



**Polit cnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educa o  
de Viseu

PV - ESEV 2025

A Educa o Art stica na Educa o Pr -Escolar: M sica como ponto de partida para a articula o curricular

Ana Rita Paiva Gaspar

# **A Educa o Art stica na Educa o Pr -Escolar: M sica como ponto de partida para a articula o curricular**

Ana Rita Paiva Gaspar

2025



## A Educação Artística na Educação Pré-Escolar: Música como ponto de partida para a articulação curricular

Ana Rita Paiva Gaspar

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

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor Ricardo Cavadas  
Professora Doutora Cristina Aguiar



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
do Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Paiva Gaspar, n.º 20803 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20/11/2025

O aluno, Ana Rita Paiva Gaspar

## **Agradecimentos**

O presente Relatório Final de Estágio não seria possível sem o contributo de várias pessoas que me incentivaram, ajudaram a apoiaram durante todo o percurso.

Agradeço primeiramente à Escola Superior de Educação de Viseu por me ter acolhido durante cinco anos. Ao Professor Doutor Ricardo Cavadas e à Professora Doutora Cristina Aguiar por toda a orientação, competência científica, críticas construtivas e sugestões que me forneceram.

A toda a minha família, em particular, à minha mãe e ao meu pai, sem vocês nada teria sido possível. Obrigada pelo exemplo de força e coragem, por todo o apoio, confiança e incentivo que me deram. Serei eternamente grata!

Ao meu irmão, que tantas vezes me faz perder a paciência, mas que também sempre esteve lá para me incentivar a sair da rotina e lembrar-me da importância de viver.

À minha cunhada, pela compreensão nos momentos de maior exigência e por estar sempre disponível para me apoiar com serenidade.

Às minhas primas, obrigada por cada gargalhada, por toda a ajuda na realização de materiais de apoio e por celebrarem comigo cada pequena conquista ao longo destes anos.

A ti, tio Fernando, estou eternamente grata por me teres ajudado a crescer. Por teres tanto orgulho. Por estares ausente, mas sempre presente, minha estrela. É muita saudade, mas sobretudo orgulho no guerreiro que foste e gratidão por tudo o que fizeste, por tudo o que deste, por tudo o que ensinaste.

A todos os meus amigos que me acompanharam nesta jornada, especialmente à Luciana, obrigada por estares sempre comigo e me fazeres acreditar que iria conseguir “Eu consigo, eu sou capaz!”.

À Bia, amiga de longa data que, apesar da distância, esteve sempre presente, tornando cada momento mais leve.

À Educadora Beta, pela disponibilidade e dedicação em partilhar o seu conhecimento, tornando a prática mais inspiradora. Às crianças, agradeço pela colaboração, pelo carinho e pelo entusiasmo com que participaram, proporcionando

cada momento de aprendizagem único. Às suas famílias, agradeço pela confiança e envolvimento, fundamentais para o processo educativo.

A todos, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio apresenta uma reflexão crítica das práticas de Ensino Supervisionadas realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o desenvolvimento de um estudo centrado numa das práticas.

Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira centra-se na descrição das experiências obtidas ao longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II, assim como na EPE I e II. Esta reflexão é sustentada em autores de referência e em documentos orientadores.

A segunda parte é destinada ao trabalho de investigação que tem como objetivo explorar a interligação entre o contacto com as artes além do contexto escolar, principalmente sobre Música, com as experiências das crianças vividas no contexto escolar. Analisando a possível articulação entre a música e os restantes subdomínios da educação artística na promoção do seu interesse.

Neste sentido, procedeu-se a uma revisão da literatura baseada na pesquisa em bases científicas. De seguida, adotou-se uma abordagem qualitativa, mais propriamente um estudo de caso que foi implementado num grupo de 16 crianças num contexto de Jardim de Infância.

A recolha de dados foi realizada através de várias técnicas, nomeadamente a observação participante, as notas de campo e o inquérito por questionário. Os dados recolhidos foram objeto de uma análise profunda, verificando-se que as experiências relacionadas com as artes fora do contexto escolar podem constituir um fator de motivação acrescida para as propostas no Jardim de Infância. Além disso, a Música como ponto de partida para a articulação curricular revelou-se exequível na prática pedagógica, demonstrando que a integração da Música com os restantes subdomínios da Educação Artística contribuiu significativamente para o aumento do interesse das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Educação Artística; Música; Articulação curricular

## **Abstract**

This Final Internship Report presents a critical reflection on the Supervised Teaching Practices implemented within the master's program in Preschool Education and Elementary School Education, as well as the development of a study focused on one of the practices.

Thus, the report is divided into two parts. The first focuses on describing the experiences gained throughout the Supervised Teaching Practice curricular units in the 1st CEB I and II, as well as in the EPE I and II. This reflection is supported by leading authors and guiding documents.

The second part is devoted to research work that aims to explore the interconnection between contact with the arts beyond the school context, particularly music, and children's experiences within the school context. The possible articulation between music and other subdomains of arts education in promoting their interest was analysed.

To this end, a literature review based on scientific research was conducted. Next, a qualitative approach was adopted, specifically a case study implemented with a group of 16 children in a kindergarten setting.

Data collection was conducted using various techniques, including participant observation, field notes, and questionnaire surveys. The collected data were subjected to in-depth analysis, demonstrating that experiences related to the arts outside of the school context can constitute an additional motivating factor for kindergarten programs. Furthermore, music as a starting point for curricular articulation proved viable in pedagogical practice, demonstrating that the integration of music with other subdomains of Arts Education significantly contributed to increasing children's interest.

**Keywords:** Preschool Education; Art Education; Music; Curricular Articulation

## Índice geral

Introdução geral .....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	3
Nota Introdutória .....	4
1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos.....	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.1.1. Caracterização dos Contextos do 1.º CEB .....	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada da Educação Pré-Escolar .....	6
1.2.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar .....	6
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	6
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar .....	17
Síntese global .....	42
Parte II – Trabalho de Investigação .....	43
Introdução .....	44
1. Revisão da Literatura .....	45
1.1. Perspetiva global sobre a Educação Artística .....	45
1.2. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar .....	49
1.2.1. Subdomínio da Música.....	53
1.3. O papel do educador na Educação Artística .....	55
1.4. Perspetiva global sobre a articulação curricular .....	56
1.5. Articulação curricular na Educação Pré-Escolar .....	58
1.5.1. Articulação curricular entre os subdomínios artísticos .....	60
2. Metodologia .....	61
2.1. Orientação do Estudo .....	61
2.2. Tipo de Investigação.....	62
2.3. Estudo de caso .....	63

2.4.	Acesso ao campo .....	63
2.5.	Participantes e sua caracterização .....	64
2.6.	Técnica e instrumentos de recolha de dados .....	65
2.6.1.	Observação Participante .....	67
2.6.2.	Notas de Campo .....	68
2.6.3.	Inquérito por questionário.....	68
2.7.	Análise de conteúdo .....	70
3.	Apresentação e discussão dos resultados .....	73
3.1.	Principais contributos do inquérito por questionário .....	73
3.2.	Exploração de instrumentos musicais .....	75
3.3.	Construção e exploração da instalação sonora.....	78
	Conclusões .....	87
	Referências bibliográficas .....	90
	Anexos.....	96

### **Índice de Figuras**

Figura 1 - Plano de aula .....	10
Figura 2 - Trabalho de grupo .....	11
Figura 3 - Diálogo presente nos planos de aula .....	12
Figura 4 - Recursos utilizados nas práticas .....	13
Figura 5 - Ficha adaptada para alunos com dificuldades de aprendizagem .....	14
Figura 6 - Dedicatórias dos alunos.....	15
Figura 7 - Avaliação dos alunos presente nos planos de aula .....	16
Figura 8 - Interesses individuais das crianças .....	19
Figura 9 - Interesses coletivos das crianças.....	20
Figura 10 - Trabalho de projeto .....	20
Figura 11 – Articulação entre as duas salas de atividades.....	21
Figura 12 - Articulação de várias áreas .....	24
Figura 13 - Interações entre educadora/criança/crianças .....	27
Figura 14 - Atividades práticas .....	28
Figura 15 - Dança no espaço exterior.....	29

Figura 16 - Atividades no espaço exterior.....	29
Figura 17 - Dinâmica em pequeno grupo .....	30
Figura 18 - Dinâmica individual .....	31
Figura 19 - Mesa de Natal .....	32
Figura 20 - Atividades adaptadas de acordo com as capacidades das crianças.....	33
Figura 21 – Dedicatória de uma criança .....	34
Figura 22 - Grelha de registo de observação.....	35
Figura 23 - Projeto Etwinning: gastronomia .....	36
Figura 24 - Projeto Etwinning: videoconferência.....	36
Figura 25 - Projeto Etwinning: trajes tradicionais.....	37
Figura 26 - Magusto .....	37
Figura 27 - Espetáculo do Mágico .....	38
Figura 28 - Festa de Natal.....	38
Figura 29 - Visita da veterinária.....	39
Figura 30 - Cozinha de lama .....	40
Figura 31 - Certificado de participação .....	41
Figura 32 - Interesse pela concertina .....	75
Figura 33 - Exploração da concertina do Jorge .....	76
Figura 34 - Exploração de instrumentos musicais .....	78
Figura 35 - Realização dos pássaros .....	79
Figura 36 - Colocação dos pássaros nas árvores.....	80
Figura 37 - Exploração dos pássaros realizados com louças .....	81
Figura 38 - Exploração dos pássaros realizados com materiais reutilizáveis.....	81

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Articulação de várias áreas no trabalho de projeto.....	24
Tabela 2: Caracterização do grupo do Jardim de Infância .....	64
Tabela 3: Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	66
Tabela 4: Questões, categorias de análise e objetivos do inquérito por questionário...69	
Tabela 5: Categorias, indicadores e unidades de registo do inquérito por questionário .....	71
Tabela 6: Articulação de várias áreas na instalação sonora.....	82

## **Lista de abreviaturas**

**CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

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

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

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

**InSEA** – Sociedade Internacional de Educação pela Arte

**DGE** – Direção Geral da Educação

## **Introdução geral**

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação sobre as Práticas, que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Intitula-se “A Educação Artística na Educação Pré-Escolar: Música como ponto de partida para a articulação curricular” e está organizado em duas partes distintas. A primeira parte contempla uma reflexão crítica acerca das experiências obtidas ao longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I e II, assim como na EPE I e II. Esta reflexão teve como base orientadora os referenciais definidos pelo Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro em relação aos Padrões de Desempenho Docente (Ministério da Educação, 2010).

Relativamente à segunda parte, é destinada ao trabalho de investigação que tem como objetivo estudar a Educação Artística na Educação Pré-Escolar, tendo a Música como ponto de partida para a articulação curricular. Os objetivos do estudo foram: - Compreender se o contacto das crianças com experiências artísticas fora do contexto escolar, especialmente com a Música, influencia o seu envolvimento nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo.

- Analisar como a Música se pode articular com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa.

- Identificar se a articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças.

Esta parte encontra-se dividida em vários capítulos. O primeiro aborda a revisão da literatura, onde consta uma perspetiva global sobre a Educação Artística e ao nível da Educação Pré-Escolar, afunilando para o subdomínio da Música. É abordado o papel do educador nesta área e uma conceptualização de articulação curricular de modo geral, neste nível de escolaridade e entre os subdomínios da Educação Artística. O capítulo seguinte está relacionado com a metodologia implementada no processo do estudo, sendo apresentada a orientação do estudo, o tipo de investigação, mais propriamente o estudo de caso, seguindo-se o processo de acesso ao campo e os participantes e sua caracterização. Procedeu-se à descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, com enfoque no inquérito por questionário implementado aos Encarregados de Educação, e, por último, a análise de conteúdo. Finalmente, o terceiro capítulo incide sobre a apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Inicia-se com a análise do inquérito por questionário, de seguida, a análise da

exploração dos instrumentos musicais e por fim, da elaboração e exploração da instalação sonora e conclui-se com a análise dos resultados.

**Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota Introdutória**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi desenvolvido um contacto direto relativamente ao contexto escolar, enriquecendo assim o meu percurso enquanto futura docente. Deste modo, através da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico como na Educação Pré-Escolar existiu uma proximidade estreita com a prática docente.

Durante as práticas de ensino supervisionadas foi possível aprofundar os conhecimentos acerca da docência. É um momento oportuno para testar, avaliar e ajustar as estratégias pedagógicas. Os conhecimentos adquiridos, nomeadamente através das unidades curriculares presentes na Licenciatura em Educação Básica e no presente Mestrado, foram aplicados ao longo de todas as práticas. Além de aplicar teorias, a prática abrange um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, com um olhar atento a cada uma das crianças, assegurando sempre o seu bem-estar.

Desta forma, é necessário refletir sobre a prática docente, analisar e compreender criticamente as ações, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo.

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada I, esteve inserida no 1.º semestre do primeiro ano do Mestrado, decorrendo numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto a Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada no 2.º semestre do mesmo ano letivo, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, recorreu-se ao ensino presencial, através da interação entre os principais intervenientes da educação, partilhando experiências e conhecimentos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025, no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida num contexto de Educação Pré-Escolar. Esta experiência possibilitou o acompanhamento e interação com um grupo de crianças durante os dois semestres, sob a orientação da Educadora cooperante. Assim, decorreu a oportunidade valiosa de observar, planear e implementar atividades, de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

## **1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos**

### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.1.1. Caracterização dos Contextos do 1.º CEB**

Durante o ano letivo 2023/2024 realizaram-se duas práticas envolvidas na unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB” presente no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A PES no 1.º CEB I decorreu numa escola localizada em Viseu e pertence a um Agrupamento de Escolas que abrange vários níveis de ensino, tais como a Educação Pré-Escolar e o 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, que constam em vários estabelecimentos escolares. Foi implementada numa turma do 1.º ano constituída por 24 alunos, sendo que 13 eram do sexo masculino e 11 eram do sexo feminino. A idade das crianças variava entre os seis e os sete anos, idade natural tendo em consideração o respetivo ano de escolaridade. A turma era constituída por crianças de diversas nacionalidades, nomeadamente, brasileira e portuguesa. Apresentava uma composição multicultural, o que implicou a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas que respeitassem as diferenças culturais. Além disso, existiam cerca de quatro alunos a beneficiar do subsídio A da Ação Social Escolar.

No que se refere à PES no 1.º CEB II, foi realizada numa escola localizada em Viseu e pertence a um Agrupamento que conta com 26 Escolas Básicas e Jardins de Infância. O estágio foi realizado numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 23 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Esta era constituída principalmente por crianças de nacionalidade portuguesa, contudo, uma criança nasceu na Inglaterra e outra tinha um dos pais emigrado. Na turma encontravam-se alunos subsidiados, sendo que um beneficia do escalão A, três alunos com o escalão B e sete com o escalão C. Existiam alguns alunos com problemas de saúde e necessitavam de uma atenção especial. Além disso, seis alunos dispunham de apoio educativo, nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, em que estavam incluídas duas alunas beneficiar de medidas seletivas segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tais como: b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada da Educação Pré-Escolar**

### **1.2.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar**

A prática em contexto de Jardim de Infância foi realizada ao longo do ano letivo 2024/2025, inserida na unidade curricular de PES na EPE I e II presente no Mestrado de EPE e Ensino do 1.º CEB. O estágio foi implementado no Jardim de Infância, localizado numa aldeia do concelho de Viseu. O Jardim de Infância pertence a um Agrupamento que envolve diferentes níveis de ensino, tais como a Educação Pré-Escolar e o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, inseridos em vários estabelecimentos escolares. Desta forma, a prática desenvolveu-se com um grupo inicialmente composto por 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que 9 crianças eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Era constituído predominantemente por crianças de nacionalidade portuguesa, existindo três crianças de nacionalidade brasileira. Além disso, existia uma criança de etnia cigana. Nenhuma criança apresentava necessidades educativas especiais, contudo, duas crianças frequentavam a terapia da fala, em que uma delas apresentava problemas de articulação graves. As crianças manifestavam vários ritmos de aprendizagem de acordo com as idades e os interesses de cada uma. Esta diversidade implicava uma diferenciação pedagógica que valorizasse as características particulares de cada criança e promovesse o desenvolvimento das suas capacidades. No entanto, grupo é caracterizado por ser bastante participativo, proativo e curioso.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo das PES no 1.º CEB, realizadas em dois contextos distintos, tive a oportunidade de desenvolver competências fulcrais que moldaram significativamente o meu perfil enquanto futura docente. No estágio no 1º ano de escolaridade, foi aprofundado o conhecimento sobre a importância da inclusão e das estratégias básicas de ensino. Já no estágio do 3º ano de escolaridade, tive a oportunidade de ampliar os conhecimentos acerca da diferenciação pedagógica e da gestão de projetos educativos.

Desta forma, a vivência em turmas e contextos diversos proporcionou-me uma perspetiva ampla das práticas educativas que garantem o atendimento às necessidades heterogéneas dos alunos. Esta imersão em realidades distintas enriqueceu o meu conhecimento sobre as metodologias de ensino e aprendizagem, consolidando a importância de uma abordagem flexível e personalizada. O contato com diferentes perfis

de alunos permitiu o desenvolvimento de competências essenciais para a inclusão, reconhecendo a diversidade como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Para uma análise mais aprofundada sobre as competências desenvolvidas, irão ser abordadas várias dimensões, segundo o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro relativamente aos Padrões de desempenho docente. Em relação à dimensão da vertente Profissional, Social e Ética, o domínio do “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” do professor é um pilar fundamental para a excelência na educação. Esta formação contínua de aprendizagem e aprimoramento é a chave para que os professores tenham um impacto positivo na vida dos seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes na sociedade. Ao longo dos anos as conceções teóricas contribuíram significativamente para a formação do professor e a partir do momento em que ele se responsabiliza de competências e de habilidades, as dimensões éticas, políticas e sociais em seu torno, sofrem alterações (Mel et al., 2015). O papel do professor é fundamental no processo de toda a aprendizagem da criança. Ser professor é educar para a vida e isto implica muito mais que um simples ato de transmitir uma informação (Marti, 1975, citado por Calleja, 2008). Deve fazer a escolha dos modos e recursos didáticos adaptados para apresentar as informações, visando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, pois ensinar com arte é o caminho mais eficiente. (PCN, 1997, citado por Mel et al., 2015). Através da análise crítica das suas práticas pedagógicas, o professor aprimora as suas habilidades e responde às necessidades dos alunos de forma eficaz. O professor reflexivo caracteriza-se pelo constante questionamento e aprimoramento das suas ações, bem como pela procura da compreensão das interações entre o conhecimento científico e a aprendizagem do aluno, a dinâmica professor-aluno, o contexto escolar e a sociedade em geral. Segundo Alarcão (1996), a reflexão docente é essencial para a produção e estruturação do conhecimento pedagógico e através dessa análise crítica, é possível identificar pontos fortes e fracos nas práticas, procurando sempre melhorá-las. No âmbito da minha formação enquanto futura professora, elaboraram-se ao longo de cada semana de implementação, uma reflexão crítico-reflexiva escrita sobre as atividades e o desempenho que permitiu a identificação de vários aspetos, com o intuito de promover uma aprendizagem de qualidade. Estas reflexões também foram elaboradas segundo a opinião dos professores supervisores e dos professores cooperantes que foram essenciais para destacar pontos de vista que serviram para reflexão (anexo 1). Desta forma, os indicadores que correspondem a este domínio acerca da prestação do

professor são: “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” (Ministério da Educação, 2010).

Em relação ao domínio do “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” da mesma vertente referida anteriormente, é uma missão que torna a profissão docente desafiadora. O aluno em situações de aprendizagem, precisa de ser convidado a praticar atividades como aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas (PCN, 1997, citado por Mel et al., 2015). Ao ser estimulado através da curiosidade, o aluno produzirá interesse e vontade de saber, começando o seu processo de aprendizagem e de formação. O papel do aluno não é só aprender, ele tem de percorrer etapas até conseguir o conhecimento num sentido de se aproximar do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento do seu tempo, das suas capacidades, da sua autoestima, das relações interpessoais. (Antunes, 2008, citado por Abreu, 2015). O professor tem de se concentrar em cada criança para entender quais os seus interesses e necessidades uma vez que, o interesse sustenta a ação e condiciona a adaptação da criança. Cada criança é única, portanto, o professor deve respeitar o progresso de aprendizagem de cada uma e oferecer oportunidades de observar, de associar e exprimir ideias, e tudo inicia com a observação pessoal feita pela criança (Decroly, 1932, citado por Abreu, 2015). Ao longo das práticas, foram realizadas diversas atividades com materiais diversificados que permitiam a participação de todos alunos, consoante as características da turma. Assim, os indicadores que correspondem a este domínio são: Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.”

Finalmente, em relação ao domínio “compromisso com o grupo de pares e com a escola” da vertente Profissional, Social e Ética, não surgiu a oportunidade de comparecer em reuniões ou atividades alusivas aos projetos da escola, contudo a partilha de experiências e saberes com professores titulares foi benéfica para o desenvolvimento profissional. No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre os pares de estágio, sempre existiu a troca de ideias, a colaboração em estratégias de ensino, um apoio mútuo que garante que todos os alunos recebam a melhor educação

possível. Segundo Yoshioka (2013), através da comunicação, os professores poderão desenvolver métodos de ensino diferenciados, discutir acerca do uso de ferramentas pedagógicas, determinar possíveis relações entre os saberes, partilhar diferentes perspectivas, esclarecer dúvidas, bem como o desenvolvimento da criatividade sendo motivados pelo diálogo constante entre eles. Posto isto, o indicador relacionado com este domínio é o “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Ministério da Educação, 2010).

Passando para a dimensão do desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, no domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, sempre foram planeadas e organizadas segundo os conteúdos fornecidos pelos professores cooperantes, dentro das áreas disciplinares e dos objetivos estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB, bem como as necessidades e interesses das crianças. As atividades eram preparadas previamente, através de materiais manipuláveis para cativar as crianças, envolvendo a Educação Artística para os métodos de ensino e aprendizagem não serem baseados nos tradicionais. Também existiu sempre uma sequência lógica entre as atividades e as áreas disciplinares, de forma a relacioná-las e não existir uma quebra de conceitos. Por exemplo, numa intervenção foi realizada uma história, inserida num livro elaborado por mim, que abordava os conteúdos que seriam lecionados durante o dia, tais como a revisão das sílabas “al”, “el”, “il”, “ol”, “ul” a português, a introdução do algarismo/número 11 a matemática e as profissões a estudo do meio. Desta forma, foi realizada uma atividade em grupo relacionada com o poema, em que os alunos ordenaram as letras que estavam em representações de “batatas fritas” para formarem palavras que continham as sílabas “al”, “el”, “il”, “ol”, “ul”, bem como outra atividade em grupo sobre a decomposição do número 11, através da colocação de simulações de “chouriço em fatias de pizza” previamente elaboradas.

Áreas curriculares/ Conteúdos	Objetivos/ Conhecimentos/ Capacidades/ Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português • Fonema/Grafema "L", "l" • "af", "al", "il", "ol" e "ul"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas.</li> <li>Ler palavras isoladas com articulação correta e prosódia adequada.</li> <li>Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo professora/alunos/alunos sobre os acontecimentos do fim de semana.</li> <li>Leitura de um poema lido em voz alta realizado pela professora estagiária, de forma a introduzir os conceitos que serão abordados. (1)</li> <li>Diálogo professora/alunos/alunos sobre o poema com vista à identificação das sílabas "al", "el", "il", "ol", "ul" como forma de revisão.</li> <li>Observação de um vídeo relacionado com as sílabas "al", "el", "il", "ol", "ul". (2)</li> <li>Realização de uma atividade relacionada com as "batatas fritas" do poema, em que terão de ordenar as letras que estão em representações de batatas fritas para formar palavras que contêm as sílabas "al", "el", "il", "ol", "ul". (3)</li> <li>Realização de uma ficha de trabalho elaborada pela professora estagiária sobre as sílabas "al", "el", "il", "ol" e "ul". (4)</li> </ul>	<p>Análise da competência de identificação do fonema/grafema "l", "L" em diversas palavras.</p> <p>Observação da capacidade de pronúncia do fonema "L", "l" e das sílabas "al", "el", "il", "ol", "ul".</p>	<p>Livro (poema)</p> <p>Computador</p> <p>Fitas de madeira e cartolina</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>9:00</p> <p>9:20</p> <p>9:30</p> <p>9:35</p> <p>9:45</p> <p>10:10</p> <p>10:30</p> <p>Recreio 11:00</p> <p>11:05</p> <p>11:10</p>
Matemática • Algoritmo número "11"	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o número natural em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de quantidade, medida, ordenação, identificação e localização.</li> <li>Contar objetos usando modelos estruturados de contagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo professora/alunos/alunos sobre conteúdos do poema (fatias de pizza), de forma a introduzir o número 11.</li> <li>Observação de um vídeo sobre o número 11. (5)</li> <li>Identificação do número 11 no material didático "ábaco".</li> </ul>	<p>Observação da capacidade de identificação do número natural em diversos contextos.</p> <p>Observação da capacidade de manipulação de materiais com vista à decomposição do número 11.</p>	<p>Computador</p> <p>Ábaco</p>	<p>11:20</p> <p>11:40</p> <p>12:00</p> <p>Almoço</p> <p>14:00</p> <p>14:15</p> <p>14:20</p> <p>14:40</p> <p>14:50</p> <p>15:00</p> <p>15:20</p> <p>15:40</p>
Estudo do Meio • As profissões	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar com as respetivas profissões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de uma atividade a pares, que consiste na decomposição do número de 11 através da simulação da distribuição de chouriço por 2 fatias de pizza e posteriormente por 3 fatias de pizza (6), registando as diversas contagens numa folha distribuída pela professora estagiária. (7)</li> <li>Diálogo professora/alunos/alunos sobre os resultados obtidos na decomposição do número 11.</li> <li>Realização de uma ficha de trabalho, elaborada pela professora estagiária sobre o número 11. (8)</li> </ul>	<p>Análise da capacidade de relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar com as respetivas profissões.</p>	<p>Fitas de pizza de cartão e chouriço em cartolina</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Folha branca</p>	<p>11:20</p> <p>11:40</p> <p>12:00</p> <p>Almoço</p> <p>14:00</p> <p>14:15</p> <p>14:20</p> <p>14:40</p> <p>14:50</p>
Educação Física • Jogos tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando as ações características desses jogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo do "maçoquinho de choncho".</li> <li>Jogo da roda (cada aluno fica os colegas que estão ao lado, seguidamente dispõem e depois voltam a fazer a roda mista).</li> <li>Jogo do espelho (a pares e frente e frente, um aluno faz movimento e o outro repete, como se fosse um espelho).</li> </ul>	<p>Observação da capacidade de cumprimento de regras do jogo.</p>		<p>15:00</p> <p>15:20</p> <p>15:40</p>
<b>Observações/Reflexões:</b>					
<p>(1) Livro com o poema – ver anexo 1</p> <p>(2) Vídeo sobre as sílabas "al", "el", "il", "ol" e "ul". – ver anexo 1</p> <p>(3) Atividade das batatas fritas sobre a ordenação de letras - ver anexo 1</p> <p>(4) Ficha de trabalho sobre as sílabas "al", "el", "il", "ol", "ul" – ver anexo 1</p> <p>(5) Vídeo sobre o número 11 – ver anexo 2</p>					
<p>(6) Atividade das fatias de pizza sobre a decomposição do número 11 – ver anexo 2</p> <p>(7) Ficha sobre a decomposição do número 11 – ver anexo 2</p> <p>(8) Ficha de trabalho sobre o número 11 – ver anexo 2</p> <p>(9) Música sobre as profissões – ver anexo 3</p> <p>(10) PowerPoint sobre as adivinhas das profissões – ver anexo 3</p>					

Figura 1 - Plano de aula

O trabalho em grupo foi frequentemente solicitado aos alunos, embora muitas das vezes não respeitavam a opinião dos colegas e não havia entendimento entre os elementos dos grupos, sendo que procurava orientar o trabalho e corrigir os mal-entendidos, fazendo com que as crianças se respeitassem e aceitassem o que era proposto. Segundo Oliveira (2020), os grupos devem ser heterogéneos e constituídos, de forma que todos os elementos do grupo tenham a mesma oportunidade de aprender e de participar para que se sintam incentivados para participar ao longo do trabalho de grupo.



*Figura 2 - Trabalho de grupo*

Posto isto, é necessário que os professores possuam um vasto conjunto de conhecimentos, para serem capazes de os abordar, sendo importante uma preparação adequada para atender a todas as dúvidas. Assim, os indicadores relacionados com este domínio são: “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/áreas disciplinares.”; “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis.” e “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (Ministério da Educação, 2010).

No que toca ao domínio da “Realização das atividades letivas” é importante referir que as aulas ocorreram de forma dinâmica e interativa, utilizando diversos métodos e estratégias pedagógicas. Ao longo das aulas, foram desenvolvidas interações entre mim e os alunos, visando compreender o seu conhecimento prévio e incentivar a aprendizagem, bem como uma interação entre eles através de trabalhos em grupo, onde desenvolveram competências de colaboração, pesquisa e comunicação.

Atividades de Ensino-Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Diálogo</b> professora/aluno/alunos sobre o nome coletivo "turma".</li> <li>▪ Observação de um vídeo sobre nomes comuns coletivos. (1)</li> <li>▪ Realização de uma atividade que consiste em cada aluno retirar um papel de um saco que contém uma imagem de um nome comum. Existem várias imagens repetidas. De seguida, irão colocá-la no local do nome comum coletivo correspondente, de forma a criarem vários conjuntos. (2)</li> <li>▪ Verificação de todos os conjuntos de nomes comuns coletivos.</li> <li>▪ Leitura silenciosa e em voz alta do texto "No monte", fornecido pela professora estagiária. (3)</li> <li>▪ Realização da ficha sobre o texto lido anteriormente.</li> <li>▪ Correção coletiva da ficha.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Diálogo</b> professora/aluno/alunos sobre a ligação entre o texto e os conteúdos que serão abordados, através de um desenho no quadro da área da cerca do rebanho que o texto abordava.</li> <li>▪ Realização da ficha da página 138 do manual, recorrendo ao geoplano.</li> <li>▪ <b>Discussão</b> dos resultados obtidos na ficha elaborada.</li> </ul>	

*Figura 3 - Diálogo presente nos planos de aula*

Recorri principalmente a atividades práticas que proporcionaram a exploração e construção do próprio conhecimento dos alunos através de recursos variados tais como materiais manipuláveis, quer sejam didáticos ou construídos previamente, tal como evidenciados anteriormente. Além disso, recorri a recursos educativos digitais, recursos audiovisuais e, em segundo plano, as fichas de trabalho que, pelo menos numa das práticas eram solicitadas nos conteúdos que nos eram fornecidos, de forma a limitar as opções didáticas. Muitas vezes não eram realizadas devido à gestão do tempo e também por considerar as atividades mais lúdicas a melhor opção. O professor apresenta um papel fundamental em relação à utilização dos materiais didáticos na sala de aula, uma vez que é responsável pela determinação do momento e do motivo da utilização de um determinado material. A manipulação dos materiais pelos alunos pode auxiliar na construção de determinados conceitos e representar conceitos já conhecidos por outras experiências, possibilitando assim uma melhor estruturação (Moreira & Botas, 2013). Com isto, os materiais não devem ser apenas observados, mas sim manipulados de forma a construir diversos conhecimentos. É necessário que exista uma pedagogia ativa, capaz de motivar o desenvolvimento das capacidades da criança, de forma a proporcionar-lhe o contacto com meios de aprendizagem que envolvam

atividades de iniciativa própria, explorando diretamente os objetos. Quando as crianças estão interessadas no que estão a realizar, possivelmente irão aprender algo novo com maior facilidade.



**Observações/Reflexões:**  
 (1) Ficha com o texto "Bússola salvadora" – ver anexo 1  
 (2) Música sobre a bússola – ver anexo 2  
 (3) Bússola - ver anexo 3  
 (4) Bússola de papel" – ver anexo 4

Figura 4 - Recursos utilizados nas práticas

No que toca às crianças com dificuldades de aprendizagem, estas realizavam as mesmas atividades que os seus colegas, porém com adaptações que levavam em conta as suas necessidades específicas. Por exemplo, numa das práticas que envolvia a

elaboração de fichas de trabalho, as fichas destinadas às crianças com dificuldades apresentavam um nível de complexidade reduzido e eram adaptadas às suas particularidades.

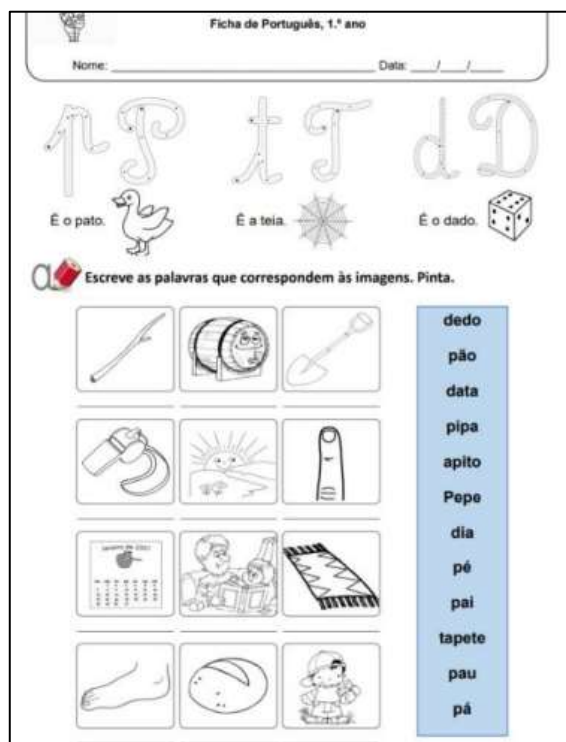


Figura 5 - Ficha adaptada para alunos com dificuldades de aprendizagem

Já no outro contexto, devido a se encontrarem num ano letivo mais avançado, as fichas eram as mesmas para todos, contudo, procurava estimular e ajudar cada criança em caso de dúvidas. Em outras situações, sugeria a um aluno com bom desempenho que explicasse a atividade ou conceito de forma detalhada, uma vez que a linguagem entre alunos da mesma idade poderia ser mais perceptível. Assim, este domínio encontra-se relacionado com os seguintes indicadores: “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”; “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” e “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).

De acordo com o domínio “Relação pedagógica com os alunos” é importante referir que sempre existiu uma preocupação e uma relação afável com todos os alunos. Todos os dias era recebida de braços abertos e, por vezes, ofereciam-me desenhos e dedicatórias, o que era bastante gratificante. A escola é um espaço oportuno para se

desenvolverem as relações de afetividade, visto que é essencial para um indivíduo ter um desenvolvimento efetivo de personalidade, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e da mesma forma a relação professor-aluno (Almeida, et al., 2017). Deste modo, procurei auxiliar e incluir todos os alunos de forma empática, embora seja crucial manter o respeito e a organização na sala de aula. Este domínio enquadra-se no indicador “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).



*Figura 6 - Dedicatórias dos alunos*

Por fim, de acordo com o domínio do “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”, apenas foram avaliados os alunos consoante os objetivos/conhecimentos/capacidades/attitudes presentes nos planos de aula elaborados. No entanto, observei a realização de alguns testes de avaliação, auxiliando em caso de alguma dúvida que surgisse.

<b>Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da leitura dos alunos.</li> <li>• Observação da capacidade de compreensão do texto escutado ou lido.</li> <li>• Análise da capacidade de identificação das características do texto informativo.</li> </ul>

*Figura 7 - Avaliação dos alunos presente nos planos de aula*

Em relação à dimensão da “Participação e relação com a comunidade educativa”, em que está inserido o domínio “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades” foi possível participar numa atividade sobre o mês da prevenção dos maus-tratos na infância que foi realizada no recreio, onde todas as crianças e alguns adultos, levantámos um plástico azul de forma a representar o laço azul em grandes dimensões. Também participei numa atividade sobre o Dia Mundial da Criança, onde as crianças puderam disfrutar de várias atividades, incluindo insufláveis, bem como a oferta de doces. Nesta atividade, foi possível conduzir os alunos durante este período, de forma a orientá-los nos diversos momentos. Neste domínio está incluindo o indicador “Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”. Relativamente aos domínios “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” não foi possível participar em reuniões ou projetos escolares.

Segundo a última dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” em que está incluído o domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, assisti a uma conferência denominada de “Jovens professores, que futuro?” desenvolvida pelo Sindicato dos Professores da Região Centro. No entanto, ao longo da licenciatura em Educação Básica participei em várias conferências no âmbito da educação. No decorrer da formação docente, é fundamental comparecer em várias formações que são essenciais para manter os professores informados e atualizados sobre os assuntos relativos às melhores práticas e metodologias de ensino ou outros

assuntos alusivos à educação. Posto isto, este domínio está relacionado com o indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Ministério da Educação, 2010).

## **2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar**

De acordo com a dimensão acerca da vertente profissional, social e ética, no domínio do “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, sabe-se que o educador constitui um elemento fundamental para a qualidade da educação. A formação contínua é determinante para que os docentes tenham um contributo positivo no percurso das crianças (Mel et al., 2015).

Através da reflexão sobre as práticas, o educador aperfeiçoa as suas competências e responder de forma mais ajustada às necessidades das crianças. Segundo Alarcão (1996), a reflexão docente é fundamental para a construção e organização do conhecimento pedagógico e, através dessa análise crítica, é possível reconhecer aspetos fortes e fragilidades na ação pedagógica, permitindo melhorá-las. No âmbito da minha formação enquanto futura educadora, realizei uma reflexão escrita semanalmente acerca da prática que possibilitou a identificação de diversos aspetos, com o propósito de garantir uma aprendizagem mais consistente. A capacidade de organizar e analisar os acontecimentos da semana foi evoluindo, considerando não apenas nas atividades realizadas, mas também os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, especificando situações específicas de cada uma. Estas reflexões foram igualmente realizadas a partir do contributo dos professores supervisores e da educadora cooperante que foram relevantes para aprofundar a reflexão (anexo 2). Deste modo, os indicadores que correspondem a este domínio acerca da prestação do professor são: “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada criança” (Ministério da Educação, 2010).

Em relação ao domínio do “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico das crianças”, trata-se de uma responsabilidade que confere à profissão docente um carácter desafiador. A criança ao ser despertada através da curiosidade, emerge o interesse e o desejo de saber, dando início ao seu

processo de aprendizagem. O papel da criança não se limita a aprender, uma vez que tem de percorrer fases que lhe permitem aproximar-se do que é culturalmente valorizado, enquanto impulsiona o seu próprio desenvolvimento, capacidades, autoestima e das relações interpessoais. O educador deve concentrar-se em cada criança para compreender os seus interesses e necessidades. Sendo cada criança singular, o educador deve respeitar o processo de aprendizagem de cada uma e oferecer oportunidades para observar, relacionar e exprimir ideias. E todo este caminho inicia com a observação pessoal feita pela criança (Abreu, 2015). Ao longo das práticas do primeiro semestre, observei interesses/dificuldades de crianças específicas que constam essencialmente na planificação individual tais como: uma criança ter bastante interesse em recortar mas alguma dificuldade em pegar na tesoura e disponibilizei uma tesoura de pega dupla para auxiliar a criança nesse processo; uma criança ter bastante interesse em 4 materiais naturais e disponibilizei uma variedade de materiais naturais e uma criança ter interesse em brincar com a mota de um colega que trouxe de casa e, verifiquei que na caixa dos brinquedos de automóveis não existia uma mota, em que eu disponibilizei uma mota nesse espaço. Durante o segundo semestre também observei interesses/dificuldades de crianças específicas, tais como: uma criança afirmar que um lápis bege é “cor de pele”, por isso, disponibilizei lápis de cor com várias tonalidades de cor de pele para que a ideia de “cor de pele” fosse alterada; uma criança apresentar uma grande facilidade em contar, identificar números e associar os números ao respetivo símbolo, por isso disponibilizei um jogo que continha números mais elevados e operações simples para potencializar esta área.



*Figura 8 - Interesses individuais das crianças*

E alguns interesses mais coletivos como um número elevado de crianças tinha o interesse pela área das artes plásticas, mas só é permitido estarem duas crianças devido à existência de um cavalete com quadro duplo e este interesse coletivo, levou-me a colocar várias folhas e tintas em cima da mesa para que todas as crianças interessadas naquela atividade pudessem usufruir. Também existiu interesse geral em materiais naturais, observado na constante recolha de elementos como folhas de outono, em que propus uma atividade relacionada com técnicas de impressão através de folhas e castanhas.



*Figura 9 - Interesses coletivos das crianças*

Contudo, através do trabalho de projeto desenvolvido, foi possível destacar um interesse comum das crianças sobre os cães de acordo com várias situações, em que escolheram o que queriam fazer ao longo do projeto e procurou-se concretizar as suas ideias. Assim, os indicadores que correspondem a este domínio são: Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada criança” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes.



*Figura 10 - Trabalho de projeto*

Finalmente, em relação ao domínio “compromisso com o grupo de pares e com a escola” da vertente Profissional, Social e Ética, apesar do contexto ser um espaço

reduzido, em comparação com outros contextos em que existem outros níveis de ensino, foi uma mais-valia para o desenvolvimento da prática. Neste sentido, existiu uma estreita relação com toda a equipa educativa, proporcionando a colaboração entre as crianças da restante sala em diversas atividades, como por exemplo na participação de um momento musical e na visita à exposição do trabalho de projeto.



*Figura 11 – Articulação entre as duas salas de atividades*

A articulação com a equipa educativa tem sido essencial para criar uma experiência mais significativa para as crianças. Procurei sempre manter uma boa relação com todos os intervenientes, que auxiliaram neste processo. Felizmente, existiu a oportunidade de realizar várias dinâmicas com a minha colega, observar outros contextos de Jardim de Infância e ter existido o apoio da educadora cooperante e dos professores supervisores que foram fundamentais para o desenvolvimento profissional e para uma análise crítica da prática pedagógica. Em relação às dinamizações com a colega, é importante referir que trabalhámos juntas bastante tempo, sendo notória a nossa colaboração e harmonia durante as práticas. Por vezes não eram necessárias palavras, uma vez que já sabíamos o que a outra necessitava naquele momento, existindo sempre entreaajuda e partilha de ideias, inclusive nas intervenções individuais. A educadora cooperante teve um papel essencial neste processo, dando todo o apoio necessário para o aprimoramento das práticas, bem como os professores supervisores que desempenharam de igual forma um papel crucial, estando sempre disponíveis e dando o auxílio necessário para esta evolução. As suas observações nas práticas

contribuíram significativamente para destacar os pontos fortes e os pontos a melhorar, contribuindo para o crescimento profissional. No que diz respeito à troca de observações de contextos, verificou-se que cada contexto é único e o educador tem de ajustar a sua prática em função das necessidades das crianças. No primeiro semestre observaram-se crianças com necessidades educativas especiais e entendeu-se o quão é importante o educador ser capaz de ajustar as práticas e valorizar as individualidades de cada criança. No segundo semestre observou-se um grupo que exigia uma gestão cuidada do tempo, do espaço e das estratégias pedagógicas utilizadas. Estas experiências permitiram a compreensão de forma mais concreta dos desafios da prática pedagógica em contextos complexos, mas também o reconhecimento do potencial transformador da ação do educador quando este está atento, disponível e reflexivo. Assim, o educador deve ser capaz de promover o trabalho em equipa e fomentar a colaboração, pois a troca de ideias e a construção conjunta são fundamentais para o sucesso de qualquer prática pedagógica. De acordo com Yoshioka (2013), a comunicação permite desenvolver estratégias variadas, debater acerca da utilização de ferramentas pedagógicas, identificar possíveis relações entre os saberes, trocar diferentes perspetivas, clarificar questões, tudo isto sustentado pelo diálogo contínuo entre os profissionais. Posto isto, o indicador relacionado com este domínio é o “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Ministério da Educação, 2010).

Passando para a dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, no domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, sempre foram planeadas e organizadas segundo as áreas de conteúdo e as suas aprendizagens a promover estabelecidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como pelos interesses manifestados pelas crianças. Para além disso, a realização de planificações individuais para uma criança representou um exercício desafiante, mas profundamente enriquecedor (anexo 3). Com a prática, fui desenvolvendo essa capacidade, nomeadamente a atenção para observar e interpretar sinais, ajustando as propostas para garantir um acompanhamento mais eficaz. Assim, foram desenvolvidas competências importantes, como a atenção ao detalhe e a escolha de estratégias adequadas às características da criança. Este processo auxiliou na compreensão que, mesmo num contexto de grupo, é essencial olhar para cada criança como um ser único, com as suas próprias capacidades, interesses e dificuldades. Esta abordagem é fundamental para criar condições de aprendizagem significativas e motivadoras.

A ideia de educadores de infância como profissionais generalistas, que baseiam o seu trabalho na criança e no conhecimento sobre o seu desenvolvimento, levou a que o conteúdo das aprendizagens fosse deixado de lado (Chen & McNamee, 2006; Cullen, 2005; Hedges & Cullen, 2005a, 2005b, citado por Figueiredo, 2013). Atualmente, reconhece-se a importância dos conteúdos para a aprendizagem das crianças pequenas no conhecimento que os adultos têm para apoiar as iniciativas das crianças, destacando-se que, para organizar as atividades diárias, os professores precisam de compreender bem as ideias principais (princípios, conceitos, processos, estratégias, etc.) das diferentes áreas de conteúdo definidas pelos currículos e no conhecimento que as crianças usam no seu dia a dia no contexto educativo e com o qual constroem as suas aprendizagens. Ao longo do estágio, procurei aprofundar previamente o conhecimento de conteúdo para que fosse possível responder às dúvidas colocadas pelas crianças.

Considero que foi promovida uma construção articulada do saber, uma vez que procurei ir além de uma abordagem temática limitada. Embora tenham sido abordados temas específicos como ponto de partida, tive o cuidado de não limitar o conhecimento apenas a esses temas. No desenvolvimento das atividades, existiu um esforço para integrar diferentes áreas de conteúdo e interligá-los, de forma a não existir uma quebra. Um exemplo prático é a prova de que foram articuladas várias áreas através de um único tema, existindo uma sequência lógica. No primeiro semestre proporcionei um jogo em que as crianças estavam dispostas em círculo e teriam de passar um presente para a criança do lado enquanto uma música estava a tocar. Quando parasse a música, a criança que estava com o presente nas mãos, tinha de rasgar uma camada de papel de embrulho, uma vez que o presente estaria embrulhado com várias camadas. Este processo repetiu-se até rasgarem a última camada de papel de embrulho e verificarem qual era o presente. O presente era uma mala de histórias em forma de casa intitulada "O verdadeiro presente de Natal". O tema da história era relacionado com a família que tinha sido abordada na semana anterior e nesta semana a família estaria associada ao Natal. O papel de embrulho que foi rasgado no jogo de passar o presente, foi reutilizado, em que foi fornecido a cada criança um molde de um presente e recortaram ou rasgaram pedaços de papel de embrulho para colarem no presente para a construção de um calendário de advento. Posteriormente, cada criança colou um número no presente, de 1 a 18, uma vez que a partir do mês de dezembro, até ao início das férias, todos os dias estaria algo dentro do presente relacionado com as atividades do dia que a criança "ajudante" iria abrir. Na parte detrás do presente estaria uma abertura para que fosse

possível colocar algo no presente. Assim, no dia seguinte forneci uma árvore de Natal e um suporte de cartão previamente realizados, embora sem cor. Depois de uma breve contextualização e interligação com a história contada no dia anterior, coloriram os vários elementos (árvore, suporte e estrela) e todos os presentes foram colocados num suporte da árvore de Natal, onde foi possível aprofundar a contagem dos mesmos.



Figura 12 - Articulação de várias áreas

Outro exemplo prático foi o trabalho de projeto desenvolvido no segundo semestre que permitiu abordar todas as áreas através de um único tema.

**Tabela 1**

*Articulação de várias áreas no trabalho de projeto*

Área	Objetivo:	Como se atingiu o objetivo:
Formação Pessoal e Social	<u>Independência e Autonomia:</u> - Ir adquirindo capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades.	Através da partilha e escolha de cada criança sobre as atividades e a forma como pretendiam fazer.
	<u>Convivência democrática e cidadania:</u> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas	Ao longo de todo o projeto, especialmente

	opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	em momentos de diálogo e apresentação de trabalhos.
Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física	- Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.	Através da realização do circuito de cães, onde as crianças passaram por vários obstáculos.
Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística	<p><u>Subdomínio das Artes Visuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> <li>- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</li> </ul> <p><u>Subdomínio do jogo dramático/teatro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</li> <li>- Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</li> </ul> <p><u>Subdomínio da música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com palavras) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).</li> <li>- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</li> </ul> <p><u>Subdomínio da dança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.</li> </ul>	<p>Através da elaboração de desenhos de cães e da visita da veterinária, da pintura das máscaras e da construção dos cães de massa de modelar.</p> <p>Através dos circuitos, onde as crianças assumiram o papel de cão através das máscaras, sons e movimentos.</p> <p>Com a criação da música “Cão amigo” que as crianças cantaram e foi acompanhada pelo instrumento musical (concertina)</p> <p>Através da dança da música “Cão amigo”, em</p>

	- Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.	que as crianças realizaram a respetiva coreografia.
Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p><u>Comunicação Oral:</u></p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)</p> <p><u>Prazer e motivação para ler e escrever:</u></p> <p>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.</p>	<p>As crianças realizaram várias apresentações orais aos colegas, nomeadamente na apresentação do cartão de cidadão dos cães e nos cães de massa de modelar.</p> <p>Através da exploração do livro “Adotei um cãozinho”, bem como do livro “Tenho em casa um cãozinho” durante as atividades autodirigidas.</p>
Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática	<p><u>Organização e tratamento de dados:</u></p> <p>- Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas</p>	Na construção de um gráfico de barras sobre o número de raças por país.
Conhecimento do Mundo	<p><u>Conhecimento do mundo físico e natural:</u></p> <p>- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais.</p>	Ao longo do desenvolvimento do projeto, no que toca à distinção das raças de cães.

Posto isto, é necessário que os educadores possuam um vasto conjunto de conhecimentos, para serem capazes de os abordar, sendo importante uma preparação adequada para atender a todas as dúvidas. Assim, os indicadores relacionados com este domínio são: “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/áreas disciplinares.”; “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos

disponíveis.” e “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes crianças e contextos” (Ministério da Educação, 2010).

No que toca ao domínio da “Realização das atividades letivas” é importante referir que as atividades ocorreram de forma dinâmica e interativa, utilizando diversos métodos e estratégias. Ao longo da prática, foram promovidas interações constantes entre mim e as crianças, visando compreender o conhecimento prévio das mesmas e incentivar a aprendizagem, bem como uma interação entre elas através de propostas em grupo e durante as atividades autodirigidas.

12:10h	Almoço
13:00h	Recreio
13:30h	Teatro de sombras: "Lenda de S. Martinho"
14:00h	Diálogo sobre a "Lenda de S. Martinho"
14:30h	Atividades autodirigidas
15:10h	Arrumar a sala de atividades
15:30h	Fim do dia/despedida

<b>Expressão e Comunicação</b> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Diálogo em grande grupo sobre a família - Diálogo em grande grupo sobre cães
---	---

*Figura 13 - Interações entre educadora/criança/crianças*

Recorri principalmente a atividades práticas que proporcionaram a exploração e construção do próprio conhecimento dos alunos através de recursos variados tais como materiais manipuláveis, histórias, jogos, músicas e atividades plásticas. O educador apresenta um papel relevante na utilização dos materiais na sala de atividades, visto que é ele que define o momento e a razão da sua utilização. O contacto das crianças com esses materiais pode contribuir para a formação de determinados conceitos e para a representação de conceitos já adquiridos por noutras situações, possibilitando assim uma organização mais sólida (Moreira & Botas, 2013). Com isto, os materiais não devem ser apenas observados, mas sim explorados de modo a construir diversos conhecimentos. É necessário que exista uma pedagogia ativa, capaz de motivar o desenvolvimento das capacidades da criança, de forma a proporcionar-lhe o contacto com meios de aprendizagem que envolvam atividades de iniciativa própria.



*Figura 14 - Atividades práticas*

Procurei utilizar o espaço exterior sempre que necessário e, em alguns momentos, proporcionavam-se alterações de espaço para quebrar o momento de manta. Isto decorreu principalmente entre o acolhimento e o conto de uma história através de idas ao exterior buscar algo relacionado com o dia, idas à porta de entrada receber algumas personagens, entre outros. No primeiro semestre existiu uma atividade relacionada com uma dança, em que estava planeado ser no espaço interior, mas decidi aproveitar o espaço exterior. Foi importante o facto de ter sido eu a realizar os movimentos da música, ao invés de projetar a dança no projetor. As tecnologias têm inúmeras vantagens, mas não devem ocupar o lugar do educador.



*Figura 15 - Dança no espaço exterior*

No segundo semestre o espaço exterior foi utilizado nomeadamente em danças, atividades plásticas, jogos/circuitos e na instalação sonora. Com estas intervenções, o espaço exterior tornou-se num verdadeiro ambiente educativo, planeado e enriquecido com base nos interesses e necessidades das crianças, proporcionando aprendizagens significativas em contexto de natureza.



*Figura 16 - Atividades no espaço exterior*

Foram promovidas situações diversificadas em grande grupo, pequeno grupo, pares e individual, proporcionando um ambiente onde existissem interações entre as crianças. Em atividades de grande grupo, foi desenvolvido o sentido de pertença e a capacidade de trabalhar em equipa. Enquanto nas dinâmicas de pequeno grupo e em pares, foram criadas oportunidades para uma interação mais próxima, incentivando a cooperação e o diálogo, como por exemplo na construção de um galinheiro e nos jogos através de estações.



*Figura 17 - Dinâmica em pequeno grupo*

Por outro lado, os momentos individuais foram importantes para respeitar o ritmo de cada criança, promovendo a autonomia e proporcionando um acompanhamento mais individualizado, como por exemplo na decoração dos pássaros para a instalação sonora, nos cães com massa de modelar e no vestido da mãe com inspiração em Kandinsky. Destaco o momento, em que disponibilizei o retrato do artista Kandinsky e diversos materiais plásticos para as crianças se inspirarem na obra do artista e explorarem livremente a criação de composições visuais para a realização de um vestido da mãe. O objetivo era valorizar a autonomia, a experimentação e a autenticidade dos processos artísticos, sendo que no final, cada obra refletiu a individualidade das crianças. Esta atividade foi realizada em apenas um conjunto de mesas, em que foi acrescentada mais uma para ampliar o espaço de trabalho. A junção entre as crianças de várias idades foi benéfica para o alcance dos materiais e para promover a partilha, a colaboração e a inspiração mútua entre elas, criando um ambiente mais dinâmico. Por isso, apesar de ter sido uma modalidade individual, a

interação entre as crianças não foi restringida, uma vez que foram valorizadas as trocas espontâneas. A observação e a partilha entre elas enriqueceram os processos criativos através de um ambiente dinâmico.



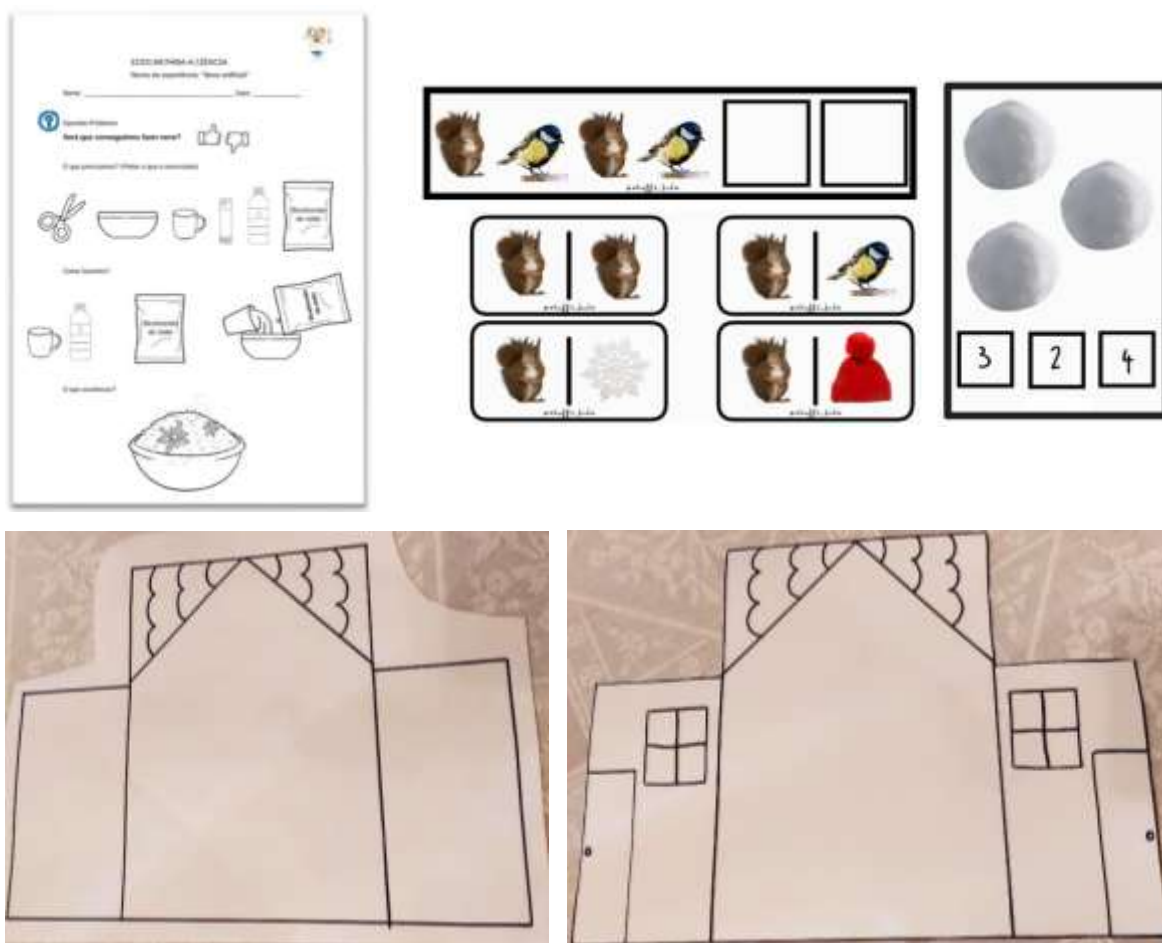
*Figura 18 - Dinâmica individual*

É destacado outro momento, em que era pretendido que as crianças realizassem pratos típicos do Natal, de modo a simular a mesa de Natal na sala de atividades, com alimentos realizados em três dimensões através das artes visuais. Desta forma, as crianças foram distribuídas por tarefas consoante os seus interesses, trabalhando em pequeno grupo. À medida que iam terminando, algumas quiseram ir ajudar os colegas em outras secções. No final da atividade, as crianças tiveram interesse em ir brincar, estando quase todas no cantinho na cozinha a brincar ao faz de conta com os alimentos realizados por elas. Foram buscar mais materiais e realizaram uma nova mesa de Natal. Desta forma, apesar de existir limitação de crianças por cantinho, este momento foi maravilhoso e não foram limitadas as suas interações. Com o tempo, aprendi a compreender que o brincar é uma linguagem essencial na infância e os seus tempos e dinâmicas devem ser respeitados.



*Figura 19 - Mesa de Natal*

Devido à existência de um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, algumas atividades foram adaptadas, de forma a existir diferenciação pedagógica. Por exemplo, na realização da experiência da neve artificial, realizei fichas de registo adaptadas consoante a faixa etária. Foram disponibilizadas atividades relacionadas com uma história, sendo que para as crianças de 5 anos, na altura, proporcionaram-se atividades de contagem, para as crianças de 4 anos foram atividades sobre padrões, já para as crianças de 3 anos, disponibilizei o jogo do dominó com imagens relacionadas com a história. Outra atividade adaptada foi quando forneci uma casa dobrável em cartolina branca que as crianças desenharam/pintaram a sua família no interior da casa e recortaram a casa pelo contorno. As crianças de 3 anos já tinham a casa recortada e os elementos desenhados como a porta e janelas, uma vez que, atendendo ao seu nível de desenvolvimento, necessitam de um maior apoio nas tarefas que exigem motricidade fina.



*Figura 20 - Atividades adaptadas de acordo com as capacidades das crianças*

Assim, este domínio encontra-se relacionado com os seguintes indicadores: “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade das crianças e aos meios e recursos disponíveis”; “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade das crianças e incorporação dos seus contributos” e “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).

De acordo com o domínio “Relação pedagógica com os alunos” é importante referir que sempre existiu uma preocupação e uma relação afável com todas as crianças. Todos os dias existiu afeto com as crianças e por vezes eram oferecidos desenhos, flores e folhas das árvores.



*Figura 21 – Dedicatória de uma criança*

Deste modo, procurei auxiliar e incluir todas as crianças de forma empática, embora seja crucial manter o respeito e a organização na sala de atividades. Este domínio enquadra-se no indicador “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (Ministério da Educação, 2010).

Por fim, de acordo com o domínio do “processo de avaliação das aprendizagens das crianças”, esta é centrada na observação do desenvolvimento da criança, em que utilizei grelhas de registo de observação para registar níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças. Com a prática, fui desenvolvendo a capacidade de observação contínua e a avaliação das crianças a nível emocional e de implicação, conseguindo o registo dessas informações de forma mais estruturada. No entanto, o resumo de todo o seu desenvolvimento exigiu mais capacidade de observação para captar os detalhes. A avaliação das crianças nesta fase, vai muito além de medir o desempenho ao nível de conteúdos. Deve abranger, de forma holística, o bem-estar emocional e a implicação das crianças no decorrer do dia. O educador deve ser um observador atento, que vai além da simples supervisão das atividades. Além disso, deve ser capaz de capturar sinais de como as crianças estão a experienciar as atividades, observando os seus comportamentos, as suas expressões e atitudes. A avaliação é uma ferramenta essencial para ajustar as práticas pedagógicas e para apoiar o desenvolvimento emocional das crianças, ajudando-as a crescer de forma saudável e equilibrada.

Fase 1 – Avaliação geral do grupo

Data: 12/11/2024

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários		
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4		5	?
*Nomes													
1. Camila					X						X		
2. Leonor					X						X		
3. Iara				X							X		
4. Clarisse				X							X		
5. Beatriz				X							X		O seu bem-estar tem melhorado
6. Jorge				X						X			
7. Tomé					X						X		
8. Milena				X							X		
9. Luís				X						X			
10. Natércia		X								X			Não se expressa oralmente nem manifesta alegria, no entanto sorriu uma vez.
11. Amália				X						X			
12. Kyara				X							X		
13. Samuel				X						X			
14. Bruno				X							X		
15. Cristiana				X							X		
16. Diana				X							X		

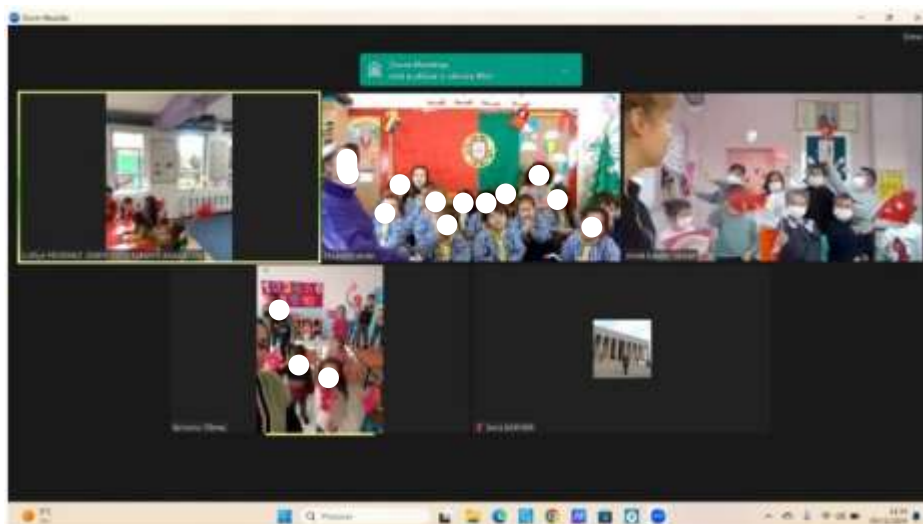
Figura 22 - Grelha de registo de observação

Em relação à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa” no domínio “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, participei indiretamente num projeto em que a educadora cooperante estava inserida, designado de “Etwinning”. O principal objetivo desse projeto é criar uma rede de trabalho colaborativo entre escolas, recorrendo a tecnologias de informação e comunicação, de modo a desenvolver o espírito de cidadania europeia (Ministério da Educação, s.d.). No decorrer da prática, implementei atividades em grupo e individualmente, de modo a dar a conhecer a cultura do nosso país. Numa intervenção individual, gastronomia de Portugal foi a temática central. Inicialmente, realizei uma dramatização através de dois fantoches que representavam as personagens das nacionalidades presentes no projeto e pretendiam descobrir a gastronomia local e nacional. Desta forma, utilizei um globo para localizar o país de origem das personagens, sendo o ponto de partida para as restantes atividades tais como um jogo de memória e a construção da mesa de Natal.



*Figura 23 - Projeto Etwinning: gastronomia*

No mesmo dia, participei numa videoconferência entre as várias escolas envolvidas no projeto, com o objetivo de os participantes se conhecerem melhor, incentivando o diálogo intercultural entre as diferentes comunidades escolares.



*Figura 24 - Projeto Etwinning: videoconferência*

Ainda no âmbito do projeto, numa intervenção de grupo, era pretendido abordar os trajes tradicionais de Portugal e que estavam relacionados com as músicas tradicionais presentes em ranchos folclóricos. Desta forma, planifiquei atividades relacionadas com este tema, destacando a realização de uma dança tradicional com os devidos trajes.



*Figura 25 - Projeto Etwinning: trajes tradicionais*

Para além do projeto, ainda tive a oportunidade de participar no magusto, em que nos deslocámos para a Escola Básica do 1.º ciclo, em conjunto com o restante grupo do Jardim de Infância, com o intuito de celebrar o dia de S. Martinho. Este momento foi crucial para articular a EPE com o 1.º CEB.



*Figura 26 - Magusto*

Também presenciei um espetáculo de um mágico no Jardim de Infância, com as crianças da outra sala e tive a oportunidade de ser solicitada para participar ativamente no espetáculo. Esta atividade foi promovida pela Associação de Pais.



*Figura 27 - Espetáculo do Mágico*

A festa de Natal foi outra atividade em que participei com a minha colega em alguns momentos, nomeadamente num momento musical e num teatro, onde estiveram presentes as famílias.



*Figura 28 - Festa de Natal*

No segundo semestre ainda decorreu uma atividade de higienização oral, em que as crianças se dirigiram ao espaço exterior onde estava uma carrinha com profissionais especializados que verificaram a saúde oral das crianças e aplicaram o flúor.

Foi desenvolvido um trabalho de projeto, em pares de estágio, acerca de cães que partiu dos interesses das crianças. Foi possível contar com as famílias na realização do cartão de cidadão dos cães, sendo que realizaram a pesquisa necessária em casa com as crianças, contribuindo com informações relevantes. A participação da comunidade no contexto educativo, é de igual forma relevante, sendo que constitui uma fonte de partilha de conhecimentos e de aprendizagens para todos os intervenientes. Importa referir que, perante a dificuldade que existe nas saídas ao exterior, existiu o cuidado de convidar uma veterinária para se deslocar ao Jardim de Infância que manifestou bastante interesse em comparecer. Este contacto real entre as crianças e a veterinária revelou-se extremamente enriquecedor para o desenvolvimento deste trabalho de projeto. Para além disso, existiu a participação da comunidade educativa, na medida em que o grupo da restante sala e sua respetiva comunidade educativa, foram convidados a visitar a exposição dos trabalhos das crianças como demonstrado anteriormente.



*Figura 29 - Visita da veterinária*

Em contexto de grupo de estágio, foi desenvolvido um projeto com as famílias relacionado com a criação de uma cozinha de lama, ideia esta que surgiu em reflexão sobre as limitações do espaço exterior do Jardim de Infância. O espaço encontrava-se mal aproveitado em termos de materiais e estímulos que promovem o brincar livre e exploratório, tão importante nesta faixa etária. A cozinha de lama pretendeu transformar este espaço através de um ambiente estimulante e inovador, onde as crianças puderam explorar, de forma sensorial e ativa, elementos naturais como solo, água e plantas. Este projeto, para além de enriquecer o contexto pedagógico, procurou envolver as famílias como parcerias fundamentais na sua conceção e implementação.



*Figura 30 - Cozinha de lama*

Finalmente, também existiu o privilégio de comparecer na festa de finalistas das crianças, na qual foram convidadas as famílias para assistirem a alguns momentos musicais das crianças, à entrega dos diplomas/certificados e no final um lanche. Este momento foi crucial, uma vez que existiu o acompanhamento do percurso das crianças desde o início do ano letivo.

Assim, ao longo da prática realizada no segundo semestre, existiu o diálogo com algumas famílias das crianças, ao contrário do semestre anterior. Através do projeto com as famílias, do trabalho de projeto e da sua colaboração para o estudo do relatório final de estágio, foi possível um contacto mais direto.

Neste domínio está incluindo o indicador “Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”, “Participação em projetos de trabalho colaborativo na escola”,

“Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” e “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades das comunidades no desenvolvimento da escola.

Segundo a última dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” em que está incluído o domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, assisti a uma conferência no ano letivo anterior, denominada de “Jovens professores, que futuro?” desenvolvida pelo Sindicato dos Professores da Região Centro. No entanto, ao longo da licenciatura em Educação Básica participei em várias conferências no âmbito da educação. No decorrer da formação docente, é necessário comparecer em formações que são fundamentais para manter os docentes informados e atualizados. Posto isto, este domínio está relacionado com o indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)” (Ministério da Educação, 2010).



Figura 31 - Certificado de participação

## **Síntese global**

Após a apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo das práticas no 1.º CEB e na EPE, posso concluir que o profissional docente, como membro atuante de uma comunidade, assume a responsabilidade de se manter preparado, organizado e qualificado para dinamizar e evoluir através das suas práticas. Desta forma, segundo Shuman & Shulman (2004), os elementos que estão presentes na teoria são os seguintes: Preparado (possui visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (age como membro de uma comunidade profissional). Cada uma destas dimensões envolve aspetos do crescimento profissional e pode ser associada a partes de um currículo de formação docente ou de formação contínua.

No decorrer das práticas desenvolvidas, considero um contributo positivo no desenvolvimento das crianças, na organização e no funcionamento da equipa educativa, bem como para o meu crescimento profissional. A interação estabelecida foi essencial para o bom funcionamento geral e para a concretização das propostas pedagógicas, evidenciando a importância do trabalho em equipa para o sucesso das práticas educativas. Durante este período, foi demonstrada a capacidade de planificar, implementar e avaliar atividades pedagógicas que respeitassem as necessidades, interesses e características da turma/grupo. Esta evolução reflete-se na confiança adquirida para dinamizar atividades, mesmo em situações mais desafiantes. No que respeita ao impacto da prática nas crianças, procurei sempre adotar uma abordagem sensível e inclusiva, valorizando as suas opiniões, promovendo a sua participação ativa e as propostas serem ajustadas de acordo com os seus ritmos e interesses. As reflexões semanais possibilitaram a perceção de como melhorar as práticas, os métodos e técnicas a aprimorar.

Assim, estas ações permitiram criar um ambiente acolhedor, que incentivou a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Dando seguimento, na segunda parte deste Relatório Final de Estágio é apresentada a investigação intitulada “A Educação Artística na Educação Pré-Escolar: Música como ponto de partida para a articulação curricular”. Refere-se a um estudo de caso implementado num Jardim de Infância, envolvendo um grupo composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

## **Parte II – Trabalho de Investigação**

### **A Educação Artística na Educação Pré-Escolar: Música como ponto de partida para a articulação curricular**

## **Introdução**

A segunda parte do presente Relatório Final de Estágio descreve as fases que integram o trabalho de investigação, em relação à temática “A Educação Artística na Educação Pré-Escolar: Música como ponto de partida para a articulação curricular”.

A Educação Artística constitui uma vertente específica da educação que integra várias formas artísticas, sendo elas as Artes Visuais, o Jogo dramático/Teatro, a Música e a Dança (Ministério da Educação, 2016). É considerada uma dimensão fulcral na formação integral das crianças (Sousa, 2003a). Desta forma, devem ser criados estímulos que proporcionem formas de expressão artística distintas que integrem as diferentes formas artísticas numa só (Martins, 2002). Assim, este estudo teve como objetivo investigar de que forma a música contribui para os processos de articulação entre os subdomínios da Educação Artística, bem como a possível promoção do interesse das crianças.

A escolha deste tema teve origem no interesse pessoal pelas artes e pelo seu papel na educação, especialmente no que diz respeito à música. Interesse este que originou várias práticas educativas na Educação Pré-Escolar relacionadas com um instrumento musical, a concertina. Além disso, as crianças demonstraram um interesse mútuo pelo instrumento. Face a esta realidade, considerou-se pertinente desenvolver um estudo que permitisse explorar a interligação entre o contacto com as artes para além do contexto escolar, principalmente sobre Música, com as experiências das crianças vividas no contexto escolar, analisando a possível articulação entre a música e os restantes subdomínios da educação artística na promoção do seu interesse. Assim, promoveu-se um conjunto de intervenções centradas nos interesses das crianças, tais como a exploração de instrumentos musicais e a construção e exploração de uma instalação sonora.

Esta parte encontra-se estruturada de forma a apresentar e aprofundar os principais fundamentos teóricos que sustentam este estudo. Deste modo, inicia-se com o capítulo da revisão da literatura, onde são abordados os temas principais para a compreensão da investigação. Em primeira instância, é apresentada a perspetiva global da Educação Artística, seguindo-se da sua particularidade no contexto de Educação Pré-Escolar onde é aprofundado o subdomínio da Música. Não menos importante, é tratado, de seguida, o papel do educador nesta abordagem. Posteriormente, surge a articulação curricular de forma global, considerada um aspeto crucial deste estudo, seguindo-se a especificidade deste conceito na Educação Pré-Escolar e entre os vários subdomínios artísticos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada ao longo desta investigação, apresentando minuciosamente os procedimentos e opções que nortearam o estudo. Em primeiro lugar são abordados a orientação do estudo e o tipo de investigação, seguidos da caracterização do estudo de caso. Em seguida é apresentado o acesso ao campo, bem como os participantes e sua caracterização. Esta secção inclui ainda a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados e a análise de conteúdo.

Por fim, o terceiro capítulo centra-se na apresentação e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Inicia-se com a interpretação dos dados do inquérito por questionário aplicado aos Encarregados de Educação. Posteriormente, é analisada a exploração dos diversos instrumentos musicais por parte das crianças, seguindo-se a análise da elaboração e exploração da instalação sonora, culminando com a discussão dos resultados face ao referencial teórico descrito anteriormente.

Assim, com o intuito de assegurar o enquadramento teórico da investigação realizada, procede-se à revisão da literatura, aprofundando os conceitos fundamentais que alicerçam o objeto de estudo.

## **1. Revisão da Literatura**

### **1.1. Perspetiva global sobre a Educação Artística**

Analisando a raiz etimológica da palavra educar, provem do termo *educere* que significa revelar a riqueza das pessoas e de educare que se refere a nutrir com o sentido de crescimento integral da pessoa (Cabanas, 2002, citado por Abreu, 2015).

A educação é definida de diferentes formas por diversos autores. Embora essas definições possam parecer distintas, partilham muitos pontos em comum, colocando o indivíduo como sujeito ativo da aprendizagem. Além disso, a educação é caracterizada como um processo de intervenção que promove a transformação da pessoa capacitando-a para interagir com o meio em que está inserida.

Segundo o Artigo 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) a educação é um direito de todos, independentemente da raça ou cultura, sendo obrigatória e gratuita para todos os indivíduos. É apresentado como objetivo da educação “preparar a criança, para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (p. 25).

A educação constitui uma ação que se desenvolve sobre as pessoas que formam a sociedade, com o objetivo de as capacitar de forma consciente, para que seja possível atribuir um valor das aprendizagens adquiridas (Calleja, 2008). Nesta linha de pensamento, Barbosa (2009) entende a educação como o principal processo para promover a consciência cultural do indivíduo, permitindo identificar e apreciar toda a cultura.

Partindo desta perspetiva geral, a Educação Artística surge como uma vertente específica da educação, embora o seu verdadeiro significado e objetivos não apresentem um consenso, tal como aponta Eça (2008) “as terminologias para designar a educação através da apreciação, análise crítica e produção artística são extremamente ambíguas e conflituosas, levando a interpretações por vezes redutoras das potencialidades desse tipo de educação” (p. 1). Por isso, sugere que se deixem de utilizar tanto a expressão Educação Artística como o termo anglo-saxónico Arte-Educação, uma vez que os considera excessivamente ambíguos. Adotaram-se outras designações, nomeadamente “ensino da arte, educação pela arte ou pelas artes, através das artes, e arte – educação, que foram extremamente importantes após a segunda guerra mundial, sob a orientação teórica de Herbert Read” (Eça, 2008, p. 1).

Sousa (2003a) também define, embora de forma concisa, as diversas características entre Educação pela Arte, Artes na Educação e Ensino Artístico. Na Educação pela Arte o objetivo é utilizar a arte como meio para formar a pessoa, de modo a desenvolver a criatividade, expressão, sensibilidade e competências sociais, sem ênfase nas técnicas artísticas. No que toca às Artes na Educação, a arte é vista como o conteúdo de aprendizagem cultural, centrando-se numa determinada área artística sem procurar a formação de artistas profissionais, enquanto no Ensino Artístico o principal objetivo é formar artistas profissionais, focando-se numa aprendizagem especializada.

A arte tem como objetivo a “mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (Barbosa, 2009, p. 13).

A compreensão destas variações conceptuais permite aprofundar a diversidade de perspetivas e orientações que estruturam, atualmente, a abordagem à Educação Artística, conforme se verifica em diferentes autores, instituições e na legislação do contexto educativo português. Neste sentido, a Educação Artística pode ser definida como:

um conjunto de meios, de procedimentos, de regras relativos a uma determinada atividade ou profissão. Maneira que manifesta um gosto, uma procura, um

sentido estético. Expressão desinteressada e ideal do belo; conjunto de atividades criadoras que traduzem essa expressão. Cada um dos domínios em que é exercida a criação estética, artística (Larousse, 2009, p. 673, citado por Silva, 2021).

Sousa (2003a) procura definições sobre a educação artística, a qual define como uma formação que “atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais, e motoras da personalidade, de modo harmonioso” (p. 61). Este autor refere também que, nas escolas tradicionais, se pretende que as crianças iniciem a aprendizagem da fala antes mesmo de compreenderem plenamente o que ouvem. Do mesmo modo, são ensinadas a ler antes de falarem com desenvoltura e a escrever antes de terem oportunidade de explorar materiais de desenho ou pintura. Assim, sem negar a importância da aprendizagem da fala, da escrita e dos números, o autor defende que a educação escolar deveria começar pela arte. Exemplificando que o simples facto de uma criança ouvir uma canção possibilita a memorização de cada som e palavra e assim acontecerá posteriormente uma aprendizagem mais eficaz ao nível da escrita e da fala.

Na perspetiva de Eisner (2008), “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (p. 10). A ideia de que a arte estimula os sentidos é sustentada pela reflexão deste autor, referindo que:

as artes são, no fim, uma forma especial de experiência, mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes. (p. 15)

Em termos institucionais, destaca-se a Sociedade Internacional de Educação pela Arte (InSEA) de carácter não-governamental e associada à UNESCO. Esta organização promove a organização de encontros, congressos e publicações a nível internacional com o intuito de valorizar a Educação Artística. Defende que “a Educação através das artes, pelas e com as artes constitui um meio natural de aprendizagem em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo” (InSEA, s. d., citado por Didier, 2020, p. 31).

São várias as investigações e estudos que indicam que a arte tem sido considerada um elemento crucial no processo do indivíduo, conforme apresenta a UNESCO (2020) ao afirmar que a arte, em toda a sua abrangência, é um elemento essencial de uma educação integral para o desenvolvimento global do indivíduo. Atualmente, as capacidades, valores e comportamentos promovidos pela Educação Artística revelam uma importância acrescida. As capacidades incluem a criatividade, colaboração e resolução de problemas, desenvolvem a resiliência, a apreciação da diversidade cultural e a liberdade de expressão e estimulam a inovação e as competências de pensamento crítico.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo português, a Educação Artística é considerada obrigatória no ensino formal. O Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro regulamenta a integração da Educação Artística no sistema educativo português. Na sua parte introdutória, é assumido que

a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano (Ministério da Educação, 1990).

Ainda destaca como objetivos da Educação Artística a estimulação de diversas formas de comunicação e expressão artística de forma a assegurar o desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado. Deve ainda promover o conhecimento de diferentes linguagens artísticas, proporcionando um conjunto amplo de vivências nestas áreas, individualmente ou em grupo. É crucial educar a sensibilidade estética e o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa. Além disso, tem o objetivo de identificar aptidões em algum ramo artístico específico e proporcionar uma formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada a executantes, criadores e profissionais do setor, de forma a obter elevado nível técnico, artístico e cultural. Deve ainda desenvolver o ensino e a investigação nas várias ciências das artes e formar docentes para todos os ramos e níveis do ensino artístico, assim como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Posto isto, a Educação Artística apresenta-se como um campo dinâmico em diálogo constante entre a abordagem estética, cultural e formativa dos indivíduos. As

diferentes perspectivas demonstram que a arte é um meio onde se valoriza o desenvolvimento global. Assim, abordar a Educação Artística de um modo global, permite analisar a sua relevância e integração no sistema educativo português, direcionando para contextos mais específicos.

## **1.2. A Educação Artística na Educação Pré-Escolar**

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), orientadora de todos os níveis do ensino português, estabelece no Artigo 5.º que o primeiro objetivo da Educação Pré-Escolar é: “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.” Inserida neste documento, a Educação Artística ocorre na Subsecção do Ensino Básico, Artigo 7.º onde é apontado como objetivo: “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.”

Isto significa que, embora a Educação Artística seja explicitamente prevista no Ensino Básico, ela não é mencionada nos objetivos para a Educação Pré-Escolar, apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, nas OCEPE surge a Educação Artística como domínio na área da Expressão e Comunicação, área esta que, é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (Ministério da Educação, 2016, p. 43)

A Educação Artística integra vários subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). Estas formas de expressão são geralmente conhecidas pelas crianças antes de entrarem para este contexto. Contudo, é necessário um processo educativo que desenvolva essas linguagens, levando a um conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, que envolve tanto a espontaneidade das crianças como a intervenção do educador (Ministério da Educação, 2016).

As OCEPE afirmam que “as Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia” (p. 49).

As crianças têm a oportunidade de explorar diversos materiais como vários géneros de papéis, lápis e materiais moldáveis, elementos naturais, materiais recicláveis, tecidos, entre outros que são incorporados e reinventados com base em novas funções e sentidos (Ministério da Educação, 2016). Segundo Sousa (2003b), as Artes Visuais não estão centradas na criação de obras de arte, afirmando que “o principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação” (p. 160). Santos (1997) refere que as diversas técnicas plásticas desenvolvem autonomia, criatividade e imaginação da criança.

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, “são abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (p. 51). O jogo dramático ou “faz de conta” pode ser individual ou coletivo, permitindo a construção de narrativas partilhadas. É muito frequente no Jardim de Infância e contribui para o desenvolvimento emocional, social, criativo, possibilitando que as crianças explorem as emoções, resolvam conflitos e compreendam a realidade ao interagirem uns com os outros (Ministério da Educação, 2016). Nesta linha, Medeiros (2021) defende que o Jogo Dramático/Teatro constitui um meio através do qual as crianças exploram diversas dimensões.

O subdomínio da Música baseia-se no “desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros (...) direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (p. 55). Engloba a audição, interpretação e criação, exigindo que as crianças identifiquem, descrevam e reproduzam sons, simultaneamente a tomar decisões expressivas. O contacto com vários instrumentos musicais, poderá ser um recurso relevante na abordagem deste subdomínio (Ministério da Educação, 2016).

No que toca ao subdomínio da Dança, é uma forma de expressão que recorre ao corpo, onde as crianças experimentam diversos movimentos e desenvolvem a capacidade de se expressarem corporalmente segundo vários estímulos. (Ministério da Educação, 2016). Dias (2021) compara a dança com o brincar, uma vez que é através dos movimentos que alcançam o manuseamento do seu próprio corpo e expressam sentimentos, emoções e desejos. Neste sentido, Carvalhido (2014) afirma que a dança é fundamental para o desenvolvimento motor e que com esta as crianças comunicam representando a sua conexão com o mundo.

No geral, o domínio da Educação Artística desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da criatividade das crianças, do sentido estético e da apreciação de vários contextos artísticos e culturais. Fomenta a construção da identidade pessoal, social e cultural, promove a valorização e preservação do património cultural e o reconhecimento da diversidade cultural. Desenvolve ainda a curiosidade, a expressão verbal e não verbal e permite a articulação com outras áreas e domínios. Importa salientar que a criatividade, o sentido estético e a aproximação a várias manifestações culturais devem constituir em todo o currículo, não estando presentes apenas neste domínio (Ministério da Educação, 2016). Para reforçar esta ideia, Kowalski (2012) salienta que,

no jardim-de-infância, um clima que valorize a educação estética valoriza o modo de sentir, entender e dizer de cada um, influencia e valoriza os diferentes significados representados sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, “dizer”, procurar respostas. É a criatividade a potencializar modos de apreender e construir significados sobre o que rodeia a criança. (...) Estes espaços de relação estética, onde a criatividade faz parte do quotidiano das crianças, excluem receios de fracassos, pelo que potenciam a inovação (p. 48-49).

Ao integrar estas experiências, a criança envolve-se totalmente na construção do conhecimento, o que reforça a ligação entre o fazer artístico e o brincar. Desta forma, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças transformam-se em práticas intencionais de exploração e compreensão do mundo ao seu redor. É precisamente neste contexto que surge o conceito de lúdico, entendido como jogo e divertimento. O lúdico é visto como prazeroso devido à sua competência em absorver as crianças de modo intenso e total, que gera um clima de entusiasmo (Roloff, s.d.). Este conceito não se limita à diversão, mas é utilizado de modo intencional, requerendo um plano que possibilite a aprendizagem de conceitos, o desenvolvimento de várias capacidades. As atividades que envolvam o lúdico permitem que as crianças descubram o equilíbrio entre o real e o imaginário (Pinto & Tavares, 2010). Neste sentido, Fonseca et. al. (2013) destacam outros teóricos que contribuíram para a valorização do lúdico no processo educativo, designadamente: Rousseau e Pestalozzi (séc. XVIII), Dewey (séc. XIV), Montessori, Vygotsky e Piaget (séc. XX).

Após a análise do enquadramento legal, importa compreender como estas orientações se aplicam na prática educativa. Na Educação Pré-Escolar verifica-se uma valorização mais acentuada desta área, na medida em que existe uma maior flexibilidade do currículo. Por sua vez, as artes possuem um papel menos centralizado no Ensino Básico, principalmente no que toca aos programas educativos que incluem tempos letivos cada vez mais reduzidos. A Expressão Plástica, por exemplo, ocorre somente para ilustrar outras disciplinas, o que resulta no desperdício de competências artísticas por falta de estímulo (Santos, 2019). Ainda nesta perspetiva, Reis (2012) defende que

uma educação artística plena não se reduz a um mero somatório de disciplinas, pressupondo, antes de mais, uma organização ou uma reorganização curricular, em que as várias áreas do conhecimento e as artes têm a mesma ponderação, e onde o equilíbrio deve corresponder a uma igualdade de circunstâncias, proporcionando aos alunos uma formação equilibrada (p. 6).

A prática da Educação Artística não é desenvolvida da mesma forma em todas as escolas. Neste sentido, existe uma grande variedade de modelos pedagógicos que procuram devolver à arte o seu papel fulcral no desenvolvimento das crianças. Entre eles sobressai o Movimento da Escola Moderna, sendo o mais antigo e oposto ao modelo tradicional, tal como refere Jorge Ramos do Ó (2016, citado por Santos, 2019), é um coletivo de profissionais de educação que convergem para rejeitar fortemente a pedagogia tradicional e, também, um coletivo de profissionais que se foi consolidando no compromisso de transformar, ato contínuo e em comunidade de aprendizagem, as suas próprias práticas pedagógicas. É uma associação que se assume como movimento de cidadania democrática de professores (p. 19).

Este modelo apresentou um forte impacto na Educação Artística, uma vez que abrange a organização da sala, os materiais, a rotina e a forma como as interações entre adultos e crianças são geridas. Nesta metodologia, a educação artística é tratada de forma integrada, embora Santos (2019) destaque principalmente o atelier de artes onde são disponibilizados diferentes materiais que proporcionam às crianças a exploração de várias técnicas. Aqui podem explorar, apreciar e criar, tendo em consideração os seus interesses, sem exigir resultados pré-definidos. Além das Artes

Visuais, é importante que as diferentes formas de arte permaneçam, independentemente de como sejam abordadas. O foco central é oferecer a cada criança a possibilidade de se envolver livremente com a arte, de modo a descobrir a forma de expressão que mais se ajusta à sua maneira de ser e aos seus interesses (Santos, 2019).

Em suma, a Educação Artística na Educação Pré-Escolar prioriza a expressão das crianças, articulando espontaneidade e orientação do educador. Esta área inclui uma variedade de subdomínios que oferecem múltiplas formas de exploração. O subdomínio da Música será abordado seguidamente de forma mais aprofundada, sendo considerada a área central deste trabalho.

### **1.2.1. Subdomínio da Música**

O desenvolvimento da Música surge de modo espontâneo, durante a exposição no dia a dia a sons e música da cultura que as crianças estão inseridas. Como sintetiza Sousa (2003b), é pretendido utilizar esta arte como um meio de “formação global”, um recurso ao alcance de profissionais docentes. Possui diversas funções, tais como emocionais, cognitivas, sociais, educativas, entre outras (Pereira et al., 2014).

Através de um estudo realizado, existem vários modos evolutivos sobre o desenvolvimento musical, nomeadamente das crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos. No modo manipulativo, o interesse foca-se nas técnicas de manipulação dos instrumentos, através da organização do tempo de compasso e recursos técnicos. No entanto, as suas composições apresentam-se de forma prolixa e pouco estruturada que se reflete na repetição dos recursos que dominam. No modo de expressividade, as crianças expressam-se através da música, especialmente no canto e nas peças instrumentais. Demonstram variações de tempo e altura de forma natural e descoordenada, com apenas algum controle estrutural (Swanwick, 1991, citado por Gonçalves, 2017).

No Jardim de Infância, a Música prolonga e favorece as experiências emocionais vivenciadas pelas crianças, promovendo o seu prazer e bem-estar. Esta abordagem insere-se nas vivências e rotinas da sala, permitindo desenvolver práticas baseadas na audição, interpretação e criação de sons. Podem ser explorados instrumentos musicais convencionais e não-convencionais com diferentes possibilidades sonoras, além do contacto com outros universos musicais como espetáculos, bandas musicais. Este contacto variado de formas musicais contribui para o desenvolvimento cultural e gosto

musical das crianças, bem como o reconhecimento de instrumentos. A utilização de meios tecnológicos para registrar e reproduzir sons e músicas constitui um apoio igualmente relevante. Para além disso, as letras das canções relacionam-se com o desenvolvimento da linguagem, de modo a compreender aquilo que se diz, aproveitando as rimas para distinguir sons. Pode ser explorado o carácter lúdico das palavras e criadas variações da letra original da canção (Ministério da Educação, 2016). Este documento orientador aborda as aprendizagens que devem ser promovidas neste subdomínio (p. 56):

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.
- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).
- Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.

Além do som, o silêncio é essencial para escutar, memorizar e explorar o ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma (Ministério da Educação, 2016). Em relação a este aspeto, Carneiro (2018) apresenta uma reflexão considerável:

se por um momento pensássemos em todos os sons que existem, se parássemos e fechássemos os olhos e fizéssemos um profundo silêncio a fim de elencar os sons que estaríamos ouvindo naquele momento? O som de um passarinho, um carro, uma buzina, qualquer coisa audível que há tempo você não percebia e que só agora em total repouso pôde escutar? (p. 10)

Isto para dizer que a diversidade de sons da natureza, do quotidiano e de diferentes géneros musicais enriquece o desenvolvimento musical das crianças.

Assim, a música constitui uma forma artística integrada no quotidiano das crianças que possibilita o desenvolvimento de inúmeras capacidades. O contacto com o som e o silêncio são essenciais para consolidar experiências valiosas neste contexto.

### **1.3. O papel do educador na Educação Artística**

O papel do educador é crucial, em qualquer contexto educativo, no processo de toda a aprendizagem da criança. O Decreto-Lei n.º 241/2001 aborda o perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância. Este perfil baseia-se no perfil geral dos docentes, com adaptações específicas definidas por este diploma, centradas na dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Na Educação Pré-Escolar, o desempenho do educador é planejar, organizar e avaliar o currículo, criando um ambiente educativo que promova aprendizagens integradas e significativas. Para tal, deve observar cada criança e o grupo de modo a verificar competências, planificar atividades de forma flexível e integrada, criar atividades com objetivos específicos e avaliar continuamente o seu trabalho e o progresso das crianças. Na organização do ambiente educativo o educador seleciona materiais variados e estimulantes, organiza o espaço de forma funcional, realiza rotinas e sequências que sejam facilmente compreendidas pelas crianças e utiliza recursos educativos, garantindo sempre a segurança e o bem-estar. Por fim, na relação e na ação educativa o educador estabelece relações com as crianças, promovendo a autonomia, envolvendo-as em projetos individuais e coletivos, incentivando a cooperação e inclusão e integrando as famílias e a comunidade nos projetos educativos. Apoia o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças, estimula a curiosidade, a resolução de problemas e promove a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 especifica ainda, no domínio da Educação Artística, que o educador de infância na Área de Expressão e da Comunicação deve promover diferentes tipos de expressão de forma integral para que não surjam isoladas, de modo a criar um percurso coerente em que as diferentes formas de expressão se complementam. Além disso, refere alguns objetivos que o educador deve ter em conta em cada vertente artística. Na expressão plástica deve utilizar linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo, assim como atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais, possibilitando o desenvolvimento da escuta, análise e de apreciação musical. Deve organizar atividades nos domínios da dramatização que permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal.

Neste âmbito, a intervenção do educador deve basear-se nas capacidades e conhecimentos das crianças, do seu prazer em explorar, transformar, criar, observar e comunicar. O apoio do educador assenta num diálogo construtor que incentiva a criança

a descobrir formas criativas de expressar o que pretende, enquanto alimenta a ambição de evoluir (Ministério da Educação, 2016).

A intencionalidade do educador é fundamental para o desenvolvimento da criatividade das crianças, promovendo a sua expressão simbólica e sentido estético. Desta forma, permite-lhes apreciar a beleza e desenvolver o espírito crítico por meio do contacto com várias manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos (Ministério da Educação, 2016).

Paralelamente, a qualidade e acessibilidade da organização do ambiente educativo influencia a oportunidade de exploração e criação artística (Ministério da Educação, 2016). Além disso, é importante ter presentes as características do lúdico, organizando momentos prazerosos no contexto educativo. Dempsey & Frost (2002) defendem que um ambiente organizado contribui para que a criança possa aprender a brincar, uma vez que lhe transmite se consegue ou não explorar e com ele também aprender.

O Jardim de Infância deve valorizar não só os espaços interiores, mas também os exteriores para a realização de atividades artísticas. Para além disso, o meio envolvente deve ser aproveitado pelas suas potencialidades culturais (Ministério da Educação, 2016). Portanto, o educador deve incorporar atividades artísticas ao ar livre, tal como sublinha Hanscom (2018) ao revelar a importância de as crianças conseguirem ter uma ligação com elementos naturais, elementos estes que as motivam a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites físicos.

Em conclusão, o papel do educador é essencial na criação de contextos significativos que integrem a teoria e a prática. Constitui um elemento estruturante no processo educativo, orientando a ação pedagógica em virtude das necessidades e potencialidades das crianças. Tal como refere Teixeira (2020) o educador deve assumir um papel de facilitador de aprendizagem, criando experiências centradas nos interesses e necessidades do grupo que favoreçam o desenvolvimento das várias áreas de conteúdo. No âmbito da área em questão, essa função traduz-se na conceção de experiências que visam a expressividade, integrando a arte como parte essencial da educação.

#### **1.4. Perspetiva global sobre a articulação curricular**

Segundo Vasconcelos (2012), etimologicamente, *articulação* significa “juntarem-se dois ou mais elementos para formar um conjunto ... trabalhar os vários níveis do

sistema ecológico” (p. 21). Desta forma, articular consiste em reforçar a capacidade de aprender a aprender como gerir o próprio conhecimento e aplicá-lo na resolução de problemas e em contextos de responsabilidade social. Os autores destacam que a articulação ultrapassa a simples sequência de conteúdos, exigindo a interligação de saberes.

Complementarmente, Roldão e Almeida (2018), assumem que o currículo “de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas” (p. 30). Inserido nesta componente, o binómio curricular diz respeito à junção entre o currículo nacional “*core curriculum*” e o currículo de cada escola. Isto é, o currículo nacional define as aprendizagens que devem ser adquiridas num determinado nível de ensino, descritas em documentos orientadores do Ministério da Educação. Já o currículo de cada escola integra e amplia o currículo nacional de modo adaptado à sua realidade, incluindo campos de iniciativa e decisão próprios.

A partir da compreensão particular da articulação e do currículo, torna-se evidente abordar ambos de forma conjunta, originando o conceito de articulação curricular. É vista como um meio para promover a relação entre disciplinas e os respetivos conteúdos (Leite, 2012), apesar de estas serem termos meramente organizativos, representadas por ações paralelas e realizadas para funcionar separadamente (Roldão & Almeida, 2018). Por conseguinte, a importância de trabalhar através de uma lógica de relações entre disciplinas é reforçada por Gusdorf (1977), que afirma que, à medida que as disciplinas se desenvolvem, tendem a afastar-se da realidade humana, destacando assim a busca por alternativas que permitam um acesso mais integrado do conhecimento. Roldão (2004) sustenta que o conhecimento se constrói através de abordagens holísticas. As várias disciplinas funcionam como “novas lentes de análise” (Roldão, 2004, p. 67), cada uma evoluindo através de procedimentos específicos. Estas “novas lentes de análise” trazem uma maior precisão sobre o conhecimento: compreender a complexidade requer a combinação de outras lentes e pontos de vista, regressando assim a uma visão holística, que partia de um olhar sincrético e se enriquece com múltiplas perspetivas.

Por isso, articulação curricular, abordada em diferentes formatos, requer sempre “o trabalho dos professores numa lógica de equipa e que os diferentes atores trabalhem em torno da convergência de conceitos, operações cognitivas e estratégias de trabalho” (Roldão & Almeida, 2018, p. 41).

A articulação curricular é associada a vários modelos tais como a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Isto é, na multidisciplinaridade considera-se uma organização em que várias disciplinas, frequentemente posicionadas no mesmo nível hierárquico e, continuando a preservar a sua identidade, estabelecem conexões entre si. No caso da interdisciplinaridade valoriza-se um conjunto de disciplinas que se interligam, sendo que o grau de relações pode variar desde processos simples de comunicação entre elas, até à inclusão de conteúdos importantes que permitem uma compreensão global das situações, condicionada pelas perspetivas próprias de cada disciplina de base. No que diz respeito à transdisciplinaridade, cada disciplina deixa de funcionar com um “bloco” isolado, embora os seus conhecimentos continuem a servir de base. Neste tipo de organização, as diferentes áreas trabalham de forma totalmente integrada, sendo reconhecido como um facilitador da compreensão e interpretação das realidades de forma aprofundada. Por outro lado, esta relação que existe entre conteúdos disciplinares pode surgir de forma intradisciplinar, isto é, dentro da mesma área do saber com progressão do nível de complexidade (Leite, 2012).

Tal articulação transcende a teoria, sendo essencial para favorecer o acesso ao conhecimento e atribuir sentido às experiências, tal como afirmam Gusdorf (1977) e Lopes (2008), ao destacar a necessidade de relacionar saberes de forma vinculada à realidade humana e ao contexto social. A reflexão sobre este aspeto nas suas diversas formas: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e intradisciplinaridade, institui o quadro conceptual para entender a organização dos conteúdos educativos, especialmente em contextos particulares.

### **1.5. Articulação curricular na Educação Pré-Escolar**

No âmbito da Educação Pré-Escolar, a conceptualização traduz-se na articulação de várias áreas de conteúdo previstas nas OCEPE: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática) e Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 2016). Ao contrário dos outros níveis de ensino em que o currículo está, no geral, dividido por disciplinas, a Educação Pré-Escolar apresenta um modo diferente e as OCEPE são bastante elucidativas a esse respeito:

a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante (Ministério da Educação, 2016, p. 43)

A construção articulada do saber é um dos princípios inseridos nas OCEPE. Apesar da ação pedagógica estar organizada por áreas de desenvolvimento e aprendizagem, não significa que estas devam ser abordadas de forma isolada, mas sim de modo articulado. Este princípio afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma holística, levando ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas. A relação entre estas áreas assenta no reconhecimento de que o brincar integra a atividade natural das crianças, através da qual expressa a sua forma global de aprender. Neste processo diversas atividades se conectam em torno de um propósito comum, mediante projetos de aprendizagem mais elaborados que, ao integrarem várias áreas de desenvolvimento e aprendizagem, contribuem para a criação de bases que sustentam a aprendizagem constante ao longo da vida. Perante a articulação das iniciativas das crianças e as sugestões da educadora, o brincar favorece o desenvolvimento da criatividade e autonomia, resolução de problemas, colaboração e o gosto por aprender, sendo dimensões que intersejam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Considera-se, assim, que neste contexto existe uma abordagem flexível, na qual as crianças beneficiam da articulação entre as áreas. A articulação curricular mais frequente aproxima-se da interdisciplinaridade, enquanto a multidisciplinaridade é menos aplicada devido à flexibilidade das atividades. A transdisciplinaridade surge ocasionalmente em projetos mais globais, sendo esta uma abordagem desejável. Nesta visão “a prática de trabalho de projeto ... permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente, transdisciplinar” (Vasconcelos, 2012, p. 21). Em comparação, no 1.º ciclo do Ensino Básico os conteúdos são estruturados em disciplinas mais delimitadas, previstas nas Aprendizagens Essenciais. Neste nível a multidisciplinaridade e a intradisciplinaridade são mais frequentes, enquanto a transdisciplinaridade ocorre raramente, pois exige fusão completa de todas as disciplinas.

### **1.5.1. Articulação curricular entre os subdomínios artísticos**

A articulação curricular no domínio da Educação Artística, foco central deste trabalho, manifesta-se essencialmente como uma forma de interdisciplinaridade que beneficia a complementaridade entre as diferentes áreas artísticas em torno de temáticas ou projetos, mantendo, no entanto, a especificidade de cada uma. Sousa (2003a) considera a Educação Artística uma integração interdisciplinar, não um conjunto de disciplinas, que permite a formação do indivíduo no seu todo. Por sua vez, Roldão e Almeida (2018) relembram que a interdisciplinaridade curricular pretende a criação de espaços de trabalho colaborativo e articulado, em relação a metas educativas, sendo considerada uma estratégia recomendada pelos documentos orientadores.

Martins (2002) denota que as expressões proporcionam vivências e aprendizagens às crianças de forma lúdica, em conformidade com os objetivos curriculares, devendo ser criados estímulos que proporcionem formas de expressão artística distintas que integrem as diferentes expressões numa só. Tal foi confirmado anteriormente na análise do papel do educador nesta área, através do Decreto-Lei n.º 241/2001, que possui a função de abordar as diferentes expressões de forma integrada.

A Música está diretamente relacionada com outras vertentes. As atividades musicais podem englobar canções com rimas, mímica, sendo recomendável proporcionar experiências musicais ouvindo, cantando, dançando e produzindo música (Pereira et al., 2014). Neste sentido, a Dança e o Jogo Dramático são considerados meios de expressão corporal que, em resposta à música, promovem a articulação entre estas dimensões. Através da Música, criam-se movimentos expressivos que respondem a vários estímulos como o som. Além disso, as Artes Visuais podem estar relacionadas através do processo de criação e interpretação musical que pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças (Ministério da Educação, 2016).

Em conclusão, a articulação curricular não deve ser implementada apenas neste contexto, mas entendida como um princípio orientador de toda a prática educativa, capaz de relacionar áreas de aprendizagem e desenvolver competências transversais.

Terminada a revisão de literatura, no próximo capítulo, procede-se à descrição da metodologia selecionada para a concretização do estudo.

## **2. Metodologia**

A investigação constitui um elemento fundamental para a formação de profissionais de educação, na medida em que lhes possibilita ampliar o seu olhar crítico e investigativo acerca da prática educativa. Investigar não se limita a uma recolha de informação, trata-se de um processo sistemático, metódico e racional e apresenta como propósito o entendimento e a interpretação de diversos fenómenos. Por conseguinte, o processo investigativo abrange diversas fases, que incluem a deteção de uma situação problemática, a definição de objetivos, a seleção de uma metodologia coerente, bem como a recolha de dados, tratamento e interpretação dos mesmos. Todo este processo procura responder, de forma rigorosa e fundamentada, a questões que ainda não possuem uma explicação devidamente fundamentada (Cardoso & Rego, 2017). Assim, podemos constatar que a investigação implica um exercício sistemático de conceptualização da realidade em estudo, visando obter conhecimentos e informações que a retratem com elevado rigor, reforçando assim o avanço e consolidação do saber científico.

### **2.1. Orientação do Estudo**

As investigações começam com a seleção de um problema que será estudado. Partindo deste pressuposto, para a concretização do presente estudo, tornou-se imprescindível definir o objeto de estudo e através dele identificar as possíveis vias de resposta para atender às questões que dele advêm. Atendendo a esta premissa, foram formuladas as seguintes questões orientadoras da investigação:

- I) O contacto artístico fora do contexto escolar, especialmente com a Música, pode influenciar o envolvimento das crianças nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo?
- II) De que modo a Música se articula com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa?
- III) A articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças?

Tendo em consideração as questões problema do trabalho de investigação, ocorrem os objetivos principais a alcançar na realização deste estudo:

- Compreender se o contacto das crianças com experiências artísticas, especialmente com a Música, fora do contexto escolar, influencia o seu envolvimento nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo.
- Analisar como a Música se pode articular com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa.
- Identificar se a articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças.

## **2.2. Tipo de Investigação**

A presente investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994) na investigação qualitativa o investigador é considerado crucial na recolha dos dados que têm uma natureza principalmente descritiva. A atenção do investigador centra-se essencialmente no percurso investigativo, procurando a extração, por meio indutivo, do significado relativo aos dados obtidos. A investigação qualitativa necessita que os investigadores tenham uma boa relação com os participantes, de modo a compreenderem as suas diversas perspetivas. Os investigadores elaboram estratégias e métodos que lhes possibilitam ter em conta as experiências acerca da visão dos participantes. Vieira (1995) acrescenta que neste tipo de investigação, os dados são recolhidos através de afirmações dos sujeitos e dispõe de evidências registadas pelo investigador. Além disso, todo este processo é fundamental para entender os resultados verificados, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).

Assim, foi considerado pertinente realizar o estudo com crianças da Educação Pré-Escolar, de modo a explorar a interligação entre o contacto com as artes além do contexto escolar, principalmente sobre Música. Para tal, foram tidas em conta as experiências das crianças vividas no contexto escolar, analisando a possível articulação entre a música e os restantes subdomínios da educação artística na promoção do seu interesse

Para assegurar uma visão abrangente e profunda, o estudo utiliza múltiplas fontes de dados, incluindo a observação participante, notas de campo e o inquérito por questionário que permitem a recolha de evidências complementares e uma compreensão mais sólida do fenómeno em análise. De acordo com Ponte (2002), o processo de investigação na prática é fundamental para a construção do conhecimento

sobre essa mesma prática e é, especialmente, uma atividade que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes que nela se encontram envolvidos.

### **2.3. Estudo de caso**

Um estudo de caso consiste numa investigação pormenorizada de um fenómeno inserido no seu ambiente natural, que tem em conta o ponto de vista dos indivíduos que nele estão envolvidos. Neste enquadramento, a principal preocupação do investigador não recai sobre a generalização, mas sim em compreender profundamente o que é único no caso que está a estudar. O objetivo da investigação ultrapassa o entendimento desse valor intrínseco do caso, buscando a concetualização, comparação ou construção de hipóteses. Todavia, o ponto de partida destas investigações reside na compreensão minuciosa das especificidades do caso em análise (Amado & Freire, 2013).

Nesta metodologia, a definição do problema e respetivas questões de investigação são determinantes para selecionar o caso a estudar. O estudo em questão insere-se numa abordagem instrumental, destinada a aprofundar o conhecimento de um fenómeno específico através de um problema de investigação. Dada a natureza naturalista e interativa do estudo de caso, torna-se importante elaborar um “trabalho de campo” que implica a presença contínua do investigador junto dos participantes. Isto exige a identificação de contextos adequados, bem como a obtenção de autorização e envolvimento dos participantes cruciais, para o decorrer da investigação. No que concerne à interpretação e análise, esta abordagem é fundamentalmente descritiva, apoiada em instrumentos de observação e narração (Amado & Freire, 2013).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem dois tipos de estudo de caso, o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro tipo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enquanto no segundo são estudados dois ou mais casos. Assim, o presente trabalho enquadra-se na metodologia de estudo de caso único que se foca na análise aprofundada de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.

### **2.4. Acesso ao campo**

O estudo foi realizado num contexto educativo familiar, no qual já existia o contacto prévio com o grupo de crianças. Este conhecimento antecipado das

características individuais das crianças e das especificidades do ambiente educativo possibilitou uma compreensão mais aprofundada das interações e dinâmicas quotidianas, beneficiando a realização da investigação.

Previamente, os objetivos da investigação e a metodologia a aplicar foram comunicados à Educadora cooperante responsável pelo grupo, que forneceu o seu consentimento rapidamente. Através desta autorização, foi esclarecido que o estudo estaria em conformidade com a planificação e a rotina do grupo, respeitando sempre o bem-estar das crianças. Posteriormente, efetuou-se o contacto com os Encarregados de Educação das respetivas crianças, de modo a obter o seu consentimento, (anexo 4), garantindo que estivessem plenamente informados acerca do estudo e das medidas adotadas para garantir a privacidade dos participantes.

Com todas as autorizações devidamente obtidas, iniciou-se a investigação, assegurando que cada fase do estudo respeitasse rigorosamente os princípios éticos de modo a permitir um desenvolvimento harmonioso de todo o percurso investigativo.

## 2.5. Participantes e sua caracterização

O presente estudo foi desenvolvido num grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O respetivo estabelecimento situa-se numa aldeia pertencente ao concelho de Viseu.

**Tabela 2**

*Caracterização do grupo do Jardim de Infância*

Idade Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	2	3	2	2	9
Masculino	4	3	0	0	7
Total	6	6	2	2	16

Desta forma, o grupo é constituído principalmente por crianças de nacionalidade portuguesa e por duas crianças de nacionalidade brasileira. Além disso, o grupo inclui

uma criança de etnia cigana. Com base na tabela anterior, é possível observar que seis crianças têm 3 anos, seis crianças têm 4 anos, duas crianças têm 5 anos e duas crianças têm 6 anos. Nenhuma criança apresenta necessidades educativas especiais, contudo, duas delas frequentaram terapia da fala, em que uma delas apresenta dificuldades significativas na articulação.

As crianças manifestavam vários ritmos de aprendizagem de acordo com as idades e os interesses de cada uma. Esta diversidade implica uma diferenciação pedagógica que valorize as características particulares de cada criança e promova o desenvolvimento das suas capacidades. No entanto, o grupo é caracterizado por ser bastante participativo, proativo e curioso.

Além das crianças, os Encarregados de Educação também participam neste estudo. Inicialmente, evidenciou-se a ausência de envolvimento por parte das famílias na escola. No entanto, com o decorrer do tempo, observou-se uma evolução positiva na colaboração das famílias nas várias dinâmicas e iniciativas promovidas pela escola. A proximidade entre família e escola foi essencial para fortalecer o vínculo afetivo das crianças com o contexto educativo, desenvolvendo um sentimento de pertença e valorização do seu processo de aprendizagem. Esta proximidade permitiu ainda um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento das crianças, favorecendo a criação de estratégias conjuntas para responder de forma mais eficaz às necessidades individuais de cada criança.

Em relação ao contexto socioeconómico, a maioria das famílias pertence à classe média, exceto três crianças cujas famílias se inserem numa condição económica mais vulnerável.

## **2.6. Técnica e instrumentos de recolha de dados**

Na investigação qualitativa descritiva, os dados obtidos apresentam-se essencialmente em forma de palavras ou imagens, excluindo os dados numerais. Estes dados integram citações que são contidas nos resultados do estudo, com o intuito de ilustrar e completar a apresentação. (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, recorreu-se a um conjunto de métodos relacionados com os vários tipos de dados, determinantes para dar resposta aos objetivos da investigação. A observação participante, acompanhada pelas notas de campo e o inquérito por questionário são as principais técnicas e instrumentos de pesquisa, de forma a enriquecer a compreensão

dos fenómenos em estudo. Os procedimentos realizados em função dos objetivos do estudo são apresentados na seguinte tabela.

**Tabela 3**

*Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Questões de investigação	Objetivos de investigação	Instrumentos de recolha de dados	Análise dos dados
- O contacto artístico fora do contexto escolar, especialmente com a Música, pode influenciar o envolvimento das crianças nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo?	- Compreender se o contacto das crianças com experiências artísticas, especialmente com a Música, fora do contexto escolar, influencia o seu envolvimento nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo.	- Inquérito por questionário - Observação participante - Notas de campo	- Análise do inquérito por questionário. - Investigar se o contacto artístico fora do contexto escolar influencia o envolvimento das crianças nas propostas artísticas.
- De que modo a Música se articula com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa?	- Analisar como a Música se pode articular com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa.	- Observação participante. - Notas de campo.	- Analisar momentos que evidenciam a articulação entre subdomínios da Educação Artística. - Observação das interações das crianças
- A articulação entre a Música e os	- Identificar se a articulação entre a	- Observação participante.	- Investigar se a articulação

restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças?	Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças	- Notas de campo.	curricular potencia o interesse das crianças. - Observação das interações das crianças.
--	---	-------------------	--

### 2.6.1. Observação Participante

A observação é uma técnica essencial na fase de recolha de dados, principalmente em estudos de natureza descritiva. A observação participante envolve a presença ativa do investigador no contexto em estudo, permitindo-lhe observar, ouvir, vivenciar e interpretar ao longo do processo de recolha de dados qualitativos. Esta participação direta contribui para a compreensão dos acontecimentos que ocorrem no momento observado. Assim, ao longo desta observação, foram registadas notas de campo que resultam do contacto direto com as crianças durante as atividades (Bogdan & Biklen, 1994).

Este método de recolha de dados inclui a atenção direta e contínua, de modo a adquirir detalhes relevantes que devem ser registados. A observação é imprescindível no contexto educativo, permitindo detetar interesses e necessidades das crianças. Estrela (1990) defende que a observação assume um papel central no conhecimento da criança, constituindo-se uma ferramenta essencial de avaliação.

Assim, a observação participante surge quando o observador participa de forma ativa na vida do grupo mediante a interação com os envolvidos. Todavia, existem algumas limitações relacionadas com este tipo de observação, na medida em que a presença do observador pode ter impacto no comportamento dos participantes e, conseqüentemente, comprometer a precisão da observação. Esta presença pode distorcer a dinâmica natural do grupo, levando os participantes a adotar posturas distintas. Embora se trate de um método de observação pertinente, é fundamental que seja aplicado com clareza e rigor ético, visando a fiabilidade na interpretação dos resultados (Estrela, 1990).

### **2.6.2. Notas de Campo**

As notas de campo estão estreitamente ligadas à observação participante, resultando do contacto direto com as crianças ao longo dos momentos destinados às atividades da investigação. Esses registos traduzem as perceções da investigadora em relação ao que foi presenciado, escutado e experienciado ao longo da recolha de dados. As notas de campo são utilizadas quando se pretende confirmar que nenhum pormenor escape à atenção do investigador. Aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa, gera, numa fase posterior, uma reflexão profunda sobre a investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, são registos escritos da observação realizada pela investigadora.

Além dos registos por escrito, o registo fotográfico pode surgir em diferentes momentos da intervenção, sendo que o material fotográfico pode ser integrado na investigação numa fase posterior, de acordo com os seus objetivos. As fotografias recolhidas possuem a capacidade de revelar emoções, comportamentos, níveis de envolvimento e interações estabelecidas entre os participantes, configurando-se um recurso adicional de grande valor para a interpretação e análise qualitativa dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

### **2.6.3. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é aplicado a um conjunto de pessoas, de modo a recolher informações para analisar, interpretar e extrair conclusões, tendo em conta o fornecimento de resposta aos objetivos da investigação. Esta técnica consiste numa série de questões escritas, conduzidas a um conjunto de pessoas que englobam as suas opiniões, informações factuais sobre elas e o meio envolvente (Santos & Henriques, 2021). Permite o estudo de inúmeras populações colocadas em contextos sociais concretos, possibilitando a generalização e comparação dos resultados alcançados. Além disso, facilita o acesso à informação atualizada, estudando a ocorrência de um fenómeno socialmente construído num determinado momento, através de amplas questões que visam enriquecer as informações, podendo ser privadas. Por isso, esta alternativa é considerada extremamente eficaz para estudar comportamentos e situações que aconteceram no passado e que seriam difíceis de observar de forma direta. Nas questões respondidas através da linguagem é dado a

conhecer pelo indivíduo as suas motivações, atitudes, opiniões de forma mais clara (Dias, 1994).

Na investigação por inquérito, o material adquirido através de questões abertas é mais rico em informações do que em questões fechadas, uma vez que fornecem uma compreensão mais aprofundada sobre as opiniões (Bardin, 2016).

Após este entendimento, realizei um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação das 16 crianças que frequentam a sala do Jardim de Infância, com o objetivo de compreender o envolvimento artístico das crianças além do contexto escolar para recolher informações que permitam compreender a sua influência nas propostas artísticas educativas. Foi elaborado um guião com questões mistas (abertas e fechadas), de forma a perceber o tema de forma mais profunda, o qual foi iniciado de forma geral e afunilado para algumas questões sobre a música, ponto de partida deste estudo, mais propriamente sobre instrumentos musicais. Por isso, O inquérito por questionário foi realizado através de uma plataforma online (Google Forms) e enviado para os destinatários através de uma rede social (WhatsApp) (anexo 5). Posteriormente, as respostas recolhidas foram analisadas, de forma a dar início ao tratamento de dados.

Assim, o seguinte quadro apresenta as questões pré-definidas, as categorias de análise e os objetivos às quais essas questões dão resposta.

**Tabela 4**

*Questões, categorias de análise e objetivos do inquérito por questionário*

Questões do inquérito por questionário	Categorias de análise	Objetivos
Fora do contexto educativo, a criança demonstra interesse por alguma área artística específica (música, artes visuais, teatro, dança)? Se sim, qual ou quais?	A- Interesse artístico	- Compreender o interesse das crianças por áreas específicas
A criança frequenta espaços ou eventos de carácter artístico (concertos, museus, exposições, espetáculos,	B- Exposição a ambientes artísticos	- Identificar se as crianças frequentam espaços ou eventos de carácter artístico

entre outros)? Se sim, qual ou quais? Com que frequência?		
A criança participa em alguma atividade ou grupo artístico fora do contexto educativo (aulas de música/dança, teatro, oficinas de arte, entre outros)? Se sim, qual ou quais? Com que frequência?	C Participação em atividades artísticas	- Identificar a participação das crianças em atividades ou grupos artísticos
Existe algum instrumento musical em casa? Se sim, qual ou quais? A criança toca algum instrumento musical? Se sim, qual ou quais? Com que frequência?	D- Prática artística musical	- Identificar a presença de instrumentos musicais em casa  - Compreender se as crianças tocam os instrumentos musicais

## 2.7. Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para analisar comunicações, que usa métodos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. No entanto, a mesma autora refere que este conceito não satisfaz a definição da particularidade da técnica, referindo que o intuito é a inferência de conhecimentos relacionados com as condições de produto, sendo que esta inferência pode surgir em indicadores qualitativos ou não. Neste sentido, o objetivo da análise de conteúdo é descrever de forma precisa e imparcial aquilo que é transmitido nas mensagens, proporcionando interpretações fundamentadas em enquadramentos teóricos adequados.

O processo de análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas fundamentais: pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase de pré-análise parece ser crucial para estabelecer uma base sólida e criar um plano organizado. O seu propósito é organizar e operacionalizar as ideias preliminares, de forma a estruturá-las logicamente tendo em conta a forma como irão decorrer os passos seguinte no âmbito da análise. Nesta fase surge a seleção

dos documentos a analisar, a definição das hipóteses e objetivos do estudo, bem como a criação de indicadores que sustentam a interpretação dos resultados.

A segunda fase de exploração do material sublinha a relevância da codificação e enumeração, de acordo com regras predefinidas. A codificação consiste na transformação dos dados brutos do texto, que, por recorte, agregação e enumeração, cria uma representação do conteúdo ou da sua expressão, capaz de esclarecer a investigadora sobre as características do texto, que podem funcionar como índices. A categorização é fundamental na análise de conteúdo, proporcionando uma estrutura organizada para os elementos de um conjunto. O processo de diferenciar e, em seguida, reagrupar com base em critérios predefinidos destaca a importância da diferenciação e analogia na criação de categorias significativas. Essas categorias, agindo como classes que reúnem elementos com características comuns, oferecem uma abordagem estruturalista para entender e interpretar mensagens. Esta abordagem estruturada fornece uma base sólida para análise e interpretação mais aprofundadas (Bardin, 2016).

A fase final de tratamento dos resultados e interpretação enfatiza a importância de assegurar o significado e fiabilidade dos resultados. Este processo é cuidadosamente estruturado, promovendo uma análise do conteúdo objetiva e interpretativa (Bardin, 2016).

No que diz respeito ao inquérito por questionário, os seus conteúdos foram agrupados em várias categorias aquando da análise do conteúdo, mediante a seleção de unidades de registo que foram transcrições das respostas fornecidas. As unidades de registo foram identificadas através de pseudónimos atribuídos aos participantes, garantindo a confidencialidade e a proteção da sua identidade. Os indicadores funcionam como critérios que ajudam a interligar as unidades de registo e o tema central da categoria. Assim, todo este processo foi agrupado através da categorização.

Desta forma, a seguinte tabela apresenta a análise do inquérito por questionário de acordo com diferentes categorias, indicadores e respetivas unidades de registo.

**Tabela 5**

*Categorias, indicadores e unidades de registo do inquérito por questionário*

Categoria A	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Interesse artístico</b>	Compreender o interesse das crianças por áreas específicas	<b>Jorge</b> – “Desenhar e pintar” <b>Tomé</b> – “Artes e música” <b>Camila</b> – “Música, dança, pintura...”

		<b>Samuel</b> – “Música, dança” <b>Milena</b> – “Dança, artes visuais” <b>Amália</b> – “Música, artes visuais” <b>Beatriz</b> – “Artes visuais e dança” <b>Leonor</b> – “Gosta muito de dança de música e de artes visuais” <b>Kyara</b> – “Música e dança” <b>Eliana</b> – “Artes visuais”
Categoria B	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Exposição a ambientes artísticos</b>	Identificar se as crianças frequentam espaços ou eventos de carácter artístico	<b>Jorge</b> – “Exposições nos centros comerciais” <b>Camila</b> – “Espetáculos” <b>Beatriz</b> – “Concertos” <b>As restantes crianças</b> - “Não”
Categoria C	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Participação em atividades artísticas</b>	Identificar a participação das crianças em atividades ou grupos artísticos	<b>Todas as crianças</b> – “Não.”
Categoria D	Indicadores	Unidades de Registo
<b>Prática artística musical</b>	Identificar a presença de instrumentos musicais em casa	<b>Tomé</b> – “Flauta” <b>Jorge</b> – “Flauta e concertina” <b>Camila</b> – “Viola e tambor” <b>Milena</b> – “Flauta” <b>Beatriz</b> – “Piano e flauta” <b>As restantes crianças</b> – “Não”
	Compreender se as crianças tocam os instrumentos musicais	<b>Jorge</b> – “Flauta, raramente” <b>As restantes crianças</b> – “Não”

### **3. Apresentação e discussão dos resultados**

#### **3.1. Principais contributos do inquérito por questionário**

O inquérito por questionário apresenta diferentes dimensões relacionadas com o envolvimento artístico das crianças fora do contexto educativo. Através deste instrumento, foram recolhidos diversos tópicos que, após a análise, foram organizados em várias categorias, sendo estas:

- A - Interesse artístico
- B - Exposição a ambientes artísticos
- C - Participação em atividades artísticas
- D - Prática artística musical

Relativamente à categoria **A – Interesse artístico**, com o respetivo indicador “Compreender o interesse das crianças por áreas específicas”, foi possível identificar as preferências das crianças. Este interesse distribui-se sobretudo entre três áreas: Música, Dança e Artes Visuais, sendo que o Jogo Dramático/Teatro não foi mencionado como área de interesse, apesar de estar emerso naturalmente em muitas brincadeiras das crianças. A maior parte das crianças não se limita apenas a uma escolha, mencionando pelo menos duas áreas artísticas, o que evidencia abertura em explorar diversas formas de expressão. A Música e a Dança surgem associadas, o que demonstra a ligação que é estabelecida naturalmente entre o som e o movimento. As Artes Visuais surgem em diversas formulações, tais como em respostas mais específicas “desenhar e pintar” e outras designadas pelo seu próprio nome. De forma geral, verifica-se um equilíbrio entre os três subdomínios artísticos que apresenta a diversidade de interesses no grupo. Este aspeto é crucial, uma vez que realça a importância de planificar experiências que integrem a Música associada à Dança e às Artes Visuais. Desta forma, o interesse artístico mostra-se transversal, sendo uma dimensão fundamental do desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito à categoria **B – Exposição a ambientes artísticos**, tendo em conta o indicador “Identificar se as crianças frequentam espaços ou eventos de carácter artístico”, é possível afirmar que apenas um número reduzido de crianças apresenta algum contacto com este género de contextos. Das respostas recolhidas, são verificadas experiências em “exposições nos centros comerciais” pelo Jorge, “espetáculos” pela Camila e “concertos” pela Beatriz. No entanto, a maioria das crianças não frequentam espaços ou eventos de carácter artístico. Através destes dados, é possível constatar que apesar de existir algum contacto com manifestações artísticas,

esse contacto é limitado a um grupo reduzido. É de salientar também que as práticas destacadas correspondem a atividades mais acessíveis, não abrangendo espaços artísticos mais específicos como museus, teatros, entre outros.

Em relação à categoria **C – Participação em atividades artísticas**, de acordo com o indicador “Identificar a participação das crianças em atividades ou grupos artísticos”, observa-se que nenhuma das crianças participa em atividades artísticas fora do contexto escolar. Todas as respostas obtidas foram negativas, o que demonstra a ausência de envolvimento pelas crianças em experiências regulares como aulas de música, coros, grupos de dança/teatro ou oficinas de arte. Esta lacuna pode estar relacionada com diversos fatores tais como as condições socioeconômicas das famílias, a disponibilidade de ofertas culturais na comunidade ou a valorização das atividades artísticas que é atribuída no quotidiano familiar. Esta informação ressalta a importância do contexto educativo enquanto promotor de experiências artísticas diversificadas. Neste sentido, o papel do educador é proporcionar às crianças oportunidades de exploração das várias linguagens artísticas.

No que concerne à categoria **D – Prática artística musical**, considerando o indicador “Identificar a presença de instrumentos musicais em casa”, é visível que algumas crianças possuem instrumentos musicais em casa, destacando-se a “flauta” referida por várias crianças (Tomé, Jorge, Milena, Beatriz), a concertina (Jorge), a viola e o tambor (Camila), assim como o teclado (Beatriz). As restantes crianças indicaram não possuir instrumentos musicais em casa. Estes dados conferem que algumas crianças podem ter acesso a meios que lhes possibilitam o desenvolvimento de capacidades musicais, o que favorece a experimentação sonora e a familiarização com ritmos e melodias. No entanto, outras crianças não têm acesso a instrumentos musicais fora do contexto escolar, sendo um fator essencial para o educador proporcionar experiências musicais a todas em contexto escolar. No entanto, apesar de existirem instrumentos musicais em casa, estes podem não ser tocados, o que aponta para um novo indicador “Compreender se as crianças tocam os instrumentos musicais” que permite analisar e complementar a informação recolhida anteriormente. Deste modo, apenas o Jorge refere tocar um instrumento “flauta” com pouca frequência, enquanto as restantes crianças não tocam nenhum instrumento. Através desta informação, é notório que apesar de algumas crianças terem instrumentos musicais em casa, o contacto efetivo com os mesmos é bastante limitado. A presença do instrumento não corresponde diretamente à sua utilização constante, o que indica que a prática deste subdomínio depende, frequentemente, do incentivo familiar ou de contextos educativos

estruturados. É ainda de salientar que a demonstração de um interesse elevado pela área da Música/Dança, apesar da ausência da prática em tocar instrumentos, pode indicar que as crianças participam apenas como ouvintes de música e conseqüentemente dançam a sua coreografia.

Desta forma, o inquérito por questionário demonstra que, embora as crianças apresentem um interesse geral pelas artes, sobretudo pela Música, Dança e Artes Visuais, o envolvimento em atividades artísticas fora do ambiente escolar é bastante restrito. Na área musical, verifica-se um envolvimento musical mais reduzido apesar de existirem instrumentos musicais em casa e interesse manifestado pela Música. Estes resultados fortalecem o espaço escolar como um meio para desenvolver a prática musical, possibilitando que todas as crianças toquem instrumentos, sendo fundamental a existência de oportunidades de contacto direto com a Música em todo o grupo.

### **3.2. Exploração de instrumentos musicais**

A música integrou frequentemente a prática educativa neste contexto através da promoção de momentos musicais relacionados com a concertina. Neste sentido, as crianças apresentavam entusiasmo e aproximavam-se do instrumento para o explorar.



*Figura 32 - Interesse pela concertina*

Após verificar a ausência de exploração musical fora do contexto escolar, tornou-se relevante proporcionar este momento às crianças. Desta forma, como o Jorge referiu ter em casa uma concertina de tamanho reduzido, esta foi incentivada a levá-la para o contexto educativo de forma a mostrar aos colegas e estes terem a oportunidade de tocar. Este momento revelou-se bastante interessante para as crianças, que se mostraram curiosas e motivadas para tocar o instrumento. Através da concertina, explorou-se o som grave e agudo, articulando a palavra “grave” com uma voz mais grave e a palavra “agudo” com uma voz mais aguda, questionando as crianças que tipo de som estavam a produzir com a concertina.



*Figura 33 - Exploração da concertina do Jorge*

Dado este momento relativo ao interesse pelo instrumento, foi considerado pertinente disponibilizar outros instrumentos, sendo eles um acordeão que possui grandes semelhanças com a concertina, um ukulele, um teclado e uma concertina, embora de um tamanho superior, com o intuito de oferecer mais oportunidades de exploração.

Existiu uma contextualização prévia, onde se deram a conhecer os respetivos nomes, explicando como se tocavam. As crianças apresentaram alguma dificuldade em memorizar o nome “ukulele” e “acordeão”, embora com algum reforço, as crianças mais velhas como a Beatriz, a Leonor e a Camila tenham conseguido identificar e nomear corretamente os instrumentos. Além disso, verificou-se alguma confusão natural entre o

acordeão e a concertina, mas esta diferença foi aprofundada ao longo do momento. O Luís entendeu as diferenças entre dois instrumentos, concertina e teclado, dado que persistia alguma confusão prévia quando questionava o nome da concertina.

Posteriormente, os instrumentos musicais foram disponibilizados durante as atividades autodirigidas onde as crianças iam experimentando em pequenos grupos. Todas as crianças manifestaram interesse em experimentá-los, destacando-se o Tomé que apresentava um grande interesse pela música, ficando a maioria do tempo neste local a explorar os instrumentos. O Samuel é caracterizado por ser introvertido e, conseqüentemente, recusar a realização de algumas atividades que envolvam exposição, apresentou bastante curiosidade ao explorar os instrumentos e dançou enquanto tocava teclado. De todos os instrumentos, a concertina foi o instrumento que gerou maior entusiasmo, visto que era o instrumento com maiores dimensões e que produzia um som mais forte. Através dela, as crianças perceberam que a força aplicada na abertura do fole, influenciava diretamente no volume do som produzido, resultando em sons bastante fortes.

Além disso, foram observadas e anotadas interações entre as crianças, nomeadamente a Milena que durante as atividades dirigidas não tem por hábito intervir ou participar verbalmente, mas que, naquele momento, demonstrou uma atitude assertiva. De forma espontânea, dialogou com as colegas num tom decidido, dizendo “vamos trocar, eu fico com este e tu com aquele”, assumindo assim um papel de liderança que não é observado geralmente. Esta mudança no seu comportamento revelou não só o seu envolvimento na atividade, como também a forma como o contacto com os instrumentos musicais pode potenciar o desenvolvimento de outras competências. Além disso, esta experimentação musical esteve associada ao subdomínio da dança, em que as crianças movimentavam o corpo enquanto tocavam os instrumentos.



*Figura 34 - Exploração de instrumentos musicais*

Assim, através do contacto direto com diferentes instrumentos musicais, foi possível observar um crescente envolvimento por parte do grupo. Os vários recursos musicais causaram uma enorme curiosidade e entusiasmo nas crianças, proporcionando momentos de descoberta e experimentação sonora.

### **3.3. Construção e exploração da instalação sonora**

A instalação sonora foi realizada com o objetivo de fortalecer a prática musical, indo ao encontro dos interesses das crianças e articular a Música com outros subdomínios da Educação Artística.

De forma a iniciar a proposta, recorri ao “anãozinho” que é o saco das surpresas presente na sala, e simulou-se um diálogo, em que ele “referiu” que o jardim da cozinha de lama no espaço exterior estava muito pobre e faltava algo nas árvores. Assim, através de algumas questões orientadoras com o intuito de nomearem animais, para ser atribuído um significado aos objetos, a Beatriz afirmou que nas árvores faltavam “pássaros”, e a Leonor referiu “podemos fazer”. Além disso, chegou-se à conclusão de que as aves transmitem sons.

Desta forma, foram reunidos um conjunto de materiais necessários para as crianças construírem pássaros. Foram construídos instrumentos musicais, através de

materiais reutilizáveis e reaproveitadas várias louças que não foram utilizadas na cozinha de lama que possuem características que permitem produzir som quando interagem entre si. Neste processo, foram disponibilizados diversos materiais para que as crianças elaborassem o seu pássaro de forma criativa e autónoma, podendo escolher as suas cores, que elementos queriam colocar e o respetivo sítio. Cada criança realizou dois pássaros, um através do instrumento musical não convencional e outro através da decoração da louça reaproveitada. As crianças foram agrupadas em pequenos grupos para facilitar a gestão da atividade, de modo a ser possível auxiliá-las mais facilmente.

Relativamente ao seu desempenho, a maioria teve preferência em colar penas, embora o Jorge tenha realizado as próprias asas com cartolina e a Kyara tenha decidido realizar um bico enorme no seu pássaro. Com isto, evidenciou-se a individualidade e criatividade de cada criança, fomentando não só o desenvolvimento da imaginação, como da motricidade fina. A instalação sonora ganhou, assim, uma dimensão mais rica, existindo pássaros com um aspeto estético bastante apelativo.



*Figura 35 - Realização dos pássaros*

Posteriormente, procedeu-se à sua colocação em duas árvores para ampliar o espaço, de acordo com o número de crianças envolvidas, sendo agrupados por género de material. Neste local, as crianças decidiram onde queriam colocar os seus pássaros apesar da altura dos ramos das árvores. Ao incluir as crianças em todo o processo, proporcionou-se um maior sentido de pertença e valorização do trabalho desenvolvido.



*Figura 36 - Colocação dos pássaros nas árvores*

Na fase da exploração, as crianças foram circulando pelas duas árvores, embora tenham apresentado um maior interesse pela árvore que possui os pássaros realizados com louças, talvez por produzirem sons mais fortes.

As crianças apresentaram orgulho em afirmar quais eram os seus pássaros e em explorar os vários sons que cada pássaro produzia. Foram observadas e anotadas diversas situações pelas crianças, nomeadamente: a Leonor que identificou que se batesse com a colher numa parte de um tacho, produzia um som e se batesse na outra parte, produzia outro, bem como tocava, cantava e dançava a música sobre os cães realizada no âmbito do trabalho de projeto; a Amália, a Milena e o Luís começaram a jogar ao faz de conta com os pássaros, distribuindo papéis sociais entre elas “sou o pai, tu és a mãe e ele é o filho”; a Beatriz afirmou “eu vou fazer música” e começou a cantar uma música enquanto tocava; a Kyara também cantou a música “O balão do João” enquanto produzia som; a Eliana, a Amália e o Nuno utilizaram os materiais para

“cozinhar”, enchendo os recipientes com vários elementos naturais; O Fernando simulou que os pássaros estavam a voar, dizendo “estão a voar muito alto”.



*Figura 37 - Exploração dos pássaros realizados com louças*



*Figura 38 - Exploração dos pássaros realizados com materiais reutilizáveis*

Assim, as crianças participaram ativamente em todo o processo, desde a conceção até à instalação final, manifestando níveis elevados de bem-estar e implicação (anexo 6). Foram explorando a multiplicidade de pássaros sonoros durante vários

momentos, onde produziram sons e articularam alguns dos subdomínios da Educação Artística de forma inconsciente. Esta atividade promoveu a articulação entre os diversos subdomínios da Educação Artística, apresentada na seguinte tabela.

**Tabela 6**

*Articulação de várias áreas na instalação sonora*

Área	Objetivo:	Como se atingiu o objetivo:
<p>Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística</p>	<p><u>Subdomínio das Artes Visuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</li> <li>- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</li> </ul> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</li> </ul>	<p>Através da construção dos pássaros com vários materiais.</p> <p>Através da introdução ao tema em que surgiu um diálogo com o “anãozinho” que é o saco das surpresas. No espaço exterior, o “anãozinho” afirmou que o jardim da cozinha de lama estava muito vazio e silencioso, faltando algo nas árvores e as crianças referiram que faltavam “pássaros” e poderiam fazê-los.</p> <p>Além disso, na exploração da instalação, surgiu o jogo do faz de conta nas interações com os pássaros.</p>

	<p><u>Subdomínio da Música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.</li> <li>- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com palavras) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).</li> <li>- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</li> </ul> <p><u>Subdomínio da Dança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.</li> <li>- Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.</li> </ul>	<p>Com a exploração dos vários sons da instalação sonora, onde as crianças afirmaram que o mesmo pássaro produzia “sons diferentes” quando tocava. Também foram cantadas músicas enquanto exploravam.</p> <p>Algumas crianças dançaram ao som da música que produziram.</p>
--	---	---

### **Discussão dos dados**

Após recolher e analisar os dados, foi possível responder aos objetivos traçados para o estudo e dar resposta às questões de investigação: I) O contacto artístico fora do contexto escolar, especialmente com a Música, pode influenciar o envolvimento das crianças nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo? II) De que modo a Música se articula com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa? III) A articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças?

O envolvimento inicial das crianças com a música foi observado após o instrumento musical ter sido levado para o contexto educativo, ação esta que gerou entusiasmo entre as crianças, demonstrando que o contacto prático com instrumentos musicais pode ser um fator motivador. Este dado encontra sustentação na perspetiva de Sousa (2003b), quando defende que a música é capaz de mobilizar dimensões emocionais, cognitivas e sociais da criança, potenciando uma adesão espontânea às experiências sonoras. Por conseguinte, através do inquérito implementado sobre

interesses e práticas artísticas das crianças, foi possível verificar que, apesar de as crianças demonstrarem interesse por atividades musicais e possuírem instrumentos musicais em casa, o envolvimento ativo na prática musical além do contexto escolar é limitado ou inexistente. Este resultado ressalta a ideia de que o simples acesso a recursos não garante, por si só, experiências significativas, sendo necessária uma mediação intencional, tal como sublinha o Ministério da Educação (2016), ao atribuir ao educador o papel de criar contextos que transformem interesses em aprendizagens consolidadas. Portanto, importa salientar que o contacto direto com instrumentos musicais no Jardim de Infância, permitiu reforçar e consolidar esse interesse. Neste âmbito, a exploração livre dos instrumentos musicais evidenciou características próximas do modo manipulativo descrito por Swanwick (1991, citado por Gonçalves, 2017), uma vez que as crianças centraram inicialmente a sua atenção na experimentação dos sons e nas possibilidades de produção sonora, recorrendo frequentemente à repetição de padrões rítmicos simples que já dominavam. Contudo, progressivamente, começaram a introduzir variações espontâneas de intensidade, velocidade e altura, aproximando-se do modo de expressividade, no qual a música surge como veículo de expressão pessoal, ainda que com reduzido controlo estrutural. À luz de Eisner (2008), as artes proporcionam formas específicas de experiência, bem como a intensidade de emoções que são sentidas diante de uma expressão artística. A manipulação dos instrumentos possibilitou às crianças agir, experimentar e explorar diferentes possibilidades sonoras.

Desta forma, os resultados indicam que o contacto das crianças com experiências artísticas fora do contexto escolar, mesmo que limitado, talvez por falta de oportunidades ou estímulos e aliado a ações pedagógicas que vão ao encontro dos interesses das crianças, influencia positivamente o seu envolvimento nas propostas artísticas promovidas no contexto educativo. Tal conclusão converge com a perspetiva de Barbosa (2009), ao considerar a educação como promotora da consciência cultural, permitindo à criança reconhecer e valorizar práticas culturais presentes no seu quotidiano. Este envolvimento foi observado na promoção da exploração de instrumentos musicais, onde as crianças participaram ativamente com elevada curiosidade e entusiasmo. Assim, as OCEPE afirmam que é crucial o educador estabelecer relações próximas com o meio familiar, no qual as práticas educativas e a cultura influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Após verificar o interesse em outros ramos artísticos através do inquérito por questionário e dada a importância de as áreas surgirem de forma articulada, a Música foi um ponto de partida para tal articulação, de forma a não ser desenvolvida de forma isolada. Esta abordagem encontra fundamento em Roldão (2004), ao sustentar que o conhecimento se constrói através de abordagens holísticas e da conjugação de diferentes “lentes de análise”, permitindo uma compreensão mais rica e integrada das experiências. A instalação sonora foi concebida de modo a integrar várias áreas a partir da Música, principalmente os demais subdomínios da Educação Artística. Inicialmente, considerou-se pertinente atribuir um contexto e um significado aos instrumentos que seriam realizados para este efeito, onde se chegou à conclusão de que iriam ser pássaros sonoros numa árvore do espaço exterior para o enriquecer. A atribuição de significado à atividade, reforça a dimensão simbólica defendida por Kowalski (2012), segundo a qual a educação estética valoriza os diferentes modos de sentir e representar o mundo, potenciando a criatividade como forma de construção de significados. Foi neste processo de atribuição de significado que o Jogo Dramático/Teatro foi introduzido, através da imaginação do cenário. Paralelamente, na realização dos pássaros com materiais reutilizáveis foi desenvolvido o subdomínio das Artes Visuais através da criação e exploração de materiais, texturas, cores e colagens. O Ministério de Educação (2016) ressalta que as Artes Visuais podem estar relacionadas com a música através do processo de criação e interpretação musical que pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças. Sousa (2003b) afirma que, nas Artes Visuais, o foco reside na expressão de emoções e sentimentos, mais do que na produção de objetos esteticamente perfeitos, o que se verificou ao longo do processo criativo. Santos (1997) acrescenta que a experimentação plástica promove a autonomia, a criatividade e a imaginação, aspetos evidenciados nas escolhas individuais realizadas pelas crianças durante a construção dos pássaros. Posteriormente, na fase da exploração da instalação sonora, além de explorarem a diversidade de sons através dos materiais e cantarem em simultâneo, também movimentaram o corpo ao ritmo da música, englobando o subdomínio da Dança. Esta articulação vai ao encontro da perspectiva de Pereira et al. (2014), ao defenderem que as experiências musicais devem incluir ouvir, cantar, dançar e produzir sons de forma integrada. O Jogo Dramático também foi incluído automaticamente ao brincarem ao “faz de conta” com os pássaros, onde atribuíram múltiplos significados aos objetos. Tal como afirma o Ministério da Educação (2016), através da Música, criam-se movimentos expressivos que respondem a vários estímulos como o som. Nesta fase de exploração, tornaram-se visíveis os traços

do modo de expressividade referido por Swanwick (1991, citado por Gonçalves, 2017), na medida em que as crianças passaram a utilizar os “pássaros sonoros” não apenas como objetos produtores de som, mas como meios de comunicação emocional e simbólica, integrando canto, variações rítmicas e dinâmicas e movimentos corporais. Ainda que as produções musicais se apresentassem pouco estruturadas do ponto de vista formal, revelaram intencionalidade expressiva e atribuição de significado. Assim, a instalação sonora não se limitou à execução musical, mas constituiu-se como uma atividade interdisciplinar que articulou a música com os restantes subdomínios da Educação Artística. Esta dinâmica aproxima-se de uma lógica interdisciplinar, conforme conceptualizada por Leite (2012), ao promover conexões efetivas entre áreas mantendo a sua identidade própria.

A observação e análise do processo demonstraram que a articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribuiu significativamente para o aumento do interesse das crianças. Ao longo de todas as etapas da intervenção, pôde observar-se que as crianças mantiveram um elevado nível de implicação, demonstrando motivação perante as propostas. Este facto deveu-se ao sentido atribuído às aprendizagens, uma vez que existiu coerência no trabalho realizado. Este envolvimento pode ser interpretado à luz do conceito de lúdico apresentado por Roloff (s.d.), sendo visto como prazeroso em virtude da sua capacidade em absorver as crianças de forma intensa, que produz um clima de entusiasmo. A articulação estabelecida entre os diferentes subdomínios possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens significativas, reforçando a participação ativa das crianças. Tal como referi anteriormente, Martins (2002) menciona que as áreas artísticas promovem vivências e aprendizagens às crianças de forma lúdica, tendo em conta os objetivos curriculares, através de estímulos que integrem as diferentes expressões numa só.

Assim, pode concluir-se que as experiências relacionadas com as artes fora do contexto escolar podem constituir um fator de motivação acrescida para as propostas no Jardim de Infância. Além disso, a Música surgiu como ponto de partida para a articulação curricular que se revelou exequível na prática pedagógica. Em consonância com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), esta experiência evidencia que a articulação entre áreas, quando sustentada com uma intencionalidade e centrada nos interesses das crianças, promove aprendizagens integradas e globalizantes, reforçando o papel estruturante da Educação Artística no desenvolvimento holístico.

## Conclusões

Ao longo do presente relatório final de estágio, foi possível refletir acerca das práticas realizadas em contextos educativos de dois níveis de ensino distintos, a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Esta reflexão está presente na primeira parte do relatório e permitiu descrever diversos aspetos que ocorreram nas práticas. As práticas foram essenciais para entender que cada contexto é único, onde o educador necessita de ir ao encontro das necessidades e interesses de cada grupo. Tal como refere Teixeira (2020), o educador deve assumir um papel de facilitador de aprendizagem, criando experiências centradas nos interesses e necessidades do grupo que favoreçam o desenvolvimento das várias áreas de conteúdo.

A segunda parte do relatório, dedicada ao trabalho de investigação, permitiu compreender de que forma a Educação Artística, com enfoque na Música, pode constituir-se como meio potenciador da articulação curricular na Educação Pré-Escolar, promovendo experiências significativas e centradas nos interesses das crianças. Tal entendimento reforça o que Sousa (2003a) defende ao considerar a Educação Artística como promotora do desenvolvimento global da criança, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Através da análise dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, da observação participante e das notas de campo, foi possível responder aos objetivos traçados para este estudo.

O primeiro objetivo baseou-se em compreender se o contacto das crianças com experiências artísticas, especialmente com a Música, fora do contexto escolar, influencia o seu envolvimento nas propostas artísticas promovidas em contexto educativo. De acordo com o que foi possível apurar dos dados do inquérito por questionário, apesar do interesse manifestado pela área musical, o envolvimento das crianças com práticas musicais fora do contexto educativo é limitado. Esta observação permitiu o desenvolvimento de práticas musicais no Jardim de Infância, adaptadas de acordo com os interesses das crianças. Foi promovida uma variedade de exploração de instrumentos musicais, onde se observou um elevado envolvimento por parte das crianças. Esta constatação confirma a importância da mediação pedagógica defendida pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que atribuem ao educador a responsabilidade de transformar interesses em aprendizagens. Assim, conclui-se que o contexto educativo assume um papel compensatório e potenciador relativamente às oportunidades artísticas vivenciadas fora da escola. Esta conclusão está também em consonância com a UNESCO (2020), que reconhece a arte como dimensão essencial de uma educação integral.

O segundo objetivo consistiu em analisar como a Música se pode articular com os restantes subdomínios da Educação Artística na prática educativa e o último objetivo era identificar se a articulação entre a Música e os restantes subdomínios da Educação Artística contribui para a promoção do interesse das crianças. Neste sentido, através da implementação das estratégias desenvolvidas, verifiquei que a instalação sonora é um meio promotor de articulação entre a Música e os restantes subdomínios, bem como do interesse das crianças. O Decreto-Lei n.º 241/2001 descreve o papel do educador de infância na Educação Artística, sendo que deve promover diferentes tipos de expressão de forma integral para que não surjam isoladas, de modo a criar um percurso coerente em que as diferentes formas de expressão se complementam. Para além das estratégias pensadas para a articulação, as crianças foram introduzindo as restantes vertentes de forma espontânea, participando de forma autónoma e com elevados níveis de bem-estar e implicação.

A Educação Artística é considerada um elemento crucial no desenvolvimento global das crianças, cabendo aos educadores proporcionar momentos para as crianças explorarem livremente diferentes formas de expressão, através de ambientes estimulantes. Este aspeto é salientado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, que estabelece que, na organização do ambiente educativo, o educador deve selecionar materiais diversificados e estimulantes, organizando o espaço de forma funcional e adequado às necessidades das crianças. Por sua vez, o subdomínio da Música constitui uma dimensão privilegiada de comunicação e expressão que permite o desenvolvimento de múltiplas competências. Verificou-se que apesar de a Música ter assumido um papel essencial enquanto ponto de partida, o mais importante foi a articulação curricular, na qual as diversas expressões artísticas se complementaram e enriqueceram mutuamente.

O estudo apresentou alguns desafios, nomeadamente o facto de o Jardim de Infância se situar numa aldeia e da escassez de meios ter impedido a visita a espaços culturais, aspeto este que foi verificado através da análise dos dados. Neste sentido, a UNESCO (2020) afirma que as capacidades, valores e comportamentos promovidos pela Educação Artística são mais importantes do que nunca, incluindo a apreciação da diversidade cultural. Além disso, reforço a importância de aprofundar a articulação entre os quatro subdomínios da Educação Artística, pelo que é recomendável explorar de forma mais aprofundada cada uma das áreas em futuros estudos, de modo a enriquecer as oportunidades de aprendizagem articulada.

Assim, este estudo contribuiu para uma maior consciencialização acerca do papel da Educação Artística no contexto educativo. É importante olhar para a Música e para as restantes áreas artísticas como elementos essenciais na promoção de aprendizagens integradas e significativas. Espera-se que os resultados apresentados possam inspirar educadores e professores a investir em ambientes e propostas que favoreçam uma abordagem holística, apresentada essencialmente pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), contribuindo para o desenvolvimento das crianças e para a valorização plena da Arte enquanto elemento estruturante do processo educativo.

## Referências bibliográficas

- Abreu, S. (2015). *O educador e/ou professor como principal impulsionador da autoestima da criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].  
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2093/1/Final%C3%ADssima%20Tese%20Sofia%20Abreu.pdf>
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Porto Editora.
- Almeida, T., Bittencourt, R. N., & Torres, A. R. (2017). As relações afetivas entre educador- educando no processo de ensino-aprendizagem. *Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caixas*, 4(1), 16-30.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/86, de 4 de outubro*. Diário da República, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Barbosa, A. M. (2009). *Arte, educação e cultura*. [Domínio Público - Detalhe da Obra](#)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, S. (2014). *Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI\\_BENTO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11315/1/SALI_BENTO.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora.
- Calleja, J. M. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes et al. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.  
[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest.\\_A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)
- Carneiro, F. (2018). A importância da música na educação infantil. *Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da UNI7*, 8(1).
- Carvalhido, L. M. (2014). *A dança na educação pré-escolar: uma proposta*

- metodológica* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].  
[http://62.28.241.119/bitstream/20.500.11960/1545/1/Marisa\\_Carvalhido.pdf](http://62.28.241.119/bitstream/20.500.11960/1545/1/Marisa_Carvalhido.pdf)
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 687–724). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, C. A. (2021). *A dança educativa na educação pré-escolar: contributos da dança em articulação com diferentes áreas de conteúdo* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo].  
<http://hdl.handle.net/10400.26/39382>
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Didier, A. R. (2020). *Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais].  
[https://www.academia.edu/59024879/EM\\_BUSCA\\_DA\\_EXPRESS%C3%83O\\_CRIADORA\\_CIRCULA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_IDEIAS\\_E\\_O\\_PENSAMENTO\\_LATINO\\_AMERICANO\\_NA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSICAL](https://www.academia.edu/59024879/EM_BUSCA_DA_EXPRESS%C3%83O_CRIADORA_CIRCULA%C3%87%C3%83O_DE_IDEIAS_E_O_PENSAMENTO_LATINO_AMERICANO_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL)
- Eça, M. T. T. P. (2008). Educação artística em Portugal: Entre a tradição e a ruptura. *Pós*, 1(1), 26 – 36.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/download/48439/39075/172633>
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5 – 17.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Instituto Nacional da Investigação Científica.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro].  
[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento\\_dezembro2013\\_v2.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento_dezembro2013_v2.pdf)
- Fonseca, V., Santos, V. & Coutinho, D. J. G. (2023). A importância da ludicidade e da

- arte na educação: Explorando novas possibilidades de aprendizado. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(6), 477- 492.  
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/10197/4095>
- Gonçalves, A. C. A. B. (2017). *Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky: a unidade educação-música* [Tese de doutoramento, Universidade da Brasília]. <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/educacao-musical-na-perspetiva-historico-cultural-de-vigotski.pdf>
- Gusdorf, G. (1997). Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. *Revue internationale des sciences sociales*, XXIX (4), 627-648.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e felizes: como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Horizonte.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47- 49.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87- 92.  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v16n01/v16n01a10.pdf>
- Lopes, A. C. (2008). Por que somos tão disciplinares? *ETD – Educação Temática Digital*, 9(1), 201-212.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1052/1067>
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta.
- Martins, M., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A., Salvador, L., Rato, L., & Santos, A. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. CIE-ISPA/ISPA – Instituto Universitário. [https://www.edunova-ispa.org/wp-content/uploads/2025/01/Praticas-de-literacia-em-jardim-de-infancia-em-Portugal\\_O-que-dizem-os-educadores.pdf](https://www.edunova-ispa.org/wp-content/uploads/2025/01/Praticas-de-literacia-em-jardim-de-infancia-em-Portugal_O-que-dizem-os-educadores.pdf)
- Medeiros, C. (2021). *Dos palcos da escola para os palcos da vida: A expressão dramática em contexto de estágio da educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório final de estágio, Universidade dos Açores].  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/6268/1/DissertMestradoCarolinaMirandaPereiraMedeiros2021.pdf>
- Mel, L. V., Danelussi, D. P., Filho, A. R., Loose, J. T., & Anjos, Q. S. (2015). Os desafios dos educadores do século XXI: Ensinar com alegria e criatividade. *Revista Saberes*, 3(2), 126-137.
- Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>

- Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Ministério da Educação. (2010). *Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro (Padrões de desempenho docente)*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>
- Ministério da Educação (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)
- Ministério da Educação (s.d.). *eTwinning*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/etwinning>
- Moreira, D., & Botas, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática: Um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253 - 286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3259/2633/7784>
- Oliveira, R. F. C. J. (2020). *O contributo do trabalho de grupo e do trabalho a pares para o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação entre alunos do 1.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12977/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Definitivo%20Raquel%20Oliveira%202018067.pdf>
- Pereira, J, Vieites, M. e Lopes, M. (Coords). (2014). *As artes na educação*. Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226 – 235.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Associação de Professores de Matemática (APM).
- Reis, C. M. S. (2012). *A importância da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum Tum* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/74003d57-23c5-4fd6-9c11-aa3ccf7d908d/download>
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 61-72.
- Roldão, M.C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

- [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Roloff, E. M. (s.d.). *A Importância do lúdico em sala de aula*. [A importância do lúdico em sala de aula](#)
- Santos, A., Garcia, T. & Vallejo, A. (1997). *Enciclopédia de educação infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, expressão musical-expressão corporal e dramatização*. Nova Presença.
- Santos, A. I. M. (2019). *A educação artística no Movimento Escola Moderna: (Im)possibilidades de um currículo das artes na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38409>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silva, S. S. (2021). *Educação artística em contexto não formal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].  
[http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2676/5/Sandra\\_Silva.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2676/5/Sandra_Silva.pdf)
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes pela educação: Drama e dança* (Vol. 2). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *A Educação pela arte e arte na educação: Música e artes plásticas* (Vol. 3). Instituto Piaget.
- Teixeira, S. (2020). *O papel da comunicação em expressão dramática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/5656>
- UNESCO (2020). *UNESCO celebra o poder da arte e da educação em todo o mundo*.  
<https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo>
- UNICEF (2019). *A convenção sobre os Direitos da Criança*.  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vieira, C. M. C. (1995). *Breve caracterização do processo de investigação quantitativa*. Universidade de Coimbra.

Yoshioka, M. (2013). *Professores conectados para uma comunicação para compartilhada e colaborativa*.

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_ufpr\\_cien\\_artigo\\_mithue\\_yoshioka.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_cien_artigo_mithue_yoshioka.pdf)

## Anexos

### Anexo 1 – Relatório semanal do 1.º CEB

#### Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

No dia 15 e 16 de janeiro realizei a minha segunda intervenção individual. Na segunda-feira, iniciei a aula com um diálogo motivador sobre os acontecimentos do fim de semana para estimular a comunicação dos alunos. Em seguida, realzei a leitura de um poema inserido num livro feito com cartolina. Era um poema curto e simples, para introduzir os conceitos que seriam abordados ao longo dos dois dias. Seguidamente, realzei uma breve revisão das sílabas "li", "le", "l", "lo", "lu" e perguntei às crianças algumas palavras que contêm essas sílabas. Dosem palavras como "mula" em que não existe a sílaba "lu" mas sim duas sílabas "mu" e "la", o que gerou alguma confusão.

Na atividade de ordenar as letras para formar palavras, as crianças realizaram o que era pretendido em pouco tempo, embora existisse alguma troca de letras. Na realização de fichas em que existem exercícios de ordenar frases, as crianças continuam com alguma dificuldade em ordenar as frases, por isso, nas próximas planificações irei continuar a trabalhar esta componente. Em matemática, realizaram a atividade de decompor o número onze através da colocação de simulações de chourico em fatias de pizza, que foi bastante proveitosa, uma vez que as crianças estavam interessadas.

Em estudo do meio também estiveram motivadas no jogo de adivinhar as profissões, tal motivação que participavam sem solicitação antes de eu terminar a descrição da profissão. A aula de educação física, continua-se a realizar no alito de escola quando as condições climáticas não estão favoráveis, onde se realizaram alguns jogos que normalmente causam mais agitação em termos de comportamento, desta forma, tive de dividir a turma em 2 grupos, também pelo espaço ser reduzido. Metade dos alunos realizaram os jogos, e a outra metade ficou sentada e vice-versa, o que causou conversas paralelas da parte de quem estava sentado, o que é normal em crianças pequenas.

Na terça-feira, dei continuidade aos conteúdos através do poema lido no dia anterior. Optei por introduzir o número 12 através de caixas de ovos e verifiquei que as crianças estiveram bastante interessadas. Tanto na atividade de decompor o número onze, como nesta atividade de decomposição do número 12, verifiquei que alguns alunos não manipulavam os materiais para realizar as operações, sendo que registavam as operações apenas através do cálculo mental, sem recorrer à contagem dos materiais.

Em português, introduzi o fonema/grafema "l", e verifiquei que algumas crianças apresentaram dificuldade na caligrafia do "l". Seguidamente, as crianças realizaram um puzzle em forma de "l" que continha uma palavra iniciada por essa letra e a sua

respetiva imagem. Esta atividade foi feita com sucesso, visto que realizaram o puzzle rapidamente e leram corretamente a palavra inserida.

Em estudo do meio, tal como foi planeado as crianças levarem um objeto relativo a uma profissão de um familiar, algumas crianças cumpriram o que foi solicitado, e houve uma criança que ao invés de um objeto, levou vários, o que foi bastante valorizado.

Em educação artística realizaram a decoração de um gorro com vários materiais (figura 1), em que geralmente estiveram motivadas. Falando do caso específico de um menino que tem mais dificuldades de aprendizagem, começou a chorar porque não estava a conseguir colar os elementos, mas com a ajuda necessária, ficou mais calmo e colou os elementos com sucesso. Por fim, foram mostrar com entusiasmo os trabalhos realizados à restante turma.

Considero que as atividades manipuláveis continuam a ser uma boa opção para existir uma maior envolvimento dos alunos e consequentemente uma maior aprendizagem.

#### Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma:

Na minha intervenção individual anterior existiu a troca da disposição das mesas, o que inicialmente parecia ser uma boa opção, no entanto, verificou-se novamente muita agitação e conversas paralelas. A professora interveio para alguns alunos serem trocados de lugar, de forma a melhorar o comportamento. Verifiquei que o trabalho a pares continua a ser a opção mais eficaz para uma melhor aquisição dos conteúdos.

#### Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Considero que apresentei atividades diversificadas e criativas, afirmado pela professora cooperante, tal como o livro, os vídeos e a manipulação de vários materiais. Este género de atividades proporcionam uma maior atenção, calivação e interesse por parte dos alunos, principalmente dos alunos que apresentam mais dificuldades, uma vez que captam mais informação a partir de vídeos ou materiais manipuláveis.

#### Destaque sobre o meu/ossos desempenho:

Considero que o meu desempenho nas aulas foi positivo, confirmado pela professora cooperante e foram notórias algumas melhorias desde o início da prática, nomeadamente a nível da firmeza, da utilização e variedade dos recursos. A gestão do tempo também é um aspeto que foi melhorando, através da prática. Conseguí cumprir as atividades planeadas, exceto em Educação Física que apenas existiu tempo para jogarem dois jogos e estavam planeados três.

Penso que as atividades se encontravam organizadas e com uma sequência, o que fez com que não existisse um corte a nível de conteúdos. Utilizei a criação de um livro para incluir os conteúdos que foram abordados, de forma a fazer referência ao livro quando passava para a área seguinte.

Mantém-se a dificuldade em controlar o comportamento da turma, bem como a dificuldade em lidar com situações mais delicadas, como é o caso do menino referido anteriormente que chora constantemente, sentindo-se frustrado quando não consegue realizar algo. Tento acalmá-lo através de um diálogo, da atividade, encorajo-o a realizar as tarefas e incluí-o sempre todas as crianças nas atividades propostas.

Considero que a minha intervenção correu bem de uma forma geral, em que as atividades estavam orientadas e as crianças desenvolveram aprendizagens importantes. Tentei explicar os conceitos da melhor forma possível, auxiliando todas as crianças quando existiam dúvidas.

#### Desafios futuros sobre o meu desempenho:

Os desafios futuros mantêm-se, visto que não é algo que se altera rapidamente e que apenas com a prática se vão enfrentando. São relacionados com o ganho de firmeza e autoridade, sendo mais expressiva/emotiva, e uma maior interseção ao grande grupo, dando mais feedback e permitindo uma abertura de diálogo das crianças.

## Anexo 2 – Relatório semanal da EPE

Na segunda-feira, iniciei as intervenções relacionadas com o tema do inverno. Na história "O ladrão da neve" as crianças estiveram cativadas a ouvir e a observar as ilustrações do livro. As crianças, principalmente de 5 anos, já possuíam alguns conhecimentos prévios sobre alguns conceitos tais como o facto de a neve derreter quando surge o sol, o gelo ao derreter transforma-se em água, entre outros. De seguida, a Ângela que é uma criança de 4 anos e a Kelly de 3 anos, demonstraram interesse em recontar a história aos colegas, onde cada uma assumiu uma personagem. A Ângela apresentou bastante conhecimento sobre a história, referindo as falas da sua personagem de acordo com o que estava escrito. A Kelly necessitou de um auxílio extra da minha parte. Posteriormente, realizei uma sistematização da história, onde as crianças mais velhas demonstraram um maior conhecimento sobre a mesma.

Durante as atividades autodirigidas, a Ângela e o Lucas demonstraram interesse na história lida anteriormente acerca do inverno, sendo que o Lucas solicitou que eu lesse a história com ele e passado algum tempo, a Ângela também apresentou interesse novamente e esteve a contar a história com os colegas.

Na dança, as crianças estiveram alegres e de forma geral, conseguiram executar os movimentos da coreografia, embora as crianças mais novas tais como o Lucas e o Santiago, apresentaram alguma dificuldade a realizar certos movimentos.

No painel de inverno, a maior parte das crianças teve preferência em pintar as peças de roupa, embora algumas recortaram e colaram pedaços de cartolina ou algodão. O Bernardo de 4 anos, apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, verificados quando pinta com lápis de cor, o que requer futuramente alguma atenção para desenvolver esta capacidade. O Lucas de 3 anos, pintou metade da sua peça de roupa e perdeu o interesse, no entanto com alguma motivação e valorização do trabalho que já tinha realizado, optou por terminar de pintar, destacando-se a sua capacidade para executar o trabalho, uma vez que pintou de forma notável, tendo em conta a sua idade. O Zé Pedro destacou-se nesta atividade, uma vez que terminou a pintura de forma rápida e

teve interesse em colorir mais uma peça de roupa, demonstrando o seu interesse, relevante para futuras planificações.

De seguida, na atividade do floco de neve, algumas crianças de 3 anos optaram por explorar o colonete de forma diferente, deslizando-o e assim traçar linhas retas. A Inês e o Santiago optaram por carimbar no exterior das linhas previamente definidas.

Nas atividades autodirigidas, as crianças tiveram interesse em brincar com a mala de histórias que ficou disponibilizada da área da biblioteca, onde foi possível verificar a compreensão da mesma pela Ângela e a liderança em orientar os colegas com as restantes personagens. O Santiago de 3 anos, apenas tinha interesse em ligar e desligar as luzes da mini árvore de Natal, o que é bastante normal nestas idades, e este destaque sugere propostas futuras relacionadas com este interesse, verificado posteriormente com o interruptor da casa de banho.

Na terça-feira, quando estava a introduzir o tema da neve e questionei onde existia com mais frequência no nosso país, a Letícia respondeu corretamente, dizendo que era na Serra da Estrela e a Ângela referiu constantemente que ia à Suíça, mostrando o seu conhecimento sobre a existência de neve nesse país. Quando as crianças estavam a preencher o primeiro passo da folha de registo da atividade experimental da neve artificial, o Bernardo referiu que preferia realizar a folha de registo mais simples, uma vez que era necessário desenhar, e devido à dificuldade referida anteriormente, optei por fornecer-lhe a folha mais simples. As crianças coloriram a opção de conseguirmos fazer a neve e associaram a cor verde ao "sim" e o vermelho ao "não". O Tiago chegou passado um tempo e referiu a hipótese de não conseguirmos fazer neve, sendo que referi para pintar a opção do não. No entanto, observou que todos os colegas tinham colocado sim e suponho que tenha sido influenciado, daí começar a chorar. Eu referi que era a opinião dele e não existiam respostas certas, mas ele optou por colocar que sim. As crianças mantiveram-se implicadas a explorar a neve, realizando vários bonecos de neve, destacando o Tiago que decidiu realizar uma rena.

Nas atividades sobre a história, optei por fornecê-las durante as atividades autodirigidas, em que apenas o Lucas de 3 anos teve interesse em explorar. Decidi explorar o lado mais complexo que era pretendido para as crianças de 5

## Anexo 3 – Planificação individual na EPE

### 4. Planificação focada numa criança

#### 4.1. Breve descrição das observações realizadas

A criança selecionada para esta planificação tem 4 anos de idade e apresenta um elevado nível de bem-estar e implicação (maioritariamente nível 4/5 em ambos). É uma menina muito participativa nas atividades, responde facilmente às questões que são colocadas, demonstra facilidade na interação com os outros e revela uma excelente capacidade de memorização. Quando as atividades propostas são dirigidas, ela geralmente está bastante implicada, embora apresente um receio constante em errar e requer frequentemente a aprovação e apoio do adulto. No que diz respeito às atividades autodirigidas, as suas áreas de interesse são maioritariamente as artes visuais e os jogos de mesa. Deste modo, optei por me focar nesta criança esta semana, uma vez que na minha última intervenção relacionada com o ciclo da galinha, verifiquei que numa atividade relacionada com ovos de vários tons e tamanhos, a criança afirmou que um ovo era "cor de pele" e eu aproveitei esse comentário para explicar que existem várias cores de pele e aquela cor era "bege". Assim, será benéfico introduzir lápis de cor com diversos tons de pele para que a ideia de "cor de pele" não exista.

#### 1.1. Relação entre observações e oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo



#### 1.2. Operacionalização das propostas a implementar

Decidi comprar uma caixa de lápis apenas com vários tons de pele para disponibilizar no jardim de infância. Os lápis irão ser utilizados numa atividade sobre o Dia da Mãe, mais especificamente na atividade de inspiração do artista Kandinsky, permitindo à criança explorar a diversidade de tons de pele, possibilitando também a utilização dos lápis por parte das restantes crianças.

Além disso, estes lápis estarão disponíveis para momentos de desenho livre, respondendo ao interesse manifestado pela criança em particular. Esta mesma criança evidencia um gosto especial pelas artes visuais e participa com frequência neste tipo de atividades, pelo que a introdução deste material contribui também para valorizar os seus interesses e potenciar a sua expressão artística.

Assim, a implementação deste conjunto de lápis no contexto educativo tem, o propósito de enriquecer os materiais disponíveis e fomentar a inclusão, promovendo uma educação mais consciente.

#### 1.3. Registo de avaliação da implementação e propostas de continuidade

A avaliação da implementação da caixa de lápis com diferentes tons de pele será realizada de forma contínua, com base nas interações durante a atividade e durante os momentos de desenho livre. Ao longo da atividade inspirada na obra de Kandinsky, será observada a motivação e a implicação da criança ao utilizar os lápis, em particular o interesse pela diversidade de tons e o modo como estes são aplicados nas suas produções. Será importante verificar a forma como a intervenção pode potenciar o reconhecimento da diversidade nas representações das crianças. Também será útil registar as produções através de fotografias. Posteriormente, será feita uma análise, sendo possível refletir sobre a eficácia da utilização dos materiais e se a ideia de o bege ser a "cor de pele", é alterada.

Como proposta de continuidade, será essencial manter os lápis disponíveis na sala de atividades, para que as crianças possam usá-los livremente. Além disso, será importante desenvolver outras atividades que explorem a identidade e a diversidade, tanto na educação artística como em outras áreas.

#### Anexo 4 - Pedido de autorização para a participação dos Educandos na investigação aos Encarregados de Educação

Caros pais/Encarregados de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estou a desenvolver o meu Relatório Final de Estágio. Nesse sentido, pretendo analisar a Educação Artística na Educação Pré-escolar: a Música como ponto de partida para a articulação curricular. Assim, solicito a sua autorização para proceder à recolha de dados através da gravação de vídeos e áudios, bem como à captura de fotografias, garantindo sempre a proteção da identidade e da privacidade das crianças, sem nunca revelar os seus rostos ou qualquer dado.



-----  
 Eu \_\_\_\_\_ encarregado de educação da/o  
\_\_\_\_\_ aceito a recolha de  
dados através da gravação de vídeos e áudios e da captura de fotografias.

Eu \_\_\_\_\_ encarregado de educação da/o  
\_\_\_\_\_ não aceito a recolha de  
dados através da gravação de vídeos e áudios e da captura de fotografias.

Atenciosamente,  
Ana Rita Gaspar

## Anexo 5 – Inquérito por questionário

### Envolvimento artístico das crianças fora do contexto educativo

**B** *I* U  

Estimados/as Encarregados/as de Educação, este questionário destina-se a recolher informações sobre o envolvimento artístico das crianças fora do contexto educativo, especialmente com a Música, de forma a compreender a sua influência nas propostas artísticas promovidas no contexto escolar.

As respostas não serão divulgadas, serão utilizadas exclusivamente para o estudo no âmbito do relatório final de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Agradeço a colaboração!

Ana Rita Gaspar

#### 1. Nome da criança \*

Texto de resposta curta

#### 2. Fora do contexto educativo, a criança demonstra interesse por alguma área artística específica (música, artes visuais, teatro, dança)?

Sim

Não

#### 2.1. Se "Sim", qual ou quais?

Texto de resposta longa

#### 3. A criança frequenta espaços ou eventos de carácter artístico (concertos, museus, exposições, espetáculos, entre outros)?

Sim

Não

#### 3.1. Se "Sim", qual ou quais? Com que frequência?

Texto de resposta longa

**4. A criança participa em alguma atividade ou grupo artístico fora do contexto educativo (aulas de música/dança, teatro, oficinas de arte, entre outros)?**

Sim

Não

**4.1. Se "Sim", qual ou quais? Com que frequência?**

Texto de resposta longa

.....

**5. Existe algum instrumento musical em casa?**

Sim

Não

**5.1. Se "Sim", qual ou quais?**

Texto de resposta longa

.....

**6. A criança toca algum instrumento musical?**

Sim

Não

**6.1. Se "Sim", qual ou quais? Com que frequência?**

Texto de resposta longa

.....

**7. Outras informações que considere pertinentes acerca do interesse/envolvimento artístico da criança**

Texto de resposta longa

.....

**Anexo 6 - Registo do bem-estar e implicação das crianças ao longo da construção e exploração da instalação sonora**

(Momento de construção dos pássaros)

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação						
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
*Nomes														
1. Camila					X							X		
2. Leonor					X							X		
3. Iara				X						X				
4. Clarisse				X								X		
5. Beatriz					X							X		
6. Jorge				X								X		
7. Tomé					X							X		
8. Milena				X						X				
9. Luís				X								X		
10. Fernando				X								X		
11. Amália				X						X				
12. Kyara				X								X		
13. Samuel				X						X				
14. Bruno				X						X				
15. Eliana				X								X		
16. Henrique					X					X				

(Momento de exploração da instalação sonora)

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação						
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
*Nomes														
1. Camila					X							X		
2. Leonor					X							X		
3. Iara				X							X			
4. Clarisse					X							X		
5. Beatriz					X							X		
6. Jorge				X							X			
7. Tomé					X							X		
8. Milena				X								X		
9. Luís				X								X		
10. Fernando					X							X		
11. Amália				X								X		
12. Kyara				X								X		
13. Samuel				X								X		
14. Bruno				X							X			
15. Eliana				X								X		
16. Henrique				X							X			