, p. 17). Do mesmo modo, o Decreto-Lei 55/2018 preconiza uma



educação inclusiva, com vista à promoção de uma gestão e trabalho integrado do conhecimento, numa perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Reconhece-se, portanto, a importância da valorização de práticas estimulantes, inovadoras e criativas no âmbito educativo, que permitam ir ao encontro de vivências associadas ao mundo atual e dos desafios que vêm sendo colocados à educação (Oliveira-Martins et al., 2017). Deste modo, associada à criatividade, ao desenvolvimento de capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem que favorecem meios para uma vida mais próxima dos sentidos e dos afetos, sendo o processo parte do conteúdo de aprendizagem (Machado, 2017), surge a Educação Artística (EA) no 1º CEB. Esta permite, não só o desenvolvimento de aptidões intelectuais de análise, síntese, avaliação e resolução de problemas (Caldas & Vasquez, 2014), como também “utilizar e compreender a arte numa perspetiva transversal do currículo, convertendo-se numa das estratégias possíveis para potenciar a dimensão da cidadania e da criatividade na escola do futuro” (Oliveira, 2017, p. 8). Assim, a EA privilegia as capacidades de comunicação, permite compreender e conhecer o mundo que nos rodeia, pressupõe a possibilidade de encarar diversos olhares e perspetivas, investindo na transformação e apelando ao pensamento estético e criativo (Oliveira, 2017). Ademais, permite o processo de construção de identidades pessoais e sociais, sob a premissa de uma “educação pela arte, com a arte e para a arte” (Eça, 2010, p. 138), procurando interpretar e criar meios para um processo de formação e de transformação social. Deste modo, a EA desenvolve, sob linguagens específicas, capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, através da construção de projetos relevantes para os alunos e respetiva comunidade (Eça, 2010). Reconhece-se, pois, a EA como um recurso motivacional de aprendizagem, uma vez que as Artes podem estar presentes no centro de toda a educação formando, a longo prazo, alunos criativos capazes de se desenvolverem no trabalho e na vida, tornando-a mais enriquecedora e prazerosa (Petraglia & Costa, 2017). Ao mesmo tempo, a EA estimula a construção e criação de conhecimentos diversos, para além de que as linguagens artísticas “podem ser acionadas como meio propício à emergência e ao acontecimento de aprendizagens significativas, constituindo um canal privilegiado de criação de sentidos para o viver individual e coletivo” (Leite, 2019, p. 14). Esta também potencia o pensamento crítico e reflexivo, a criatividade, a imaginação e a inovação, sendo estes “os valores por que se deve pautar a cultura de escola” (Oliveira-Martins, 2017, p. 17). Do mesmo modo, contribui para que as crianças adquiram algumas das ferramentas necessárias e indispensáveis para o exercício da sociedade ativa e criativa na qual estão inseridas, tais como a educação para a cidadania, os valores e a comunicação intercultural (Efland, 2004; Machado, 2017; Oliveira-Martins, 2017). É,



portanto, importante abrir horizontes à educação através das potencialidades pessoais e sociais que as artes possibilitam (Eça, 2008).

Ainda inerente ao pensamento criativo no 1ºCEB, destaca-se o trabalho da Robótica Educativa (RE), uma vez que esta permite “viabilizar o conhecimento científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, estimular a criatividade e a experimentação com um forte apelo lúdico” (Rosa & Trentin, 2017, p. 5547). Do mesmo modo, a RE potencia a articulação de saberes; a resolução de problemas; o trabalho em equipa e competências de comunicação, e o trabalho da imaginação, criatividade, do raciocínio lógico e pensamento abstrato (Ribeiro et al., 2007).

Aliada à importância de se adotarem práticas educativas inovadoras e criativas em contexto sala de aula, destaca-se a aprendizagem da Leitura no 1º ano de escolaridade, uma vez que este é um “processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 51). Deste modo, e na perspectiva de Sim-Sim (2002), a aprendizagem da leitura deve assentar em três pilares fundamentais que dizem respeito à compreensão oral, à descodificação (tradução do escrito em oral) e à compreensão das relações existentes entre palavras, frases e do discurso escrito. Como tal, torna-se fundamental adotar métodos de leitura e estratégias adequadas e pertinentes na sala de aula, de forma a que a criança se interesse pela leitura e pela vontade de aprender a ler (Sim-Sim, 2009). Assim, e para que a aprendizagem da leitura seja bem-sucedida no 1º ano de escolaridade, importa que esta seja adquirida através de processos estimulantes e que se “processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Para tal, privilegia-se a relevância da literatura infantil aquando da aprendizagem da leitura, uma vez que “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78). Não obstante, a exploração da literatura infantil permite que os alunos desenvolvam “a sua sensibilidade, a imaginação, o espírito reflexivo e a compreensão leitora” (Mendes & Cebola, 2018, p. 55).

2. Métodos e procedimentos

O Projeto de Intervenção, realizado no ano letivo de 2022-2023, desenvolveu-se segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, passíveis de serem executados de acordo com as pessoas, o tempo, os recursos e, sobretudo, com ligação ao quotidiano dos alunos (Mateus, 1995; Castro & Ricardo, 2001). Envolve todos os participantes e implica o trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção, com vista à procura de respostas e soluções para o problema inicialmente encontrado (Vasconcelos et al., 2011).



Esta é uma metodologia que tem em consideração os novos saberes e que “permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar” (Vasconcelos et al., 2011, p. 21), podendo ser desenvolvida em qualquer nível educativo (Vasconcelos et al., 2011). Simultaneamente, esta metodologia assume diversas vantagens tais como o desenvolvimento de competências transversais, o proporcionar um ambiente no qual o aluno é o protagonista na sala de aula, o desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação da teoria com a prática (Dias, 2020). Deste modo, e segundo Vasconcelos et al. (2011), a MTP não pode existir sem a articulação de saberes, uma vez que articular implica “reforçar a competência de aprender a aprender como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de problemas e em situações de responsabilidade social” (Fthenakis, 2002, citado por Vasconcelos et al., 2011, p. 21) Para além disso, a MTP corrobora com “uma parte adequada do currículo durante o período de educação pré-escolar e nos primeiros anos da educação básica” (Katz & Chard, 1997, p. 19), remetendo para conceções que possibilitam a estimulação e valorização do desenvolvimento intelectual do aluno, assim como potencia um currículo equilibrado (Katz & Chard, 1997).

Segundo Mendonça (2007), a principal característica da MTP centra-se não só na promoção do desenvolvimento social e emocional dos alunos, como na participação na construção do próprio saber, sob um ambiente de mútua cooperação entre a comunidade educativa. A MTP é, então, “uma metodologia muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona, das aprendizagens mais académicas às aprendizagens sociais e culturais” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 26). Como tal, e na perspetiva de Rangel e Gonçalves (2011), esta é, muito possivelmente, a abordagem que permite dar um sentido mais social e cultural ao currículo na educação de infância.

A MTP reúne várias fases, abertas e flexíveis (Vasconcelos et al., 2011). Estas devem ser consideradas como fases que se interligam entre si, que se entrecruzam e que se reelaboram de forma sistémica, devendo existir um fio condutor entre elas e, conseqüentemente, gerar uma espiral de conhecimento e de descoberta (Espada, 2015; Vasconcelos et al., 2011).

A primeira fase (Fase I), diz respeito à *Definição do Problema*, na qual se formula o problema e as questões a serem investigadas. A *Planificação e Desenvolvimento do Projeto* (Fase II), relaciona-se com o desenvolvimento do projeto em função de metas a serem atingidas. Por sua vez, na *Execução* (Fase III), os alunos iniciam a prática, através de processos de pesquisas/experiências que procuram ir ao encontro dos conhecimentos que pretendem adquirir. Por fim, a fase de *Divulgação/Avaliação* do projeto (Fase IV), concerne à apresentação



do mesmo, na qual os alunos expõem uma sistematização visual do trabalho desenvolvido (Vasconcelos et al., 2011).

Assim sendo, a MTP permite que o processo de ensino-aprendizagem surja dos “interesses, questões e interrogações que os alunos têm sobre o mundo e sobre o meio (...) em que vivem” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23); que os alunos sejam envolvidos na planificação de todo o trabalho a ser realizado (educação participada e partilhada); que professor e alunos trabalhem em equipa, numa perspetiva colaborativa e cooperativa (educação cooperativa e interativa); e que se mobilizem recursos mais alargados para a procura de resposta aos problemas (educação integrada e integral) (Rangel & Gonçalves, 2011).

Para este projeto foram mobilizados alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados, imprescindíveis para o desenvolvimento e análise do projeto em estudo, destacando-se a observação participante, que consiste numa técnica integradora de observação direta, na qual “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1999, p. 31), e que permite ter um conhecimento mais aprofundado e completo da realidade observada (Estrela, 1999); os diários de formação pessoal, que continham registos descritivos sobre as diversas atividades que ocorriam no contexto, registos fotográficos e guiões de observação, que permitiam a reflexão sobre cada decisão tomada, por forma a adequar o trabalho às necessidades dos alunos; as narrativas colaborativas e as orientações e reflexões sobre a prática, advindas das docentes em formação, da supervisora institucional e da professora cooperante; conversas informais entre os diversos intervenientes no processo educativo; produções dos alunos e gravações audiovisuais, procedendo-se, posteriormente, à análise do conteúdo dos mesmos.

Posto isto, importa ainda referir que ao longo de todo o processo foram sempre consideradas questões relacionadas com a ética profissional, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade de dados.

3. Contexto e participantes

Desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), Unidade Curricular inerente ao 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, este trabalho realizou-se numa instituição de ensino público, com uma turma de 24 alunos do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os seis e sete anos.

A turma caracterizava-se como bastante empenhada, interessada e motivada em adquirir novas aprendizagens. Destacava-se a preferência por temas relacionados sobretudo com o Conhecimento do Mundo, com a Cultura e com as Artes. Por outro lado, e no que concerne às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, estas diziam respeito,



maioritariamente, ao reconto de histórias, à interpretação/resolução de problemas matemáticos, à gestão de conflitos, ao trabalho colaborativo e ao respeito pelo outro, sobretudo em momentos de espera pela sua tomada de vez.

Deste modo, salienta-se que os interesses, necessidades e características dos diversos elementos da turma foram alvo de trabalho e de reflexão, conduzindo à formulação de um Projeto de Intervenção (PI) intitulado de “Aprender (com) Arte: Ser *Criartista*”, realizado sob a MTP, do qual a EA assume um papel preponderante como fio condutor para realização de uma *praxis* articulada e interdisciplinar do currículo e das suas respetivas competências transversais. Assim sendo, o PI pretendeu valorizar o ensino das Artes na Educação, sabendo-se que estas possibilitam a estimulação, construção e criação de conhecimentos diversos, uma vez que as linguagens artísticas “podem ser acionadas como meio propício à emergência e ao acontecimento de aprendizagens significativas, constituindo um canal privilegiado de criação de sentidos para o viver individual e coletivo” (Leite, 2019, p. 14).

4. Percurso didático

Neste capítulo, apresenta-se, de uma forma global, o Projeto de Intervenção implementado, desenvolvido sob a MTP. Posteriormente, são descritos, de forma detalhada, dois percursos didáticos e respetivos objetivos, associados ao Projeto em questão, e que vão ao encontro da temática em estudo. No primeiro percurso didático, intitulado de “Música: uma balada para os nossos ouvidos!”, são refletidas três sessões. Já no que diz respeito ao segundo percurso didático, intitulado de “1,2,3: Silêncio que o Teatro vai começar!”, são apresentadas quatro sessões.

4.1. Desenho do Projeto de Intervenção

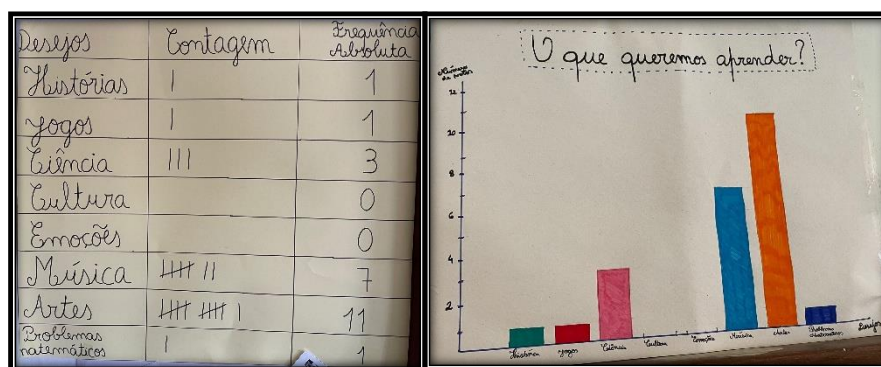
“Aprender (com) Arte: Ser *Criartista*” foi desenvolvido sob a MTP, tendo-se procedido à execução das quatro etapas intrínsecas à metodologia.

A primeira fase do PI permitiu definir a temática a investigar. Assim, e com vista à perceção de qual seria um interesse comum aos vários elementos da turma, foi realizada uma votação secreta que teve como objetivo responder à questão “O que queremos aprender?”. Esta atividade possibilitou, igualmente, iniciar e tentar desenvolver com a turma aprendizagens alusivas aos processos democráticos, reconhecendo-se a pertinência e importância da sua exploração o mais precocemente possível (Oliveira-Martins et al., 2017), sabendo-se que estes processos estimulam nas crianças a valorização do “respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 16). Ademais, pretendeu-se promover os processos de negociação e de cidadania democrática, dado que, ao longo da



atividade, os alunos tiveram o direito de escolher, de falar, de analisar, de decidir, de criticar e de participar ativamente na dinâmica da turma, atendendo-se desta forma a princípios de compreensão, liberdade e responsabilidade, intrínsecos a uma educação democrática responsável (Niza, 2015). Com efeito, cada aluno recebeu um cartão de voto, previamente elaborado com opções diversificadas, votando na opção que fosse ao encontro do seu tema preferido. De forma a complementar todo o processo, e tendo como ponto de partida a votação secreta de cada aluno, foi elaborada, em grande grupo, uma tabela de frequências absolutas e, posteriormente, um gráfico de barras, que possibilitou que estes ficassem a conhecer qual o tema com mais votos e, conseqüentemente, o tema vencedor.

Figura 1 Tabela de frequências absolutas e gráfico de barras elaborado



Assim, e após se perceberem que *Artes* tinha sido o tema vencedor, iniciou-se a fase de Planificação do PI.

Sendo as Artes definidas como um “agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano [sendo estas um apelo] (...) para a imaginação e para a criatividade” (Marques, 2012, p. 60) da criança, pretendeu-se que a EA assumisse um eixo fulcral para o desenvolvimento integral das crianças, formulando-se os seguintes objetivos de trabalho: (i) explorar e conhecer diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados; (ii) desenvolver o currículo numa perspetiva interdisciplinar, através da referência a vários artistas portugueses; (iii) desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir de um trabalho de cooperação, partilha e colaboração. Deste modo, e de forma a desenvolver o máximo de vertentes possíveis da EA considerando não só as áreas a si inerentes, o currículo das restantes áreas do saber, respetivos documentos orientadores, como o tempo disponível para o desenvolvimento deste projeto, definiu-se um cronograma de cinco semanas de intervenção,



sendo que cada semana remeteu para cinco estilos artísticos/artista português, tal como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1- Estruturação do PI através de UA

Semana (de acordo com as AE)	Área da EA	Estilo Artístico	Artista/Elemento Português
1	Artes Visuais	Escultura	Joana Vasconcelos
2	Artes Visuais	Pintura	Vhils
3	Música	Música	Miguel Araújo
4	Artes Visuais	Cerâmica/Olaria	Bordallo Pinheiro
5	Expressão Dramática/Teatro	Teatro	Roberto (elemento tradicional português do teatro de marionetas)

No seguimento da estruturação do PI, foram selecionados para o presente estudo dois percursos didáticos, cada um deles sobre uma das áreas da EA, nomeadamente a Música e a Expressão Dramática/Teatro, através das quais se promoveram diferentes ambientes de aprendizagem, assentes na articulação curricular, combinando-se diferentes recursos e estratégias de aprendizagem (Leite, 2012).

O primeiro Percurso Didático (PD) intitulou-se de “Música: uma balada para os nossos ouvidos!”. Este organizou-se em três sessões, cada uma delas implementada em três dias distintos, por um dos elementos do par pedagógico, e almejou atender, essencialmente, a dois géneros musicais, nomeadamente o clássico e o pop-rock português, associando-se este último ao cantautor Miguel Araújo. Através deste PD, e no que concerne à EA em estudo, os alunos desenvolveram diversas competências inerentes às Aprendizagens Essenciais (AE) de Educação Artística-Música, como por exemplo cantar em grupo canções com características distintas; identificar instrumentos musicais; comparar características rítmicas, tímbricas e melódicas de épocas, estilos e géneros diversificados; comparar sons e peças de estilos e géneros musicais distintos e debater relativamente à diversidade de tipos de música presentes no seu quotidiano (Direção-Geral da Educação, 2018). Ao mesmo tempo, foram explorados conteúdos das restantes áreas curriculares, nomeadamente os casos de leitura /as/, /es/, /is/, /os/, /us/ e /az/, /ez/, /iz/, /oz/ e /uz/ (Português); Exploração do *Tangram*; Composição e Decomposição de figuras e Estratégias de Cálculo (Matemática); Aspectos Físicos do Meio Local (Estudo do Meio); e Deslocamentos e Equilíbrios (Educação Física) (Tabela 2).



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

Tabela 2- 1.º percurso didático- “Música: uma balada para os nossos ouvidos!”

1.º percurso didático- “Música: uma balada para os nossos ouvidos!”
1.ª sessão (1º dia)
1. Motivação: Descoberta do estilo artístico da semana com a audição de um excerto do 1º andamento da obra <i>O Lago dos Cisnes</i> (1876), de Tchaikovsky.
2. Exploração da vida e obra do artista da semana, Miguel Araújo, através da atividade “O artista mistério”.
3. Audição e exploração da canção <i>Balada Astral</i> (2014), de Miguel Araújo.
4. Diálogo aberto para exploração e descoberta das fases do dia, no seguimento do verso “Era um dia bonito”, da canção anteriormente explorada.
5. Realização de um jogo didático na plataforma <i>Genially</i> alusivo à identificação das fases do dia.
6. Identificação dos grafemas /as/, /es/, /is/, /os/ e /us/, com recurso a adivinhas.
7. Exploração de estratégias de cálculo mental, através da resolução de problemas matemáticos cujos enunciados remetiam para a vida e obra do artista.
8. Aprendizagem e entoação da canção <i>Balada Astral</i> (2014), de Miguel Araújo.
2.ª sessão (2º dia)
9. Exploração de uma imagem de autoria das mestrandas, intitulada de “Vamos para Bremen!”.
10. Visualização de um teatro de fantoches do conto tradicional <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001) dos Irmãos Grimm.
11. Análise da obra anteriormente visualizada com recurso a um jogo na plataforma digital <i>Plickers</i> .
12. Leitura e exploração da “Lenda do <i>Tangram</i> ” através de uma apresentação interativa na plataforma <i>Genially</i> .
13. Recriação das personagens da história <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001) dos Irmãos Grimm, com recurso às peças do material estruturado <i>Tangram</i> .
14. Escuta ativa e Identificação dos instrumentos musicais presentes na obra <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001), dos Irmãos Grimm.
15. Reconto da história <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001), dos Irmãos Grimm.
3.ª sessão (3º dia)
16. Audição ativa da canção <i>Os Marido das Outras</i> (2012), de Miguel Araújo.
17. Leitura e interpretação do texto “O nome dele era Tomé”, de autoria das mestrandas, remetendo para os grafemas /az/, /ez/, /iz/, /oz/ e /uz/.
18. Declamação do texto anteriormente explorado recorrendo à melodia da música <i>Os Maridos das Outras</i> (2012), de Miguel Araújo.
19. Identificação e exercitação dos grafemas /az/, /ez/, /iz/, /oz/ e /uz/, através de um jogo de palavras cruzadas.
20. Consolidação dos casos de leitura anteriormente explorados, através da atividade de Educação Física “A música sentirás e verás que és capaz!”. Realização de um jogo de Deslocamentos e Equilíbrios.
21. Redação, em grande grupo, de um texto alusivo ao estilo artístico explorado ao longo do percurso pedagógico, para posterior gravação do episódio semanal do <i>podcast</i> da turma, “Os Artistas (também) somos nós!”.

Relativamente ao segundo PD, este organizou-se em quatro sessões e foi implementado na última semana de quatro dias de intervenção em par pedagógico, intitulando-se de “1,2,3: Silêncio, que o Teatro vai começar!”. Desta vez, o PD relacionado com o Teatro não se associou a um artista português, mas sim a uma das tradições mais antigas, no âmbito do património oral



português, que diz respeito ao Teatro de Robertos. Assim, os alunos investigaram o conceito de Roberto, associando-o a bonecos de luva tipicamente portugueses (J. Oliveira, 2017). Relacionado com o Teatro de Robertos, priorizou-se, então, a exploração do teatro de fantoches, sendo esta “uma ferramenta didática bastante eficiente devido à sua ludicidade e possibilidade de interação e encantamento” (Konflanz et al., 2018, p. 43). Assim, e no que diz respeito à área curricular de EA intrínseca à Expressão Dramática/Teatro foram explorados diversos conteúdos programáticos tais como: identificar estilos e gêneros teatrais distintos; construir personagens e situações com finalidades distintas e produzir em grupo pequenas cenas teatrais através de processos preparados (Direção-Geral da Educação, 2018). Simultaneamente, foram explorados e interligados com o EA em estudo, os conteúdos programáticos para a semana, que remetiam para diversas áreas do saber, nomeadamente: a letra x e o caso de leitura /ch/ (Português); Organização e Tratamento de Dados: Gráfico de Barras e Gráfico de Pontos (Matemática); e Itinerários, Atividades Experimentais e Estados do Tempo (Estudo do Meio).

Não obstante, salienta-se que as preparações para a fase de divulgação do PI se iniciaram na 1ª sessão deste PD, aquando da construção dos fantoches para a encenação da peça de teatro “Os Músicos de Bremen” (2001), dos Irmãos Grimm. De mencionar que todo o processo de encenação e construção dos fantoches partiu do interesse dos alunos e de momentos de diálogo em grande grupo, que permitiram chegar a um consenso de qual seria a peça de teatro a ser encenada e de quais os “papéis” que iriam ser atribuídos a cada aluno.

Tabela 3- 2.º percurso didático - “1,2,3: Silêncio que o Teatro vai começar!”

2.º percurso didático - “1,2,3: Silêncio que o Teatro vai começar!”	
1.ª sessão	
1.	Apresentação do fantoche “Roberto” através da visualização de um teatro de fantoches.
2.	Diálogo aberto com a turma para aferir conceções prévias sobre teatro de fantoches; apresentação da peça de Teatro <i>A Carochinha</i> (em Robertices, 1995, Luísa Dacosta).
3.	Análise da obra anteriormente visualizada através de um jogo construído na plataforma <i>Plickers</i> .
4.	Diálogo sobre os diferentes gêneros teatrais recorrendo a uma atividade de correspondência na plataforma digital <i>EducaPlay</i> .
5.	Realização de uma tarefa de Robótica Educativa, com recurso ao <i>robot mouse</i> , de forma a ser possível desenvolver competências no âmbito da Resolução de Problemas e Orientação Espacial (Direção-Geral da Educação, 2021). Reconhecimento e aplicação de várias etapas de resolução de problemas, de forma a descobrir e comparar os percursos executados pelos personagens (Gato e Rato) até à casa da Carochinha.
6.	Análise de um vídeo alusivo à história tradicional da Carochinha.
7.	Diálogo aberto sobre diferenças e semelhanças entre o conto tradicional e a peça de teatro “Carochinha” (em <i>Robertices</i> (1995), de Luísa Dacosta), recorrendo a uma tabela comparativa.



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

8. Construção dos fantoches a serem utilizados na peça de teatro <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001), dos Irmãos Grimm, Edições Estampa.
2.ª sessão
9. Declamação, por parte do fantoche Roberto, do poema “Bruxa Tuxa”, alusivo à letra X (autoria própria).
10. Planificação, textualização e revisão de questões a serem colocadas a um ator.
11. Leitura expressiva e análise do poema declamado pelo fantoche Roberto, em grande grupo.
12. Ordenação e redação de frases recorrendo à plataforma <i>EducaPlay</i> .
13. Realização de uma entrevista a um ator, sob a plataforma <i>Zoom</i> .
14. Atividade experimental “O que acontece aos objetos quando colocados na água?” tendo como ponto de partida um verso do poema “Bruxa Tuxa”.
15. Consolidação da problemática em estudo, sob jogo didático na plataforma digital <i>Wordwall</i> .
16. Continuação da construção dos fantoches a serem utilizados na peça de teatro “Os Músicos de Bremen” (2001), dos Irmãos Grimm.
3.ª sessão
17. Audição de um excerto da música “It’s Oh So Quiet” (2008), de Bjork enquanto os alunos analisam a obra plástica “Silêncio” (2014), de Thomas Salot.
18. Leitura e análise do poema “Chove chuva” (2015), de António Mota.
19. Identificação das palavras com o som /j/ contidas no poema.
20. Criação de um guarda-chuva composto por palavras redigidas pelos alunos em <i>post-it</i> . Desafio para a escrita de palavras: conter o som /j/ e ser escrita com o dígrafo ch.
21. Realização de um ditado de palavras com o dígrafo ch e som /j/.
22. Descoberta dos cinco estados do tempo com recurso a adivinhas previamente elaboradas.
23. Diálogo aberto acerca do estado de tempo preferido dos alunos, e posterior votação.
24. Construção de uma tabela de frequências absolutas e de um gráfico de barras intitulado “O tempo preferido dos alunos da turma 1”.
25. Realização de um jogo da glória alusivo à letra x e ao dígrafo ch.
26. Início do processo de preparação da encenação da obra <i>Os Músicos de Bremen</i> (2001), dos Irmãos Grimm, de forma a ser apresentado na fase de divulgação do PI.
4.ª sessão
27. Elaboração de um <i>brainstorming</i> na plataforma <i>Mentimeter</i> composto por palavras com o fonema /j/.
28. Realização de um jogo didático na plataforma <i>LearningApps</i> de classificação das palavras quanto ao seu grafismo: “x” ou “ch”.
30. Eleição do fantoche preferido da comunidade escolar – promoção de votação secreta.
31. Elaboração de um gráfico de pontos com os dados obtidos no momento de votação.
32. Escrita de um texto alusivo ao estilo artístico explorado durante o percurso pedagógico para posterior gravação do episódio semanal do <i>podcast</i> da turma, “Os Artistas (também) somos nós!”.
33. Ensaio da peça de teatro “Os Músicos de Bremen”.



5. Análise e discussão de dados

Para análise e discussão dos resultados analisaram-se os vários instrumentos de recolha de dados nomeados no ponto 2 deste artigo. Assim, optou-se por dividir a análise em dois pontos, nomeadamente: *potencialidades e desafios enfrentados pelos alunos na construção da sua aprendizagem perante o presente PI* e *potencialidades e desafios para as autoras*.

5.1. Potencialidades e desafios enfrentados pelos alunos na construção da sua aprendizagem no Projeto “Aprender (com) Arte: Ser Criartista”

Neste primeiro ponto, são analisadas as potencialidades e desafios do PI, para os alunos, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento de diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados; à relação entre a EA e a aprendizagem da leitura, assim como à relação entre EA e o trabalho da Matemática e da Robótica Educativa.

5.1.1. Conhecer diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados

Ao longo dos momentos de reflexão na ação e pós ação, denotou-se que a implementação do PI demonstrou potencialidades notórias, tendo em consideração não só os *feedbacks* que iam sendo obtidos por parte dos alunos, como também as aprendizagens que estes foram desenvolvendo e evidenciando. Assim sendo, o PI permitiu que os alunos ampliassem os seus conhecimentos alusivos às Artes em Portugal, descobrindo e decifrando uma vasta gama de estilos artísticos e artistas que até à data desconheciam. Simultaneamente, e tratando-se de uma turma extremamente interessada por assuntos relacionados com a Cultura e com as Artes, o PI estimulou a sua motivação, interesse e empenho diários, potenciando ainda, o desenvolvimento do sentido estético pelas várias formas de expressão artística e pelo património cultural português (Oliveira-Martins et al., 2017). Inicialmente, e quando questionados sobre o que eram as Artes, os alunos apenas as associavam a estilos artísticos como a Música e a Pintura (H.M.: “É pintar!”; C.O.: “É fazer desenhos!”; V.C.: “É a música.”), o que a longo prazo se modificou, uma vez que estes se foram deparando com realidades estéticas e artísticas predominantes no seu país, que desconheciam. Neste seguimento, destacam-se os estilos artísticos Cerâmica/Olaria e Escultura como sendo os mais impactantes para a turma, uma vez que os alunos contactaram pela primeira vez com estes termos aquando da implementação do PI e assim também o manifestaram no momento de avaliação do projeto.



Do mesmo modo, a PI possibilitou que os alunos ficassem a conhecer diversos artistas portugueses de renome, que contribuíram/contribuem eximamente para a construção e valorização do património cultural português e, conseqüentemente, para o seu conhecimento na área da Educação Artística.

5.1.2. Relação entre a EA e a Aprendizagem da Leitura

Tal como se tinha traçado nos objetivos do PI, acredita-se que este criou oportunidades para que fossem desenvolvidas competências relacionadas com a aprendizagem da Leitura. Assim sendo, a EA demonstrou-se um potencial fio condutor para a promoção e desenvolvimento de aprendizagens subjacentes à área curricular de Português, e que vão ao encontro dos domínios da Oralidade, Leitura/Escrita e Educação Literária (Direção-Geral da Educação, 2018).

Neste seguimento, foi benéfico para os alunos a aprendizagem da leitura tendo como ponto de partida a exploração e entoação de músicas, como por exemplo a Balada Astral (2014), de Miguel Araújo (cf. Tabela 2), através da qual foram explorados, simultaneamente, os casos de leitura as, es, is, os e us. À semelhança deste exemplo, a canção “O nome dele era Tomé”, de autoria própria e baseada na melodia “Os Maridos das Outras” (2012), de Miguel Araújo, atendeu à aprendizagem dos casos de leitura az, ez, iz, oz e uz. De facto, a música permitiu tornar todo o processo de aprendizagem dos casos de leitura mais apelativo e dinâmico para os alunos, que se mostraram entusiasmados e envolvidos no decorrer das atividades (H.M.: “A sério que estamos a aprender a ler?”; V.P.: Assim é mais divertido!”; C.O.: “Eu adoro cantar, sabias?; Assim até é mais fácil ler!”). Assim, esta estratégia de simbiose entre a Música e a aprendizagem da língua permitiu ir ao encontro de vários estudos (Boal-Palheiros, 2014; Chiarelli e Barreto, 2014; Hallam, 2010) que comprovam que o trabalho com a Música desenvolve, entre outros, o cérebro e a inteligência, molda o sentido estético, aumenta a emotividade e fortalece a capacidade de concentração, de memorização, de interação social e cognitiva, contribuindo para o exercício da flexibilidade intelectual. O facto de se terem utilizado canções conhecidas pelos alunos (e também pela sua família), contribuiu para o que Ongaro et al. (2006) defendem, isto é, de que a finalidade da música em contexto escolar prende-se com o facto de esta ter o poder de ampliar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-se, portanto, a Música como uma potencialidade para a aprendizagem da Leitura.

Ainda relacionado com os casos de leitura az, ez, iz, oz e uz, foi promovida a atividade de Educação Física “A música sentirás e verás que és capaz”, que possibilitou não só que os alunos comunicassem através do movimento corporal (Jogo da Estátua) de acordo com diversas propostas musicais (Direção-Geral da Educação, 2018), como também possibilitou consolidar os casos de leitura anteriormente explorados (Figura 2).

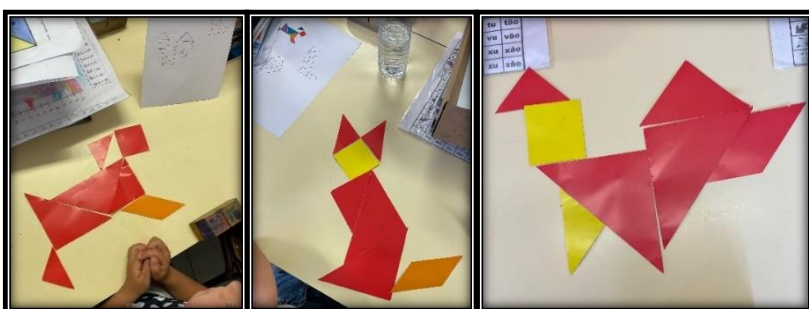


Figura 2 Resultado final da atividade



Ademais, a EA assumiu um papel de extrema importância como veículo de aprendizagem entre a Educação Literária e a Matemática. Assim, e enaltecendo a articulação curricular entre as áreas do saber, evidencia-se o momento de exploração do *Tangram*, tendo como ponto de partida a leitura expressiva, exploração e análise da obra literária “Os Músicos de Bremen” (2001), dos Irmãos Grimm. Ao longo da atividade, foi notória a destreza com que cada aluno manipulava o seu *Tangram*, tendo sido gratificante perceber o seu espanto e satisfação aquando do resultado final de cada montagem. Paralelamente, verificou-se que, ao manipularem este material estruturado, os alunos compreenderam com maior facilidade os seus atributos (tamanhos e formas) e figuras geométricas constituintes. Como tal, os alunos perceberam com facilidade que o *Tangram* apresenta a forma base de um quadrado que, quando desfeito, origina setes figuras geométricas (um paralelogramo, um quadrado e cinco triângulos) e que, alterando as suas posições, conseguem obter figuras distintas.

Figura 3 Personagens no Tangram: cão, gato e galo

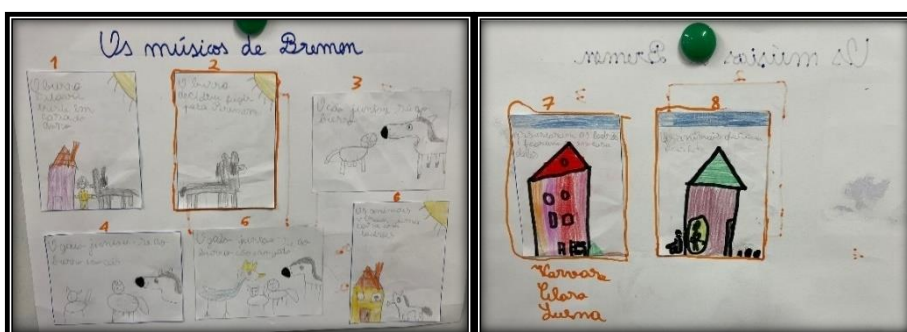


Contudo, esta também foi uma atividade da qual surgiram alguns desafios, uma vez que, para além de não ser possível representar todas as personagens da história no *Tangram*, o *tangram* que cada aluno dispunha pertencia aos recursos do manual escolar e, por este motivo, não continha as cores do *tangram* original que tinham ficado a conhecer aquando da exploração da Lenda do *Tangram*. Ao mesmo tempo, esta foi a primeira vez na qual os alunos tiveram



oportunidade de contactar e manusear este material, o que requereu uma maior capacidade de concentração ao longo da atividade. Ora, o recurso a uma obra literária para a exploração de conteúdos matemáticos, demonstrou-se um fator vantajoso, permitindo que os alunos identificassem a presença da Matemática em contextos externos, e que compreendessem o seu papel na, e para a construção da realidade (Direção-Geral da Educação, 2021), pois tal como afirma Matos et al. (2019, p. 90), “o conto pode surgir (...) como contexto significativo para a matemática, através de situações que permitem às crianças criarem o gosto pela resolução de desafios e refletirem sobre algumas noções matemáticas, importantes para esta faixa etária”. Ainda associada à obra literária supramencionada, foi realizada uma atividade que procurou ir ao encontro de uma das principais necessidades evidenciadas na turma: o reconto de histórias. Deste modo, esta atividade preconizou aprendizagens no âmbito das competências comunicativas dos alunos e, conseqüentemente, ao nível da oralidade, tendo em consideração que o estímulo e desenvolvimento da linguagem oral, se revela um fator crucial para o sucesso e desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, que ao contrário da linguagem oral não se revelam processos naturais (Freitas et al., 2007). Assim, e no final da atividade, verificou-se uma evolução notória dos alunos face a experiências anteriores, não só no que diz respeito ao reconto da história em si, como também ao nível do espírito de entajuda/trabalho cooperativo. Simultaneamente, observou-se, principalmente no momento das apresentações, que cada grupo preparou atenciosamente a sua apresentação, na qual todos os elementos tiveram oportunidade de expor os resultados obtidos, aquando da sua vez, e tendo sempre em consideração a sequencialidade lógica do conto (Figura 4).

Figura 4 Exemplo de um reconto realizado por um dos grupos





5.1.3. Relação entre a EA e o trabalho da Matemática e da Robótica Educativa

Aliada ao 2º PD foi implementada uma atividade de Robótica Educativa (RE) associada ao estilo artístico Teatro. Esta atividade baseou-se na peça de teatro “A Carochinha” (em *Robertices*, 1995), de Luísa Dacosta, e permitiu que os alunos desenvolvessem uma série de competências inerentes às diversas áreas do currículo tais como o Pensamento Computacional (Matemática), Localização Espacial/Itinerários (Estudo do Meio) e Oralidade, mais concretamente a compreensão de textos e Leitura (Português). A atividade também possibilitou que os alunos desenvolvessem noções de lateralidade como “frente”, “trás”, “esquerda” e “direita”, tendo em consideração a orientação do *robot* e o caminho que pretendiam que este seguisse. Assim, desenvolveram o seu sentido de orientação espacial, prevendo o comportamento do *robot* e partindo de símbolos abstratos incluídos na programação (Ribeiro et al., 2007). Além disso, este foi um processo que envolveu a formulação de problemas por parte dos alunos, uma vez que estes equacionaram meios para chegar à solução/percurso correto (Espadeiro, 2021). Do mesmo modo, os alunos desenvolveram a confiança em si próprios, a motivação para aprender e o espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas (Oliveira-Martins, 2017). Contudo, e apesar de não ser a primeira vez que os alunos manuseavam o *Robot Mouse*, algumas crianças demonstraram dificuldades associadas à lateralidade, no que diz respeito à indicação do comando correto sempre que se pretendia mudar de direção. Todavia, os grupos foram sendo auxiliados sempre que necessário, principalmente nas respetivas fases de mudança de direção do *robot*, que até à altura ainda eram relativamente complexas para os alunos. O suporte atribuído permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes e capazes de partilharem as suas ideias e estratégias, conseguindo detetar e compreender os possíveis erros. Uma vez mais, esta atividade atribuiu um papel de destaque ao aluno no processo de aprendizagem, proporcionando-lhe as condições necessárias para que este adotasse uma postura ativa na construção do conhecimento (Espadeiro, 2021). Com efeito, a atividade de RE potenciou a articulação de saberes, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e competências de comunicação e o trabalho da imaginação, criatividade, do raciocínio lógico e pensamento abstrato (Ribeiro et al., 2007) (Figura 5).



Figura 5 Aplicação dos percursos com o Robot Mouse



5.2. Potencialidades e desafios para as professoras estagiárias na construção e implementação das atividades.

Neste segundo ponto, são analisadas as potencialidades e desafios para as autoras, relativamente ao PI desenvolvido, que integram as respostas aos desafios enfrentados pelas mesmas na construção e implementação das atividades. Assim, este ponto incide na análise e reflexão de três tópicos, nomeadamente: o conhecimento de diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados; o desenvolvimento do currículo numa perspetiva interdisciplinar, através da referência a vários artistas portugueses e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir de um trabalho de cooperação, partilha e colaboração.

5.2.1. Conhecer diversos estilos artísticos predominantes em Portugal e respetivos artistas associados

“Aprender (com) Arte: Ser Criartista”, foi um Projeto cuidadosamente pensado e estruturado de forma a atender não só aos interesses dos alunos, mas que a longo prazo lhes proporcionasse momentos e aprendizagens promissoras. De facto, o PI que se apresenta possibilitou não só que a díade ampliasse o seu leque de conhecimentos, como também estimulasse o uso e procura de ideias promotoras de criatividade e imaginação. Para isso, foi necessária uma constante reflexão e investigação sobre e para as práticas educativas, potenciadoras de momentos de aprendizagens para a profissão, que procuravam “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora (...) aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 24).

Por outro lado, e apesar da riqueza das potencialidades apresentadas, explorar estilos artísticos/artistas portugueses em contexto sala de aula demonstrou ser bastante desafiante face às exigências e complexidade que o tema das Artes acarreta, não só porque as docentes em formação necessitavam de saber mais sobre esse tema, como acrescia o desafio de se articular esse conhecimento com o currículo e planificação mensal da docente cooperante.



Acrescendo a estes factos, e tratando-se de uma turma do 1º ano de escolaridade, destaca-se também a aprendizagem de ser necessária, na *práxis*, uma seleção rigorosa da informação a ser explorada com alunos, adequando-a à sua faixa etária. Assim sendo, e ao longo de todo o processo, foi desafiante responder às questões “O que fazer?”, “Como fazer?”, “Como aplicar em sala de aula?”, ou até mesmo “Será que vai resultar?”. Como tal, e procurando atender a estes desafios, destacam-se a pertinência dos momentos de reflexão e de diálogo com as docentes cooperante e supervisora, sabendo-se que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p. 14), destacando-se a importância para a riqueza do ensino quando existe, na prática, um trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes.

5.2.2. Desenvolver o currículo numa perspetiva interdisciplinar, através da referência a vários artistas portugueses

Um dos grandes objetivos da Educação remete para a gestão integrada do currículo, numa perspetiva interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para as formandas, partir deste princípio, possibilitou que todos os conteúdos programáticos não surgissem de forma isolada, mas sim sempre interligados e referenciado sempre vários artistas portugueses.

Esta preocupação aquando das práticas educativas proporcionou às docentes em formação momentos de aprendizagens significativos e contextualizados, sabendo-se que atualmente a Educação deve procurar interligar-se com a Cultura, a Ciência, o saber e o saber fazer (Oliveira-Martins et al., 2017). Para além disto, foi possível perceber a ação como um todo e “não como somatório de partes, cujos pesos se adicionam” (Roldão, 2005, p. 19).

Do mesmo modo, cresceu o desafio de interligar cada estilo artístico/artista português aos conteúdos programáticos a serem explorados em cada semana, sempre numa perspetiva interdisciplinar, nos quais os conteúdos das diversas áreas curriculares surgiam não de forma isolada, mas sim sempre associados ao estilo artístico/artista português em estudo. Assim, salienta-se como principal desafio a procura e seleção de atividades a serem implementadas em função do estilo artístico alusivo às semanas em questão, tendo este sido um processo moroso, que exigiu diversos momentos de pesquisa e formulações.

5.2.3. Desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir de um trabalho de cooperação, partilha e colaboração.

“Aprender (com) Arte: Ser Criartista” foi um Projeto de extrema importância para as docentes em formação, tendo sido um grande marco na e para a construção da sua identidade profissional docente. Com efeito, este permitiu desenvolver o seu pensamento reflexivo, crítico e criativo, atendendo ao ideal de “um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e



participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos” (Alonso & Silva, 2005, p. 53). Para que tal fosse possível, destaca-se a pertinência do trabalho cooperativo, colaborativo e de partilha entre os diversos intervenientes neste processo, uma vez que só apenas através do trabalho em equipa e dos constantes momentos de partilha de informações, opiniões e ideias, foi possível atender aos objetivos inerentes ao PI, assim como à melhoria e inovação das práticas educativas.

Por sua vez, acresceram-se alguns desafios, relacionados essencialmente com o atender e respeitar as necessidades, interesses e ritmo individual de trabalho de cada aluno, assim como a promoção e mobilização de práticas e recursos inovadores, pertinentes aos alunos e ao PI em questão.

6. Considerações finais

Após a implementação do PI, denotou-se que EA assume de facto um papel preponderante e extremamente gratificante ao nível das aprendizagens no 1º CEB. Assim sendo, afere-se que o PI implementado permitiu valorizar o ensino das Artes na Educação, sabendo-se que a Educação, por meio da Arte, permite dar mais sentido à aprendizagem, demonstrando ser um veículo para o desenvolvimento das diversas componentes curriculares. Para além disto, denotou-se que, tomando como ponto de partida a EA, mais concretamente um estilo artístico/artista associado, os alunos demonstraram sinais de motivação, satisfação, curiosidade e atenção, sendo estes “elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional dos alunos” (Flores & Ramos, 2017, pp. 202-203). Também, a aprendizagem através da EA possibilitou a construção e criação de conhecimentos diversos, sabendo-se ainda que as linguagens artísticas “podem ser acionadas como meio propício à emergência e ao acontecimento de aprendizagens significativas, constituindo um canal privilegiado de criação de sentidos para o viver individual e coletivo” (Leite, 2019, p. 14).

Do mesmo modo, verificou-se que, ao longo de todo o processo, a EA se apresentou como um agente promotor e facilitador da Articulação Curricular, priorizando-se o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas, através de situações do quotidiano dos alunos (Morgado & Tomaz, 2010, citado por Viana et al., 2018). Assim, todo o processo se focou no desenvolvimento holístico do aluno e contribuiu para a promoção da articulação de saberes e a formação de alunos livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia (Oliveira-Martins et al., 2017). Como tal, e apesar do PI ter como eixo central a EA, procurou sempre atender-se ao currículo numa perspetiva interdisciplinar, através da referência a vários artistas portugueses. Este projeto permitiu também motivar os alunos a desenvolverem o seu pensamento “reflexivo, crítico e criativo” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 18) ao longo de



todo o seu processo de ensino-aprendizagem, encorajando-os a superar objetivos e a quererem aprender sempre mais e melhor, através de um trabalho de cooperação, partilha e colaboração (Oliveira-Martins et al., 2017).

Ao longo das intervenções procurou-se atender às principais dificuldades evidenciadas na turma. Assim, e findado o PI, verificou-se que por esta altura os alunos já eram capazes de interpretar e resolver problemas matemáticos de um passo com maior agilidade e perspicácia; recontar histórias estruturando as suas ideias através de um encadeamento lógico e redigindo frases curtas/simples com sentido; e que já eram capazes de trabalhar em equipa, sabendo respeitar a opinião do outro. Concomitantemente, foram cumpridos e atingidos os principais objetivos definidos no PI, uma vez que os alunos ficaram de facto a conhecer os estilos artísticos apresentados, bem como os artistas associados.

Contudo, este foi um processo desafiante e exigente, uma vez que, aparentemente, nem sempre se mostrou exequível interligar a EA com o currículo, atendendo ainda às características da turma em questão. No entanto, as autoras em formação procuraram sempre colmatar tais adversidades, idealizando desenhar e concretizar práticas promotoras de aprendizagens significativas, sabendo-se que “a formação não se constrói por acumulação, (...) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13). Do mesmo modo, todo este processo de formação inicial docente assumiu um papel preponderante na sua formação, possibilitando-lhes atingir algumas das “condições necessárias ao exercício da profissão docente” (Alarcão, 2001, p. 23).

Em síntese, conclui-se que este foi um percurso extremamente desafiante, que a longo prazo surtiu resultados notórios não só para os alunos, como para as docentes em formação, levando-as a acreditar que a Educação por meio das Artes pode e deve ser valorizada como um veículo para a aprendizagem no 1ºCEB.

7. Referências

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alonso, A., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In J. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-64). Edições Almedina.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (Org.), *As Artes na Educação* (pp. 169-183). *Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural*.



https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11437/1/CAPL_Gra%c3%a7a%20Boal-Palheiros_2014.pdf

Caldas, A., & Vasquez, E. (2014). Educação Artística para um currículo de excelência. Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.

Chiarelli, L., & Barreto, S. (2014). A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3. <https://docplayer.com.br/8818601-A-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligencia-e-a-integracao-do-ser.html>

Dacosta, L. (1995). *Robertices*. Desabrochar Editores.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/7/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei nº 54/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime Jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 6/07/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Dias, J. (2020). Aprendizagem Baseada em Projetos. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 38-41). UGB.

http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf

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

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística- Artes Visuais*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf



Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Música*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_c_musica.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística- Expressão Dramática/Teatro*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, 1º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Português, 1º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais | 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática, 1º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_mat_1.o_ano.pdf

Eça, T. (2008). Para acabar de vez com a Educação Artística. *Revista Digital do LAV*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.5902/198373482155>

Eça, T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas no Início do Século XXI. *Revista IberoAmericana de Educación*, 52(52), 127-146. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>

Efland, A. (2004). Emerging Visions of Art Education. *Handbook of Research and Policy in Art Education*, 692-696. <https://doi.org/10.4324/9781410609939>.

Espada, C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância* [Master's thesis, Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/4619?mode=full>

Espadeiro, R. (2021). O pensamento computacional no currículo de Matemática. *Revista Temática sobre Pensamento computacional*, 162, 5-10.

Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed). Porto Editora.



- Flores, P., & Ramos, A. (2017). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. In ED- Centro de Investigação e Inovação em Educação. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grimm, I. (2001). *Os Músicos de Bremen*. Editorial Estampa.
- Hallam, S. (2010). The Power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410370658>
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Konflanz, T., Druzian, L., & Vestena, R. (2018). Potencialidades artísticas e científicas do teatro de fantoches no ambiente escolar. *Revista Ciências e Ideias*, 10(1), 40-54. https://www.researchgate.net/publication/332659788_POTENCIALIDADES_ARTISTICAS_E_CIENTIFICAS_DO_TEATRO_DE_FANTOCHES_NO_AMBIENTE_ESCOLAR
- Leite, A. (2019). Paulo Freire e Arte Educação: Considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 5-104. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Machado, M. (14 de maio de 2017). *Educação Artística: uma prioridade*. Centro Cultural de Cultura. <https://www.cnc.pt/educacao-artistica-uma-prioridade-3/>
- Marques, A. (2012). Dança, Criatividade e Educação Artística: Um Cruzamento Essencial e Exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 59-72. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/1/educacao_artistica_um_cruzamento_essencial_e_exequivel.pdf
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Mateus, M. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras* [Master's thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5059>



- Matos, I., Figueiredo, M., & Gomes, H. (2019). História e ideias: aprendizagens significativas com a Literatura para a Infância. In *Atas do I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas, 19-20 outubro 2018* (pp.118-127). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6871/1/atas I lusoconf historias 2020 .pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6871/1/atas%20I%20lusocnf%20historias%202020.pdf)
- Mendes, T., & Cebola, G. (2018). A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?. *Revista Aprender*, 38, 5-72. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/20/8>
- Mendonça, M. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna* [Master's thesis, Universidade da Madeira]. Repositório Institucional do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/163/1/MestradoElisabeteMendon%C3%A7a.pdf>
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre Educação* (2ª ed.). Tinta da china.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Oliveira, J. (2017). A relação da literatura de cordel na antroponímia dos fantoches populares portugueses. *Jangada*, 10, 4-18. <https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/77/91>
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania Atividades integradoras para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2483/1/Oliveiramonica2017edartAPE CVed.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2483/1/Oliveiramonica2017edartAPECVed.pdf)
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil dos_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, C. (2006). A importância da música na aprendizagem. Universidade Federal de São João del-Rei. <https://www.passeidireto.com/arquivo/4256632/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem>



- Petraglia, I., & Costa, L. (2017). A importância das artes na educação. *Revista Plurais*, 7(2), 238-256. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/8099/5639>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(3), 21-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Ribeiro, D., Coutinho, C., & Costa, M. (2007). Robôcarochinha: Um estudo sobre robótica educativa no ensino básico. In *Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Challenges 2007, 17 maio 2007* (pp. 210-223). Centro de Competência da Universidade do Minho. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/6516/1/109.pdf>
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In J. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 14-25). Edições Almedina.
- Rosa, S., & Trentin, M. (2017). Olimpíada de Robótica Educativa livre: potencialidades para a educação científica e tecnológica. *Ensenanza de las ciencias*, Número Extra, 5543-5550. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/72_olimpiada_de_robotica_educativa_livre.pdf
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Cadernos de Formação de professores*, 2, 51-64. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000704_FE.pdf
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. *Novas metodologias em educação: Coleção Educação*, 8, 197-226. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000702_DL.pdf
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifra_o.pdf
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. In R. Trindade (Org.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

Viana, I., Costa, A., Serrano, A., Silva, A., Sampaio, B., Silva, C., Candeias, I., Sousa, J., Morgado, J., Palhares, L., Gomes, M., Magalhães, M., Correia, N., Pinheiro, R., Vilaça, T., & Timmerman, V. (Eds). (2018). *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.