



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento da Educação

**A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o
Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das
crianças na Educação Pré-Escolar**

Ana Margarida Pereira Alves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadoras:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Julho, 2025
Odivelas



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento da Educação

**A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o
Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das
crianças na Educação Pré-Escolar**

Ana Margarida Pereira Alves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadoras:

Professora Doutora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

**Julho, 2025
Odivelas**

Agradecimentos

A elaboração deste relatório final marca o encerramento de uma etapa significativa na minha jornada académica, e eu não poderia ter chegado até aqui sem o apoio e a inspiração de várias pessoas e instituições.

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus pais. Eles são os meus pilares, cujos sacrifícios e amor incondicional me serviram de exemplo para nunca desistir. Também me passaram a força emocional para superar cada obstáculo, com um sorriso no rosto. Sempre acreditaram no meu potencial e incentivaram-me a perseguir os meus sonhos com determinação e coragem.

Aos meus irmãos, Daniel e Inês, que são irmãos incríveis, sou profundamente grata pelo apoio constante e pelas palavras de encorajamento ao longo do meu percurso académico. As suas perspetivas únicas, companheirismo e gargalhadas fizeram toda a diferença, inspirando-me a persistir mesmo diante das dificuldades.

Ao meu namorado, João Pedro, que esteve sempre ao meu lado, oferecendo suporte emocional e compreensão durante todos os desafios que enfrentei. O seu apoio inabalável foi fundamental para o meu progresso e sucesso.

Às minhas cunhadas, Joana e Margarida, sou grata pelo apoio e carinho, que enriqueceram a minha experiência de maneira única e especial.

Gostaria também de agradecer aos meus amigos, que, de diversas maneiras, tornaram este percurso mais leve e divertido.

Sou imensamente grata à minha faculdade, ISCE, que me proporcionou uma formação sólida e um ambiente propício à aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Um reconhecimento especial à professora Celeste Rosa, pela orientação, dedicação e compreensão incansáveis, que foram essenciais durante todo o meu percurso de mestrado e especialmente para o desenvolvimento deste relatório final.

A minha colega de faculdade, Sofia Varanda, merece um agradecimento sincero pelo grande apoio e parceria ao longo desta jornada. A sua amizade tornou os desafios mais leves e os sucessos ainda mais significativos.

À instituição de estágio, agradeço pela receptividade e disponibilidade que me ofereceram, criando um espaço onde pude aplicar e expandir os meus conhecimentos. Sou grata à educadora cooperante pela sua orientação prática e às crianças do meu grupo, que me

permitiram vivenciar experiências enriquecedoras e fundamentais para a realização deste relatório.

Finalmente, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, estiveram presentes em momentos cruciais desta jornada, oferecendo apoio e inspiração. Seja através de palavras de incentivo, gestos de apoio ou simplesmente pela presença, vocês foram fundamentais para que eu alcançasse este marco. A todos vocês, o meu mais sincero obrigado por terem feito parte desta etapa tão importante da minha vida.

Resumo

O presente relatório final insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este baseia-se numa perspetiva de investigação sobre a própria prática, desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de vinte e duas crianças.

A investigação surgiu com o objetivo de explorar o contributo da Educação Artística para o desenvolvimento infantil, particularmente na articulação com o Conhecimento do Mundo. Assim, delinear-se duas questões de investigação: "De que modo a articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo estimula o envolvimento de um grupo de crianças?" e "Quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo que foram mais potenciadoras de envolvimento nas crianças?".

A investigação centrou-se em: - Caracterizar as estratégias de articulação entre a educação artística e o conhecimento do mundo, usadas na promoção de envolvimento num grupo de crianças; - Caracterizar o envolvimento das crianças nas atividades de articulação promovidas; - Analisar as potencialidades das estratégias mais desencadeadoras de envolvimento nas crianças.

A fundamentação teórica abordou a evolução da Educação Pré-Escolar ao longo do tempo e incluiu a análise de duas áreas de conteúdo: a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

A metodologia da investigação incluiu observação participante, notas de campo, registos fotográficos, escala de envolvimento, narrativas supervisivas e entrevista à educadora cooperante.

Os resultados demonstraram que a articulação contribuiu significativamente para a promoção de aprendizagens integradas, potenciando o envolvimento das crianças e promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e criativas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Artística; Conhecimento do Mundo; Arte pelo Mundo; Articulação Curricular.

Abstract

This final report is part of the Master's Degree in Pre-School Education. It is based on a perspective of research into one's own practice, developed in the context of Pre-School Education, with a group of twenty-two children.

The aim of the research was to explore the contribution of Art Education to children's development, particularly in relation to Knowledge of the World. Thus, two research questions were outlined: "Does the articulation of Art Education with Knowledge of the World stimulate the involvement of a group of children?" and "Which articulation strategies between Art Education and Knowledge of the World were most effective in stimulating children's involvement?".

The research focused on - Characterizing the articulation strategies between art education and world knowledge used to promote involvement in a group of children; - Characterizing children's involvement in the articulation activities promoted; - Analysing the potential of the strategies that most trigger involvement in children.

The theoretical basis covered the evolution of pre-school education over time and included an analysis of two content areas: Expression and Communication and Knowledge of the World.

The research methodology included participant observation, field notes, photographic records, an involvement scale, supervisory narratives and an interview with the cooperating educator. The results showed that articulation contributed significantly to promoting integrated learning, boosting children's involvement and promoting the development of cognitive and creative skills.

Keywords: Preschool Education; Artistic Education; Knowledge of the World; Art Around the World; Curriculum Articulation.

Abreviaturas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

UC – Unidade Curricular

EC – Educadora Cooperante

DGE – Direção Geral de Educação

PNA – Plano Nacional das Artes

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VI
Abreviaturas	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XII
Índice de Anexos	XII
Índice de Apêndices	XIII
Capítulo 1.	1
1. Introdução	2
Capítulo 2.	4
1. Enquadramento Teórico	5
1.1 - Educação Pré-Escolar	5
1.2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	8
1.2.1 - Área de formação pessoal e social.....	9
1.2.2 - Área de expressão e comunicação.....	11
1.2.2.1 - Domínio da educação artística.	12
1.2.2.2 - Subdomínio das artes visuais.....	13
1.2.3 - Área do conhecimento do mundo.....	14
1.2.3.1 - Conhecimento do mundo social.....	15
1.3 - Educação Artística nos Primeiros Anos de Formação	16
1.4 - A Articulação Pedagógica entre o Conhecimento do Mundo e a Educação Artística	18
1.5 - Papel do Educador	20
1.5.1 - O papel do educador em contexto de sala: prática pedagógica nas áreas de conhecimento do mundo e expressão artística.	22

1.6 - A avaliação na Educação Pré-Escolar.....	23
1.6.1 - Envolvimento na ação educativa	25
Capítulo 3.	29
1. Metodologia.....	30
2. Opções Metodológicas	30
2.1 - Paradigma Participativo.....	30
2.2 - Investigação sobre a própria prática.....	32
2.3 - Educador Reflexivo	34
3. Plano de Investigação	36
3.1 Descrição do Plano de Investigação	37
3.2 - Calendarização do Plano de Investigação.....	38
3.2.1 - Cronograma de investigação em PES III	40
3.3 - Caracterização do Contexto Institucional.....	41
3.3.1 - Caracterização do contexto socioeducativo.....	41
3.3.2 - Caracterização do grupo de crianças.	42
3.3.3 - Caracterização do ambiente educativo.....	44
3.3.3.1 - Dimensão física.....	45
3.3.3.2 - Dimensão funcional.	47
3.3.3.3 - Dimensão temporal.	48
3.3.3.4 - Dimensão relacional.	50
3.3.4 - Caracterização dos participantes da investigação.	50
3.4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	51
3.4.1 - Técnicas de recolha e análise de dados.....	53
3.4.1.1 - Entrevista.	53
3.4.1.2 - Análise documental.	58
3.4.1.3 - Triangulação de dados.	59
3.4.1.4 - Observação.....	60

3.4.2 - Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.	62
3.4.2.1 - Escala de envolvimento.....	62
3.4.2.2 - Notas de campo	65
3.4.2.3. - Narrativas supervisivas dialogadas.	66
3.5 - Plano de Ação no Contexto Educativo, no Âmbito das Problemáticas Selecionadas:.....	68
3.5.1 - Planificação em teia do plano de ação.	63
3.5.2 - Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica.....	64
3.5.3 - Calendarização do plano de ação.	66
Capítulo 4.	67
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	68
1.1 - Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados	68
1.1.1 - 1ª Proposta Educativa – Projeto Bordalo II.	69
1.1.2 - 2ª Proposta educativa - Piet Mondrian.....	77
1.1.3 - 3ª proposta educativa - Ansel Adams.	84
1.2 - Triangulação dos resultados obtidos	94
Capítulo 5.	100
1. Conclusões	101
1.1 - Conclusões da Dimensão Investigativa	101
1.2 - Implicações da investigação para a prática profissional futura	103
Referências	105

Índice de Figuras

Figura 1- Esquema Síntese do Plano de Investigação.....	36
Figura 2- Distribuição das crianças pelos anos de nascimento	42
Figura 3 - Distribuição das crianças pelo número de irmãos	43
Figura 4 – Planta da Sala Verde	45
Figura 5 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	52
Figura 6 - Planificação em Teia do Plano de Ação.....	63
Figura 7 - Intencionalidade educativa, retirado do esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	64
Figura 8 - Mapa mundo desenhado para exploração, no decorrer do projeto	69
Figura 9- Seleção e separação do “lixo” recolhido pelas crianças.....	70
Figura 10 – Processo de elaboração das obras individuais	70
Figura 11- Processo de elaboração das obras individuais	71
Figura 12 - Exposição das obras realizadas pelas crianças.....	72
Figura 13- Preparação da obra coletiva	73
Figura 14- Finalização da obra coletiva, inspirada em Bordalo II	73
Figura 15- Exposição Bordalo II	73
Figura 16 - Apresentação da exposição para outra sala do JI.....	74
Figura 17 – Início da visualização do vídeo, sobre a vida e obra de Piet Mondrian	77
Figura 18 - Finalização da visualização do vídeo.....	78
Figura 19- Traçar retas, na folha, com a ajuda da régua.....	78
Figura 20 - Pintura com pincel das obras individuais, com recurso a visualização das obras do artista.....	79
Figura 21 - Audição do hino nacional.....	80
Figura 22 - Apresentação sobre os Países Baixos.....	80
Figura 23- Exposição Piet Mondrian	81
Figura 24 - Resultado da pesquisa Ansel Adams, no google.	85
Figura 25 - Pesquisa no computador sobre a vida e obra de Ansel Adams	86

Figura 26 - Apresentação ao grupo sobre as informações recolhidas.....	87
Figura 27 - Cartaz de apresentação sobre os EUA.....	87
Figura 28 - Sessão fotográfica com câmaras instantâneas.....	88
Figura 29 - Sessão fotográfica com câmaras digitais.....	89
Figura 30 – Elaboração dos convites.....	90
Figura 31 – Entrega dos convites às restantes salas de JI.....	90
Figura 32 - Cartaz informativo Ansel Adams.....	90
Figura 33- Fotografias instantâneas.....	91
Figura 34 - Exposição das fotografias em moldura.....	91

Índice de Quadros

Quadro 1- Cronograma de Investigação em PES III.....	40
Quadro 2- Agenda semanal do grupo da Sala Verde.....	48
Quadro 3- Estrutura do guião da entrevista inicial.....	54
Quadro 4 - Estrutura do guião da entrevista final.....	55
Quadro 5- Níveis de envolvimento do projeto “Bordalo II”.....	75
Quadro 6 - Níveis de envolvimento no projeto Piet Mondrian.....	82
Quadro 7 - Níveis de envolvimento no projeto “Ansel Adams”.....	92
Quadro 8 - Níveis de Envolvimento no decorrer de toda a investigação.....	96

Índice de Anexos

Anexo A - Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.....	111
---	-----

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	113
Apêndice 2 - Planificação do Projeto “Bordalo II”	111
Apêndice 3 - Mapa “Obras do Bordalo II por Lisboa”	119
Apêndice 4 - Planificação do Projeto “Piet Mondrian”	120
Apêndice 5 - Planificação do Projeto “Ansel Adams”	132
Apêndice 6 - Entrevista inicial à Educadora Cooperante.....	135
Apêndice 7 – Categorização da entrevista inicial	138
Apêndice 8 – Entrevista final à educadora cooperante	142
Apêndice 9 – Categorização da entrevista final	144

Capítulo 1.

1. Introdução

O presente relatório final insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) III e Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE).

Foi proposta a elaboração de uma investigação sustentada numa investigação sobre a própria prática, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE). O estágio decorreu numa instituição sem fins lucrativos, com um grupo heterogéneo de vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

Com este relatório final pretende-se demonstrar o trabalho efetuado ao longo do estágio, que teve um maior enfoque na Área do Conhecimento do Mundo e na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Educação Artística. Esta ênfase foi dada, uma vez que durante o período de observação, o grupo demonstrou um interesse notável pela realização de atividades que envolvessem as artes visuais e a música. Sendo assim, fez sentido abordar o domínio da Educação Artística porque envolve os subdomínios de interesse do grupo e a Área de Conhecimento do Mundo, devido a curiosidade natural que as crianças apresentam sobre o mundo que as rodeia. A presente investigação procura, de um modo geral, compreender o contributo da articulação entre a Área de Conhecimento do Mundo e o Domínio da Educação Artística para o Desenvolvimento na infância. Deste modo, determinou-se as seguintes questões de investigação:

- “De que modo a articulação da educação artística com o conhecimento do mundo estimula o envolvimento de um grupo de crianças?”
- “Quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e Conhecimento do Mundo que foram mais potenciadoras de envolvimento nas crianças?”

Para conseguir responder às questões de investigação anteriores, delinearam-se os seguintes objetivos.

- Caracterizar as estratégias de articulação, entre a educação artística e o conhecimento do mundo, usadas na promoção de envolvimento num grupo de crianças;
- Caracterizar o envolvimento das crianças nas atividades de articulação promovidas;

- Analisar as potencialidades das estratégias mais desencadeadoras de envolvimento nas crianças;

O presente relatório final encontra-se estruturado numa sequência de diferentes capítulos. O capítulo um corresponde à introdução. Em seguida, o capítulo dois apresenta o enquadramento teórico referente à temática em estudo, expondo a revisão de literatura acerca da mesma. Posteriormente, o capítulo três, apresenta a metodologia que se utilizou, bem como a definição da problemática, as fases de investigação, a caracterização dos participantes, a caracterização dos contextos institucionais de EPE, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e o plano de ação. O capítulo quatro refere-se à apresentação e discussão de resultados e por último, o capítulo cinco contempla a conclusão geral da investigação.

Capítulo 2.

1. Enquadramento Teórico

Este capítulo constitui o enquadramento teórico da investigação em questão, fornecendo o suporte necessário para a compreensão e análise dos temas abordados. A Educação Pré-Escolar, como principal período de aquisição de competências, emerge como o foco central deste estudo, sendo explorada em profundidade ao longo deste capítulo. Além disso, examinaremos de forma detalhada o documento orientador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, destacando as Áreas de Conteúdo que o constituem, servindo como referencial para a investigação. Este capítulo não apenas estabelece as bases teóricas necessárias para a compreensão do contexto educativo em análise, mas também delinea os principais conceitos e abordagens que serão explorados ao longo do estudo. Outro ponto de análise neste capítulo será a avaliação na Educação Pré-Escolar, com um enfoque particular no conceito de envolvimento do grupo de crianças. Discutiremos como a avaliação do envolvimento permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas do grupo e das necessidades individuais das crianças, além de examinarmos o papel do educador neste processo.

1.1- Educação Pré-Escolar

A transformação do panorama educativo em Portugal ao longo das últimas décadas reflete uma constante adaptação às exigências e desafios colocados pela sociedade. Um dos marcos fundamentais neste processo ocorreu em 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que veio complementar a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta legislação estabeleceu os princípios orientadores para a organização e funcionamento da educação pré-escolar, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica, no âmbito de uma perspetiva de educação ao longo da vida.

A referida Lei-Quadro sublinhou ainda o papel essencial da família no processo educativo e a necessidade de colaboração entre diferentes entidades, com vista à promoção do desenvolvimento integral e equilibrado da criança, potenciando a sua plena integração na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. Os objetivos definidos no artigo 10.º desta lei são particularmente relevantes, pois orientam a ação educativa nos jardins de infância e incluem:

- (i) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

**A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das
crianças na Educação Pré-Escolar**

- (ii) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- (iii) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- (iv) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- (v) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- (vi) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- (vii) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- (viii) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- (ix) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 10.º).

Também em 1997, através do Decreto-Lei n.º 147/97, foi criada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, os denominados jardins de infância, sob responsabilidade do Estado. Esta medida representou um avanço significativo no que respeita à democratização do acesso à educação, promovendo a equidade e garantindo que todas as crianças pudessem usufruir de contextos educativos de qualidade. Neste sentido, foram ainda definidas orientações relativas às características físicas dos

estabelecimentos, destacando-se a valorização da qualidade estética dos espaços, a diversidade de recursos e a utilização de materiais naturais.

Segundo Dionísio e Pereira (2006), este período assinala uma viragem crucial na história da educação pré-escolar em Portugal, ao consolidar o seu reconhecimento como etapa estruturante no processo educativo. A educação pré-escolar passou, então, a ser entendida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes, da linguagem, da expressão artística e do conhecimento do mundo, com base numa pedagogia centrada na criança.

Neste mesmo ano, foram apresentados os Perfis Gerais e Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, que definem as competências essenciais destes profissionais. Paralelamente, foi elaborada e publicada a primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da responsabilidade de uma equipa do Ministério da Educação. Segundo Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), estas orientações visavam, entre outros aspectos, implementar medidas que assegurassem a qualidade dos contextos educativos, reconhecendo que, até então, essa qualidade dependia essencialmente da iniciativa individual dos educadores, mais do que de um sistema educativo estruturado e coerente.

Duas décadas mais tarde, em 2016, é publicada uma nova versão das OCEPE, coordenada por Isabel Lopes da Silva, com coautoria de Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa. Esta revisão “[...] resulta de um trabalho de avaliação das necessidades de visitar este documento, atualizando-o, beneficiando das cerca de duas décadas de aplicação e da auscultação de muitas instituições e indivíduos.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.4). A nova versão introduz novas áreas de conteúdo, com destaque para a Educação Física e a Educação Artística, e reforça o compromisso com uma abordagem pedagógica que promova o desenvolvimento integral da criança. Como refere João Costa, na altura, Secretário de Estado da Educação:

é proposto um caminho de desenvolvimento integral das crianças. De igual modo, há uma preocupação acrescida com a transição para o primeiro ciclo, assumindo-se claramente que uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.4)

Em suma, a evolução da educação pré-escolar em Portugal tem evidenciado um percurso marcado pela valorização da infância, pela qualificação dos profissionais e pela construção de políticas educativas centradas no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A consolidação de uma rede pública de jardins de infância, a definição de

orientações curriculares claras e a revisão das práticas pedagógicas contribuem decisivamente para uma educação mais equitativa, inclusiva e promotora do sucesso educativo.

1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No documento, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assume-se que a educação desde o nascimento é um direito da criança. Silva et al. (2016) refere a necessidade de existir uma unidade em toda a pedagogia para a infância e uma vez que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, deve ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Lemos (2017) afirma que é por esse motivo que as OCEPE apontam quatro princípios de pedagogia para a infância que devem ser considerados e respeitados pelos educadores de infância no desenvolvimento das suas funções. Sendo esses:

O desenvolvimento e a aprendizagem devem ser vistos como vertentes indissociáveis no processo de evolução de cada criança.

[o] reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;

[a] Exigência de resposta a todas as crianças;

[e a] Construção articulada do saber (Silva et al, 2016, citado por Lemos, 2017)

O documento remete através destes princípios para a Convenção dos Direitos das Crianças, ao fazê-lo as OCEPE evidenciam a necessidade de se criarem condições para que as crianças sejam capazes de usufruir dos seus direitos fundamentais. (Lemos, 2017)

De acordo com Lemos (2017), a organização das OCEPE, coloca o educador com um papel “central, mas quando possível, desnecessário” (Vasconcelos, 2000, citado por Lemos, 2017). As OCEPE (2016) colocam o educador de infância como gestor de currículo e por esse motivo este deve “ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias e comunidades;” (Katz, 1995, citado por Lemos, 2017).

As áreas de conteúdo, são consideradas, por Silva et al. (2016), como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com uma pertinência sociocultural. Estas “incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (p.31). As autoras afirmam que desta forma, a criança será capaz de

realizar aprendizagens com sentido e serão capazes de as replicar noutras situações quotidianas, acabando por desenvolver atitudes positivas face às aprendizagens e criando assim uma disposição favorável à aprendizagem. (Silva et al, 2016, p.31)

Lemos (2017) ressalta a importância dos educadores se afastarem da escolarização das atividades quotidianas propostas e desenvolvidas pelas crianças, dando uma especial ênfase ao lúdico. A autora afirma que, as áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, têm uma extrema importância para que a criança seja vista como uma protagonista ativa e não se reduza a experiência dela “[...] à aprendizagem mecânica dos chamados conteúdos formais” (Marques & Almeida, 2011, citados por, Lemos, 2017).

“As OCEPE apresentam aprendizagens a promover. [...] Essas aprendizagens estão associadas a domínios, subdomínios e componentes das três áreas de conteúdo consideradas [...]” (Sousa, 2018, p.31).

1.2.1- Área de formação pessoal e social.

De acordo com Silva et al. (2016), a Área de Formação Pessoal e Social é uma área caracterizada pela sua transversalidade, uma vez que, embora possua objetivos e conteúdos próprios, está presente em todas as dimensões da ação educativa no jardim de infância. Esta presença constante justifica-se pelo facto de esta área estar diretamente relacionada com as formas como a criança interage consigo mesma, com os outros e com o meio, favorecendo o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições fundamentais para aprendizagens significativas ao longo da vida, bem como para o exercício de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016).

A área de Formação Pessoal e Social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia. (Silva et al, 2016, p.33.)

Esta ideia é reforçada por Roberts (2004), ao afirmar que “O processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interativo, envolvendo relações e interações com as outras pessoas.” (p.144). Silva et al. (2016), salienta que é nesse processo que a criança vai tomando consciência da sua própria identidade e aprendendo a respeitar a identidade dos outros, desenvolvendo progressivamente a sua autonomia

enquanto pessoa e enquanto aprendiz. Ao mesmo tempo, vai interiorizando noções de certo e errado, compreendendo limites, direitos e deveres, e valorizando o património natural e sociocultural que a rodeia (Silva et al., 2016). De acordo com Roberts (2004), as crianças, “[...] aprendem como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas.” (p.147). É através destas interações que a criança atribui sentido aos seus próprios comportamentos e atitudes, assim como aos dos outros, aprendendo a reconhecer e respeitar valores que podem ser diferentes dos seus. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p.33).

As referidas autoras ainda reforçam que para o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social é necessário que o ambiente educativo esteja organizado para garantir um ambiente relacional e securizante, em que a criança se sinta valorizada e escutada. Complementam, afirmando que este ambiente vai contribuir para o bem-estar e autoestima da criança. Porém, sublinham a necessidade de este ser um contexto democrático em que as crianças possam participar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. As autoras ainda acrescentam que o ambiente educativo, será responsável por favorecer

a educação estética, sendo que a educação pré-escolar proporcionará também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético. A Formação Pessoal e Social contribui, assim, para o desenvolvimento de valores éticos, mas também estéticos. (Silva et al., 2016, p.33)

Esta área apresenta quatro componentes, dentro das aprendizagens referidas, sendo a primeira a Construção da identidade e da autoestima, seguida da Independência e autonomia, a terceira será a Consciência de si como aprendiz e por fim a Convivência democrática e cidadania.

1.2.2- Área de expressão e comunicação.

A área de expressão e comunicação é,

Entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios. (Silva et al, 2016, p.5).

Para Silva et al. (2016) esta área é considerada básica, uma vez que, incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem. Aspetos esses que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem nesta, bem como nas outras áreas e ao longo da vida.

As autoras, dividem esta área em quatro domínios, sendo eles: O domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. (Silva et al., 2016).

De acordo com Quitério, Ferro e Alexandre (2024), o domínio da Educação Física “é encarado como uma abordagem específica do desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, contribuindo para a promoção da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento motor, da autonomia, da socialização, da expressão e da criatividade.” (p.7) Para estes autores é fundamental garantir que todas as crianças possam participar em atividades físicas, jogos e experiências de movimento, permitindo-lhes através destas explorar o seu corpo, desenvolver e aprimorar competências motoras e conhecimentos sobre as diferentes dimensões do movimento humano. (Quitério, Ferro & Alexandre, 2024).

O domínio da Educação Artística, para Porto (2018), apesar deste domínio se dividir em vários Subdomínios: o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança, o Domínio da Educação Artística “[...] resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado. Tal acontece não apenas no âmbito educativo mas a integração das expressões artísticas surge também no campo das artes performativas.” (Porto, 2018, p.41).

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de acordo com Silva et al. (2016) “[...] considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respetivas componentes.”. (Silva et al., 2016, p.43). Por fim, o domínio da Matemática para Silva et al. (2016) é “onde são apresentados

princípios gerais subjacentes às quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio.” (Silva et al., 2016, p.43). Rodrigues (2017) explicita a estruturação deste domínio em quatro componentes: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida, e Interesse e Curiosidade pela Matemática. A autora ainda acrescenta que “É de toda a relevância a incidência não só nos temas matemáticos mas também numa dimensão de natureza atitudinal, já que esta influencia o desenvolvimento das aprendizagens.” (Rodrigues, 2017, p.35)

1.2.2.1- Domínio da educação artística.

Para Porto (2018) a educação artística,

tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística, para além do desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social. Abraçando uma visão holística e integrada da educação pré-escolar [...] (p.43).

Para Silva et al. (2016), ao promovermos a criatividade, o sentido estético e a valorização das diversas expressões artísticas e culturais, estamos igualmente a contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento e preservação do património cultural, bem como para o reconhecimento e respeito pela diversidade. Neste sentido, Silva et al. (2016), defendem que a educação artística articula-se de forma estreita com as áreas da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Porto (2018) demonstra concordar com as Silva et al. (2016), ao referir “não temos dúvidas que o trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente e principalmente no contexto pré-escolar, deve surgir de modo transdisciplinar.” (p.38)

Neste domínio, como em todos os outros, Silva et al. (2016) descrevem a intencionalidade do educador como fundamental, neste caso, para o desenvolvimento da criatividade das crianças e enriquecimento da sua representação simbólica e o seu sentido estético. Porto (2018), reforça esta ideia, sublinhando a importância do educador selecionar criteriosamente obras de arte e locais a visitar, uma vez que o conhecimento/entendimento de obras de arte vai permitir à criança o desenvolvimento da sua criatividade e sentido estético. Conhecimentos esses que para a autora, são considerados importantes, sendo que é através destes que a criança se familiariza com a arte e com a produção artística.

1.2.2.2. – Subdomínio das artes visuais.

“As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (Silva et al., 2016, p.49)

É consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida de três formas distintas: através da execução, através da criação e através da apreciação. (Godinho e Brito, 2010). As OCEPE (2016), demonstram esta ideia, através da introdução deste subdomínio:

é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). (p.49)

Godinho e Brito (2010) explicam a ideia transmitida pelas autoras das OCEPE, transmitindo que estas organizam as experiências das crianças, em torno da exploração e descoberta, que é associada ao termo criação, a utilização de técnicas variadas, é considerada a execução e o contacto com diferentes formas de manifestação artística como apreciação. Podemos verificar, através das aprendizagens a promover:

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.
- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. (Silva et al., 2016, p.50)

Silva et al. (2016), pretende que as crianças possam ter estas diferentes formas de viver as artes visuais.

1.2.3- Área do conhecimento do mundo.

Com a evolução da sociedade, defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, que seja orientada para formar cidadãos capazes de lidar, com sucesso, os desafios e as necessidades da atualidade. (Martins et al., 2009)

Silva et al. (2016) referem a Área do Conhecimento do Mundo, como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, e recorrendo a aprendizagens de todas as outras áreas. Já que as autoras defendem que a criança para ser capaz de estruturar e representar a sua compreensão do mundo, necessita de recorrer a diferentes meios de expressão e comunicação. Esta área, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (Silva et al., 2016, p.85). Martins et al. (2009), referem que

As crianças constroem explicações a partir de variadas experiências familiares e escolares. Os adultos dos seus contextos próximos deverão proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real.” (p.17).

Por este motivo, Silva et al. (2016), defendem que a abordagem a esta área deve partir do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem, uma vez que a exploração do meio próximo, tem para a criança, um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão.

Silva et al. (2016), acrescentam ainda que uma das principais finalidades desta área, é o lançamento de bases de estruturação do pensamento científico. Harrison (2014, citado por Voltarelli e Melo Lopes, 2021) defende que o desenvolvimento de habilidades investigativas, “possibilita tomadas de decisão, desenvolvimento do raciocínio crítico, aprender a lidar com as emoções diante dos acertos e erros, além de envolver as crianças em ações que demandam autonomia, participação, conclusões por meio do uso de argumentos racionais.”. (p.6).

Em síntese, de acordo com Rebola e Carrateiro (2023), as OCEPE procuram induzir uma abordagem à educação científica que integre três dimensões fundamentais:

- (i) o desenvolvimento de capacidades científicas;
- (ii) o desenvolvimento conceptual;
- (iii) o desenvolvimento de atitudes.

Rebola e Carrateiro (2023), afirmam que as OCEPE (2016), têm como referência e respeitam aspetos fulcrais na literatura sobre a educação científica das crianças nomeiam dois aspetos:

que a educação em ciência deve guiar-se por uma perspetiva de literacia científica focada na formação de cidadãos cientificamente cultos para que se integrem plenamente nas sociedades atuais (Aikenhead, 2009, 2011, Martins, 2009, Rebola, 2015) e não numa perspetiva de iniciar a preparação dos futuros cientistas. A este respeito, Aikenhead (2009) refere que “a ignorância ou o medo da ciência e da tecnologia (isto é, a iliteracia científica) pode escravizar um cidadão numa servidão do século XXI” (p. 20); (Rebola e Carrateiro, 2023, p.83).

O segundo aspeto nomeado por Rebola e Carrateiro (2023) é:

que a educação científica deve integrar não apenas os saberes (compreensão conceptual), mas também as capacidades científicas (scientific skills) e as atitudes científicas e em relação à ciência. O desenvolvimento conceptual, das capacidades e das atitudes deve ocorrer de forma integrada, através das experiências de aprendizagem formais ou informais, numa estrutura em que o desenvolvimento de uma das dimensões potencia o desenvolvimento das outras (Johnston, 1998, 2011). (Rebola e Carrateiro, 2023, p.83).

1.2.3.1- Conhecimento do mundo social.

O Conhecimento do Mundo Social, conforme descrito por Silva et al. (2016), pode explorar aspetos relacionados com o conhecimento da própria criança e com os seus contextos mais próximos, como a família, a escola e a comunidade.

os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções. Relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável. (Conselho Nacional de Educação, 2008, p.45)

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2008), a criança, desde muito cedo, desenvolve o sentido de “eu” que, com o tempo, se vai modificando. Por isso, uma das aprendizagens a promover, na componente do Conhecimento do Mundo Social é “Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança).” (Silva et al., 2016, p.89)

Nesta componente, o Conhecimento do Mundo Social, ainda é abordado, a importância da criança desenvolver uma consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se

sucedem ao longo do seu dia e ao longo do ano, recorrendo a horários e calendários, a criança vai melhorar a sua compreensão das unidades básicas do tempo. “É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio.” (Silva, et al., 2016, p.88). Através deste processo de aprendizagem, deve ser dada a criança estratégias que permitam distinguir o presente do passado e prever um futuro próximo. Ainda de acordo com Silva, et al. (2016),

o desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade. (p.89)

1.3- Educação Artística nos Primeiros Anos de Formação

De acordo com Boyd (1999),

[...] desde que nascem as crianças são introduzidas à arte. Ainda em casa, da panóplia de cores dos mobiles pendurados por cima dos berços às canções de embalar; no infantário, da pintura com as mãos e a moldagem às canções mimadas; no jardim de infância, da audição de histórias ao jogo simbólico, é possível afirmar que até aos 5-6 anos a criança está exposta e é estimulada a participar em atividades artísticas, processos-chave do seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor, afetivo, social. (Boyd, 1999, citado por Leite, 2021)

Sendo assim falar sobre a importância da educação artística, na vida das crianças é fundamental. “As artes são uma porta para o mundo sensível das crianças, para a descoberta de si mesmas e dos outros.” (Instituto de Apoio à Criança (IAC), 2025, p.9) As crianças são curiosas por natureza e é a partir da experimentação, do poder sentir, tocar e criar que elas exploram o mundo ao seu redor, de uma forma lúdica e profunda. A criança pode usar as artes para expressar aquilo que muitas vezes esta ainda não consegue verbalizar. (IAC, 2025). O Instituto de Apoio à Criança, refere que

esta liberdade criativa e espaço de expressão é essencial para o desenvolvimento da autoestima das crianças. Uma criança que se sente capaz de criar e expressar-se artisticamente é uma criança que confia na sua própria voz e nas suas capacidades. (IAC, 2025, P.9)

O IAC (2025), considera que a arte é também uma forma de conexão, quando as crianças criam em conjunto, aprendem a colaborar, a partilhar e a escutar o outro. Para além do referido até ao momento, a arte também é vista pelo seu papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Esta desenvolve competências como o pensamento crítico, o pensamento divergente, a resolução de problemas, a atenção aos pormenores e a imaginação. A imaginação é considerada uma

espécie de superpoder que a arte alimenta, e é a partir dela que as crianças começam a conceber mundos alternativos, novas soluções, novas maneiras de ver e estar no mundo. É a imaginação que faz uma criança olhar para uma folha em branco e ver ali uma tela cheia de possibilidades. (IAC, 2025, P.10)

Assim sendo e de acordo com Porto (2018), é claro que os trabalhos criativos e expressivos são primordiais na educação artística da criança. “A criação artística, no âmbito da educação generalista, requer um trabalho simbiótico e integrado, isto é, uma premissa transversal a hodiernas abordagens metodológicas para a educação artística.” (Porto, 2028, p.44).

As crianças ao entrarem em contacto com diversas formas de ser e de ver o mundo, acabam por experimentar diferentes perspetivas e valorizar a diversidade. “As artes são essenciais à vida, são estruturantes e fundacionais: são por isso, ou devem ser, um direito fundamental das crianças.” (IAC, 2025, p.10).

Segundo Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013, citado por Leite, 2021) existem estudos que comprovam que a Educação Artística possui um impacto positivo no desenvolvimento de competências em áreas não artísticas, como línguas e matemática. Por exemplo, a música favorece capacidades fonológicas, estimula a concentração e o raciocínio, enquanto o teatro melhora a compreensão e expressão oral, a leitura e a escrita. (Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin, 2013, citado por Leite, 2021). Ainda de acordo com Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013, citados por Leite, 2021), as artes visuais contribuem para competências em geometria e ciências naturais, e a dança aprimora habilidades visuo-espaciais. Apesar destes benefícios, os autores a cima referidos, alertam para a necessidade de mais estudos metodologicamente rigorosos e sublinham que a inserção da Educação Artística no currículo não deve ser justificada apenas pelos seus efeitos noutras áreas. Já que estas,

existem desde o início da humanidade, são parte de todas as culturas e são uma dimensão maior da experiência humana, tal como a ciência, a tecnologia, as

matemáticas e as humanidades. Nesse sentido, as artes são importantes na educação por direito próprio. (Winner et al., 2013, citados por Leite, 2021, p.92).

De acordo com o Plano Nacional das Artes (PNA) (2019, citado por Falcão, Leite e Pereira, 2021), “é hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens” (p. 10).

1.4 – A Articulação Pedagógica entre o Conhecimento do Mundo e a Educação Artística

Segundo Porto (2018), as OCEPE, evidenciam palavras-chave transversais a todas as áreas do currículo, com destaque para a importância do trabalho integrado, que se repercute fortemente na educação artística. Os autores afirmam que, “considerando a atuação pedagógica na atualidade, não temos dúvidas que o trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente e principalmente no contexto pré-escolar, deve surgir de modo transdisciplinar” (Porto, 2018, p.38). Embora a Educação Artística esteja dividida em subdomínios, esta resulta de “atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado” (Porto, 2018, p.38).

A integração entre áreas é reforçada por Fernández-Cao, Carbó, Jiménez e Silva Moraes (2023), ao defenderem que a educação artística favorece “a inovação educacional baseada na interdisciplinaridade, integração e colaboração” (p.5), promovendo competências como a criatividade, o pensamento crítico, a resiliência, a consciência social, ambiental e cultural e ainda a formação de cidadãos culturalmente ativos e criativos. Ainda segundo os mesmos autores, “É imprescindível que haja um pacto entre Cultura e Educação, pela importância de sua retroalimentação. Sem Educação Artística não há artistas, não há cidadãos que apreciem, usufruam e preservem o patrimônio” (p.57), sendo necessário um compromisso claro entre escolas, museus e centros culturais.

Nesta mesma linha, Oliveira (2017) destaca que a arte contemporânea “promove uma preparação interdisciplinar e articuladora das diversas áreas do saber através de uma metodologia ativa centrada na ação/reflexão” (p.30). Gattis (2016, citado por Leite, 2021) complementa, referindo que “a integração curricular é equacionada como uma estratégia de ensino que promove o envolvimento dos alunos num processo criativo que relaciona uma ou mais expressões artísticas com outros conteúdos académicos, permitindo atingir os objetivos de diferentes disciplinas” (p.81).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, explicita que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. (p.5572)

Na perspetiva de Voltarelli e Melo Lopes (2021), “as crianças aprendem de forma integral e não fragmentada, elas estão de corpo inteiro em tudo que fazem e convocam os adultos e professores para experimentar essa inteireza nos mais diversos processos de ensino e aprendizagem” (p.4). Os autores a cima referidos, reforçam que “as crianças na Educação Infantil não aprendem pela fragmentação das disciplinas e sim envolvendo diversos saberes para construir o conhecimento sobre uma temática” (p.12). Ainda segundo Voltarelli e Melo Lopes (2021), “o desejo de conhecer pode ser explorado pelos professores de forma a aproveitar as múltiplas linguagens das crianças para estimular o pensamento científico” (p.12), sendo que “a ciência surge como eixo integrador que mobiliza e enriquece outras áreas e domínios curriculares” (Fialho, 2009, citado por Pinto, 2014, p.81).

Além disso, Porto (2018) observa que a “arte total e a fusão de manifestações artístico-culturais [...] são indubitavelmente tendências contemporâneas no que concerne às artes performativas” (p.38) e essas devem ser extensíveis ao contexto educativo, sendo a interdisciplinaridade e a transversalidade conceitos centrais da prática pedagógica atual.

Por fim, Paynter (1992, citado por Porto, 2018) aponta que “há uma relação muito próxima entre a natureza e a arte” (p.38), pois a natureza oferece materiais como madeira e pedra, mas também sons e formas visuais, funcionando como ponte entre diferentes formas de expressão artística. Porto (2018), considera que a natureza é um dos elementos fundamentais que pode fazer a ponte e a união com as artes.

Fernández-Cao, et al (2023) afirmam que o direito à cultura e o direito à educação artística “implica um compromisso efetivo, claro e determinado entre estas duas áreas.” (p.57)

1.5 - Papel do Educador

De acordo com Craveiro (2016), o educador de infância é um profissional com responsabilidades educativas desde a creche até ao jardim de infância, atuando num quadro normativo complexo e exigente, que requer competências específicas e adaptabilidade a diferentes contextos. Essa atuação fundamenta-se em dois diplomas estruturantes: o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) e o Perfil Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 estabelece que o educador se deve assumir como profissional da educação, “com a função específica de ensinar”, sustentando a sua prática em saberes científicos, pedagógicos e contextuais, integrados de forma reflexiva e ética. Esta dimensão implica também o envolvimento na construção das orientações de política educativa (Decreto-Lei n.º 240/2001, Dimensão profissional, social e ética, ponto 2a).

A prática educativa deve orientar-se pelo princípio da inclusão, assegurando a todos os alunos o direito ao currículo, enquanto construção social temporária, mas necessária ao seu desenvolvimento integral. Para isso, o educador deve respeitar as diferenças culturais e pessoais, combatendo processos de exclusão (Decreto-Lei n.º 240/2001). Ainda nesta perspetiva, promove-se o bem-estar, a autonomia e a identidade individual e cultural das crianças.

No que respeita à aprendizagem, o educador deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, integrando saberes específicos e interdisciplinares, e promover a participação ativa das crianças nos processos de ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001, Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem). Utiliza também, quando pertinente, a atividade experimental e recorre a diferentes linguagens, incluindo as tecnologias de informação e comunicação.

De forma coerente com esse enquadramento, o Decreto-Lei n.º 241/2001 especifica que o educador de infância é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e dos projetos curriculares. Segundo o mesmo diploma, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Conceção e desenvolvimento do currículo, ponto 1).

Essa conceção curricular exige a criação de ambientes educativos organizados, com recursos diversificados e adequados ao desenvolvimento das crianças, valorizando a sua

segurança, bem-estar e experiências individuais (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto 2). A planificação deve partir da observação atenta dos interesses, competências e necessidades das crianças, integrando propostas que emergem da dinâmica educativa.

No âmbito da relação pedagógica, o educador deve favorecer a segurança afetiva, a autonomia e o envolvimento das crianças em atividades individuais e coletivas, valorizando a cooperação e a integração de todos no grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto 4). Além disso, a sua intervenção deve envolver ativamente as famílias e a comunidade, numa lógica de coeducação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Integração do currículo, ponto 1). Esta perspetiva curricular reforça a importância da articulação entre as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, permitindo a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

A dimensão de participação na escola e na comunidade, conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001, reforça o papel do educador como agente de desenvolvimento local. Ele deve colaborar na construção do projeto educativo, articular saberes da comunidade e promover relações de respeito com os diferentes intervenientes educativos.

A formação e o desenvolvimento profissional contínuo são igualmente centrais. O educador “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional”, refletindo criticamente sobre a sua atuação, em articulação com a investigação e com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001, Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, ponto 1). Esta dimensão implica, entre outros aspetos, a valorização do trabalho colaborativo e a participação em projetos educativos e de investigação.

Segundo Craveiro (2016), os documentos legais estruturam o perfil do educador de infância, nomeadamente no que se refere à conceção e desenvolvimento do currículo e à sua integração. A autora destaca que “a formação inicial e profissionalizante dos estudantes futuros educadores tem de constituir uma base, que possibilite apetrechar para as especificidades do perfil de desempenho do educador e, em simultâneo, preparar para a diversidade de contextos de atuação” (Craveiro, 2016, p. 34). Esta preparação é fundamental para uma resposta adequada às exigências pedagógicas e organizacionais da profissão.

1.5.1 - O papel do educador em contexto de sala: prática pedagógica nas áreas de conhecimento do mundo e expressão artística.

O papel do educador de infância em sala é amplamente definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, que destaca a importância de criar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando às crianças oportunidades específicas de interação com adultos e com os pares. A prática pedagógica deve promover, de forma integrada, diferentes formas de expressão — plástica, musical, dramática e motora —, inseridas nas diversas experiências curriculares.

Na área do conhecimento do mundo, o mesmo diploma estabelece que o educador deve promover a observação, exploração e descrição de fenómenos naturais e sociais, utilizando representações diversas — corporais, orais e gráficas. Deve estimular também a curiosidade e o pensamento lógico das crianças, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências matemáticas e científicas, bem como para a valorização das tradições comunitárias e do ambiente envolvente (Decreto-Lei n.º 241/2001).

De forma a complementar, Silva et al. (2016) reforça a importância de organizar o ambiente educativo de modo a incentivar o autoconhecimento e o conhecimento do meio social. O educador deve envolver as famílias, disponibilizar recursos culturais diversos e promover a valorização das tradições, bem como a comparação entre diferentes realidades — do passado, presente e futuro. Estabelecer ligações com a comunidade local, fomentar o contacto com o património e promover a reflexão sobre a diversidade social e cultural, aproveitando datas e eventos significativos (Silva et al., 2016).

Segundo Rebola e Carrateiro (2023), cabe ao educador criar condições que favoreçam a construção segura e eficaz de novos conhecimentos, respondendo ao interesse natural da criança em compreender o mundo que a rodeia. Neste processo, o papel do educador passa também por apoiar a criança na observação e experimentação, num ambiente estimulante que favoreça o pensamento científico e matemático (Pinto, 2015).

No que se refere à expressão artística, Oliveira (2009) sublinha o papel do educador como agente de produção social e cultural, valorizando a diversidade de experiências e opiniões como parte de um processo de construção de conhecimento e ação social. O Decreto-Lei n.º 241/2001 reforça este papel ao indicar que o educador deve desenvolver a expressão plástica com recurso a linguagens múltiplas — bidimensionais e tridimensionais — enquanto meios de comunicação, fruição estética e compreensão do mundo.

As OCEPE (2016), indicam que o educador deve proporcionar às crianças o contacto com diferentes modalidades expressivas, através de materiais organizados e acessíveis, num ambiente que favoreça a autonomia e o ritmo individual. Deve dialogar com as crianças durante o processo criativo, incentivando a reflexão estética, a apreciação global do trabalho realizado e a utilização de vocabulário técnico. Além disso, reforça a importância de promover a articulação entre as artes visuais e outras áreas do conhecimento e proporcionar experiências enriquecedoras com diversas manifestações culturais — da natureza ao digital (Silva et al., 2016).

1.6 A avaliação na Educação Pré-Escolar

Segundo Silva et al. (2021), o termo "avaliar", na sua origem etimológica, está relacionado com a ideia de atribuir valor, o que explica o facto de muitas vezes ser associado à classificação das aprendizagens e à formulação de juízos de valor. No entanto, esta compreensão não se aplica à avaliação na educação pré-escolar.

De acordo com as OCEPE (2016),

a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. (Silva et al., 2016, p.15)

Avaliar implica, assim, observar a evolução da criança ao longo do tempo, comparando-a consigo própria, e não com padrões exteriores. (Silva et al., 2016).

A mesma fonte destaca que refletir sobre esses progressos ajuda o educador a tomar consciência das conceções pedagógicas que orientam a sua prática. Esta avaliação contínua e descritiva é reinvestida na ação educativa, sendo “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 15). Trata-se de uma avaliação formativa, por vezes chamada formadora, baseada em registos situados no contexto e em situações reais, também conhecida como avaliação autêntica ou alternativa.

Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) referem que a avaliação está intimamente ligada à construção curricular, afirmando que “não há educação sem avaliação, cuja função

é, precisamente, em primeiro lugar, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (p. 14). Neste sentido, a avaliação não é um momento à parte, mas uma dimensão contínua da prática educativa.

De acordo com as OCEPE (2016), “a integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais” (p. 16). Reconhecer a criança como protagonista implica envolvê-la também na avaliação, “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p. 16), sendo, para isso, essencial o apoio inicial do educador no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação. A partilha com os pares e o confronto com diferentes opiniões tornam o processo mais rico e reflexivo, pois exigem que a criança compreenda a perspetiva do outro.

Além disso, a definição de objetivos desejáveis ou esperados serve de referência para identificar os progressos da criança e permite ao educador ajustar a sua intervenção pedagógica para apoiar o desenvolvimento de cada criança (Silva et al., 2016).

Nas palavras de Santos (2016, citado por Cardona et al., 2021), “a avaliação, tal como a aprendizagem e a educação, designa simultaneamente um processo e um produto” (p.16). Trata-se de um processo de práticas e procedimentos e, simultaneamente, da interpretação e conclusão avaliativas que dele resultam. Como afirmam Cardona et al. (2021) “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p. 15).

Segundo Fernandes (2009, citado por Cardona et al., 2021), os propósitos da avaliação influenciam fortemente a forma como esta é planificada, desenvolvida e comunicada. Como referem Cardona et al (2021) “avaliar algo implica sempre analisar, compreender e apreciar a sua qualidade”. Afirmando que toda a avaliação, tem quatro pontos em comum, sendo eles:

- 1) a determinação e utilização de um quadro de referência ou referencial;
- 2) a recolha de informação sobre a realidade;
- 3) a reflexão comparativa entre a realidade e o quadro de referência, que resulta numa conclusão avaliativa, que se efetua com
- 4) um objetivo determinado, associado a decisões a tomar (ex.: acompanhar e promover o desenvolvimento das aprendizagens das crianças; apoiar o planeamento da ação educativa e a gestão do currículo; informar os pais e

encarregados de educação ou outras audiências legítimas, etc.). (Cardona, et al., 2021, p. 19).

Portugal e Laevers (2010) alertam que a avaliação das crianças pequenas não se pode reduzir a um inventário de competências adquiridas ou em falta. Para os autores, este tipo de avaliação “pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (p.10). Defendem ainda que a avaliação deve respeitar os contextos vividos pelas crianças, e ser feita através de uma monitorização contínua que valorize também o seu bem-estar e grau de envolvimento. (Portugal & Laevers, 2010).

Cardona et al. (2021) reforçam que “sem a avaliação, a ação e a sua regulação seriam impossíveis” (p. 19). A avaliação acompanha todas as fases do ciclo da ação educativa: planeamento, implementação, monitorização e análise dos efeitos a médio e longo prazo. Está presente mesmo quando não declarada, e é indispensável para o desenvolvimento do currículo e das aprendizagens. (Cardona et al., 2021)

Como afirmam Portugal e Laevers (2010), as competências das crianças pequenas são altamente dependentes do contexto, sendo por isso inadequado aplicar instrumentos standardizados, como listas de verificação rígidas. O foco deve estar na qualidade das experiências vividas, no bem-estar emocional e na capacidade de cada criança de se envolver ativamente nas aprendizagens.

1.6.1 Envolvimento

O envolvimento, também designado como implicação, é uma qualidade da atividade humana, que de acordo com Laevers:

- 1) Pode ser reconhecido pela concentração e persistência;
- 2) é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia;
- 3) é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança;
- 4) há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento (Laevers, 1993, citado por Bertram, Pascal & Oliveira-Formosinho, 2009, p.128).

A importância do envolvimento reside no facto de este ser um indicador direto da qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010). Conforme refere o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (2009), "as aprendizagens das crianças podem ser avaliadas através do bem-estar emocional, do envolvimento nas atividades e projetos, do respeito por si e pelos outros, das disposições para aprender e do sucesso escolar" (Bertram et al., 2009, p.51).

Para Vygostsky (1978, citado por Bertram et al., 2009), "O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo." (p.128). Para identificar esse envolvimento, Portugal e Laevers (2010) propõem nove indicadores que ajudam a observar e avaliar o nível de implicação da criança:

1. **Concentração** – a atenção da criança foca-se na atividade, sendo pouco suscetível a distrações externas. O olhar fixo e direcionado é um dos principais indicadores.
2. **Energia** – a criança investe esforço e entusiasmo, manifestando envolvimento através do tom de voz, da força aplicada nos objetos e da expressão facial concentrada.
3. **Complexidade e criatividade** – a criança mobiliza as suas capacidades para realizar tarefas desafiadoras, com um toque pessoal, explorando novas formas e elementos inesperados.
4. **Expressão facial e postura** – através da linguagem não verbal é possível perceber se a criança está entusiasmada, concentrada ou desinteressada. A postura corporal revela o grau de empenho.
5. **Persistência** – quando implicada, a criança não abandona facilmente a atividade, resistindo a distrações e mantendo-se focada por períodos prolongados.
6. **Precisão** – observa-se um cuidado especial com a qualidade da execução, atenção aos detalhes e rigor na realização das tarefas.
7. **Tempo de reação** – a criança responde rapidamente a estímulos interessantes, demonstrando prontidão e iniciativa na ação.
8. **Expressão verbal** – a linguagem espontânea da criança (ex: "é tão bom!", "fazemos outra vez?") revela entusiasmo, descoberta e envolvimento.
9. **Satisfação** – o prazer está presente na atividade, visível quando a criança aprecia o resultado do que realizou, acariciando ou admirando o que fez. (Portugal & Laevers, 2010, p.25-26)

Portugal e Laevers (2010), explicam que estas manifestações podem ser avaliadas através da Escala de Envolvimento da Criança, que é explicada mais a frente neste relatório, mais concretamente no capítulo 3, no ponto 3.4.2.1.

Promover o envolvimento requer a criação de contextos educativos que sejam emocionalmente seguros, desafiantes e estimulantes (Bertram et al., 2009). O manual DQP refere que "não há envolvimento das crianças sem que se sintam emocionalmente seguras" (p.50) e que o envolvimento das crianças está interligado com o empenho dos adultos, gerando uma relação simbiótica: "quando as crianças demonstram elevados níveis de envolvimento, os adultos empenham-se mais; quando os adultos se empenham mais, as crianças demonstram graus de envolvimento mais elevados". (Bertram et al., 2009, p.50)

De acordo com Rosa (2023),

o envolvimento pressupõe, então, que, por um lado, se valorize uma conceção de criança como sujeito ativo da sua aprendizagem, uma criança executora, capaz de realizar escolhas, de tomar a iniciativa, de se pautar por atitudes de persistência, com capacidade para refletir e criar e, por outro lado, se promova contextos facilitadores, ricos e inspiradores de amplas oportunidades para as crianças explorarem e, conseqüentemente, aprenderem (p. 73).

Para Laevers (1995, citado por Portugal & Laevers, 2010), avaliar o envolvimento é um meio para os educadores refletirem sobre a qualidade do contexto educativo. A análise dos níveis de envolvimento aponta direções para fazer melhor, sendo "um indicador de qualidade que ajuda o educador a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa." (p.26).

Apesar da sua utilidade, Laevers (1995, citado por Portugal & Laevers, 2010) adverte que a avaliação do envolvimento deve evitar rotular a criança. O nível de envolvimento é uma declaração sobre o que o contexto provoca na criança, não sobre a sua competência intrínseca. Por isso, baixos níveis devem levar o educador a perguntar: "O que poderei fazer para aumentar os níveis de envolvimento, isto é, ter crianças a agir com empenho e alegria?"

Segundo Portugal e Laevers (2010), avaliar o envolvimento é um processo empático e intuitivo, que exige a "reconstrução da experiência do outro em nós próprios" (p.30). A pontuação numérica não deve ser vista como reducionista, mas como uma forma de comunicar a intensidade da experiência observada. A escala pode ser usada em qualquer tipo de atividade, seja planeada pelo educador ou espontânea da criança, desde que mobilize o seu interesse.

Apesar de se valorizar o alto envolvimento, Portugal e Laevers (2010) reconhece que "não é desejável que em todos os momentos do dia se funcione em altos níveis de implicação" (p.32). Também são necessários tempos de descanso, partilha emocional e livre exploração. No entanto, sublinha-se que um contexto que oferece apenas bem-estar, sem desafios cognitivos e oportunidades para descoberta profunda, compromete o pleno desenvolvimento da criança.

Desta forma, o envolvimento "é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades." (Bertram et al., 2009, p.128).

Capítulo 3.

1. Metodologia

O capítulo três contempla as opções metodológicas que se utilizaram durante toda a investigação, a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais em que foi realizado o estágio, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e os planos de ação concretizados na valência de Educação Pré-Escolar.

2. Opções Metodológicas

Este ponto aborda as opções metodológicas a que se recorreram por forma a realizar a presente investigação, designadamente, a metodologia investigação sobre a própria prática, o professor/educador reflexivo e o paradigma participativo.

2.1. Paradigma Participativo

De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás (2005), a investigação com crianças, quando enquadrada no paradigma participativo, implica compreender o processo investigativo como uma realidade partilhada e co-construída. Neste paradigma, defende-se uma relação interativa e dialógica entre investigador e investigado, em que este último é também um agente de produção de conhecimento. Como referem as autoras, citando Heron (1996), é fundamental uma relação entre *knower* e *known* em que ambas as partes influenciam o processo e o resultado da investigação (Heron, 1996, citado por Soares et al., 2005).

A participação, neste contexto, não se define pelo uso de determinadas técnicas, mas sim pela orientação epistemológica, ética e política da investigação. De acordo com Boyden e Ennew (1997, citados por Soares et al., 2005), nenhum método é, por si só, participativo — o que determina a natureza participativa da investigação é o compromisso com a valorização do ponto de vista das crianças e com a redistribuição do poder no processo de produção do conhecimento.

Ainda segundo Soares, et al. (2005), a investigação participativa com crianças foi influenciada pela abordagem *Participatory Rural Appraisal*, que promove formas de conhecimento acessíveis a sujeitos com baixa literacia ou com relações assimétricas com o poder. As crianças, com limitações semelhantes em termos de competências comunicacionais e com relações de dependência face aos adultos, beneficiam de

metodologias que valorizam formas alternativas de expressão e promovem uma participação genuína.

A valorização da voz das crianças constitui, de acordo com Hart (1992, citado por Soares et al., 2005), um princípio essencial, opondo-se a formas de pseudo-participação. Este paradigma exige que as crianças sejam envolvidas desde a definição do problema até à análise e devolução dos resultados, com pleno respeito pelas suas capacidades, contextos e ritmos. O consentimento informado e o direito à recusa são elementos centrais desta abordagem, como sublinha Alderson (1995, citado por Soares et al., 2005), para quem o consentimento tem impacto em todos os outros direitos da criança.

Finalmente, Soares, Sarmento e Tomás (2005) identificam diferentes graus de participação infantil: o patamar da mobilização, onde a criança é convidada a participar num processo iniciado por adultos; o patamar da parceria, onde a criança participa desde a conceção do estudo; e o patamar do protagonismo, em que a própria criança lidera o processo de investigação, contando com o adulto apenas como apoio. Estes níveis mostram que o paradigma participativo não se define apenas pela presença da criança, mas pelo seu grau efetivo de agência na produção do conhecimento.

Neste sentido, o estudo levado a cabo insere-se no patamar da parceria, tal como definido por Soares, Sarmento e Tomás (2005), uma vez que as crianças foram envolvidas ativamente ao longo de todo o processo educativo, contribuindo com ideias, opiniões e escolhas que orientaram o desenvolvimento do projeto. Embora a definição inicial da problemática tenha partido da investigadora juntamente com a educadora cooperante, a sua exploração foi co-construída com as crianças, que tiveram oportunidade de expressar os seus interesses, propor artistas a explorar e refletir sobre os conteúdos abordados. Foram utilizadas metodologias que valorizam formas alternativas de expressão, como o desenho, a expressão plástica e a construção coletiva, promovendo uma participação genuína. O consentimento foi obtido junto das famílias (Apêndice 1) e respeitou-se o direito à recusa e à livre expressão. A devolução do trabalho às crianças e à comunidade educativa foi assegurada através da construção de várias exposições, onde cada criança conseguiu partilhar as suas aprendizagens e interpretações, reforçando a sua agência no processo.

2.2. Investigação sobre a própria prática

Os profissionais da educação frequentemente enfrentam problemas complexos no decorrer de sua prática, exigindo uma análise aprofundada para compreendê-los e superá-los. Esses problemas, geralmente enraizados no contexto escolar, não podem ser adequadamente resolvidos com soluções externas e generalizadas, como aquelas provenientes da administração educativa ou de grupos acadêmicos. Assim, é crucial que professores e educadores assumam um papel ativo na investigação sobre as suas próprias práticas, construindo conhecimento contextualizado e aplicável (Ponte, 2002).

De acordo com este autor, a investigação sobre a própria prática é um processo essencial que capacita professores e educadores a enfrentar os desafios de sua realidade profissional. Essa abordagem permite que os profissionais se posicionem como protagonistas no campo curricular, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e organizacional. Além disso, contribui para o avanço da profissão ao criar um património coletivo de conhecimento e cultura, ao mesmo tempo que fomenta a compreensão de problemas educacionais mais amplos.

A prática reflexiva, como destaca Schön (1983, 1987, citado por Ponte, 2002), é central nesse processo. Schön argumenta que, ao refletirem sobre suas ações, educadores conseguem identificar lacunas, reformular estratégias e melhorar a qualidade de sua prática pedagógica. Esse tipo de investigação promove uma integração dinâmica entre teoria e prática, fortalecendo a autonomia e a capacidade de inovação dos profissionais.

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática processa-se em quatro momentos principais:

1. **Formulação da problemática e definição de questões investigativas:** Neste momento inicial, é essencial que as questões levantadas se refiram a problemas significativos para o autor, sejam claras e viáveis com os recursos disponíveis. É natural que as questões se modifiquem ao longo do processo, mas essas mudanças devem levar a uma maior precisão e delimitação do foco investigativo.
2. **Recolha de dados:** A metodologia de recolha de dados varia conforme a natureza da investigação. Para dados quantitativos, podem ser utilizados instrumentos como testes e inquéritos, enquanto para dados qualitativos, predominam métodos como observação, entrevistas e análise documental. Como destaca Alarcão (2001, citada por Ponte, 2002), os diários reflexivos têm se mostrado ferramentas valiosas para capturar o pensamento crítico e as experiências do investigador ao longo do processo.

3. **Análise e interpretação dos dados:** Neste ponto, utilizam-se técnicas como análise de conteúdo, análise de discurso e ferramentas estatísticas, dependendo do tipo de dados coletados. A interpretação deve ser fundamentada e conduzida com o objetivo de produzir conclusões relevantes e práticas para o contexto de estudo.
4. **Divulgação dos resultados:** A disseminação dos resultados pode assumir diversos formatos, desde conversas informais com colegas até apresentações formais em encontros pedagógicos ou publicações académicas. Schön (1983 citado por Ponte, 2002) e Zeichner e Liston (1996 citados por Ponte, 2002) destacam que compartilhar os resultados é crucial, pois promove o diálogo entre profissionais e amplia o impacto do estudo.

Além disso, Ponte (2002) enfatiza que a divulgação dos resultados pode levar a novas questões e reflexões, abrindo caminhos para futuros projetos de investigação. Isso reforça o caráter cíclico e contínuo do processo investigativo.

Para garantir a validade e o impacto de uma investigação sobre a prática, é necessário observar critérios de qualidade. Ponte (2002) define quatro condições fundamentais para esse tipo de investigação:

1. **Relevância:** Deve tratar de um problema ou situação prática vivenciada pelos atores envolvidos.
2. **Originalidade:** Precisa conter algum elemento novo, seja na abordagem, no contexto ou nas soluções propostas.
3. **Qualidade metodológica:** Deve seguir princípios metodológicos rigorosos, garantindo a credibilidade dos resultados.
4. **Publicidade:** Os resultados devem ser partilhados, permitindo a sua integração no patrimônio coletivo da profissão.

No presente estudo, a investigação é realizada no âmbito da unidade curricular PES III, tendo como base a componente de estágio-realizado pela investigadora. Esta abordagem cumpre os critérios definidos por Ponte (2002). Primeiro, aborda um problema relevante vivenciado pela investigadora com o respetivo grupo de crianças no contexto de sala. Segundo, explora um tema novo para a investigadora. Terceiro, segue um rigor metodológico, percorrendo as etapas de definição do problema, recolha e análise de dados e divulgação dos resultados. Por fim, cumpre o requisito de publicidade, pois o relatório será apresentado publicamente.

A investigação sobre a própria prática é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional de educadores, permitindo-lhes enfrentar problemas de maneira contextualizada e reflexiva. Ao adotar essa abordagem, os educadores tornam-se protagonistas de seu desenvolvimento, promovendo melhorias na sua prática pedagógica, simultaneamente contribuindo para o avanço do conhecimento coletivo na área da educação. Como destacam Schön (1987, citado por Ponte, 2002) e Alarcão (2001, citada por Ponte, 2002), a prática reflexiva e investigativa é uma base sólida para a construção de uma educação de qualidade, fundamentada em contextos reais e na experiência vivida.

2.3. Educador Reflexivo

Na investigação sobre a própria prática, como vimos em cima, o educador/professor vão ser investigadores para conseguir responder à questão de investigação. Dessa forma, podemos refletir sobre a formação necessária e desejável para o desempenho dessa atividade. De acordo com Alarcão (2001), a designação de professor-investigador ficou associado a Stenhouse, no entanto, “desde os anos 30 que vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua acção, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.” (p.2).

De acordo com Alarcão (2001) existem dois princípios a ter em mente, o primeiro refere que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (p.6). A autora justifica este princípio,

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (2001, p.6)

Para se ser professor-investigador é necessário, que de forma crítica, o docente questione e questione-se. De acordo com Cochram-Smith e Lytle (1993, citados por Alarcão, 2001) a definição de professor-investigador passa por “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua

compreensão e posterior solução.” (p.6). As mesmas autoras (1993, citadas por Alarcão, 2001) apresentam uma tipologia de investigações feitas por professores. Estas fazem uma distinção entre investigação conceptual e trabalho empírico. O último é o mais comum, uma vez que é utilizada uma lógica de investigação-ação. De acordo com Kemmis (citado por Alarcão, 2001) é uma

forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo as educacionais) com vista à melhoria da racionalidade e da justiça (coerência e nível de satisfação): a) das suas práticas sociais ou educacionais; b) da compreensão destas práticas e c) das situações/instituições/programas (e em última análise da sociedade) em que essas práticas têm lugar (2001, p.7).

Alarcão (2001) enuncia um conjunto de competências e atitudes essenciais aos professores-investigadores. Referente às atitudes, a autora menciona que o professor-investigador deve possuir um espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade e, por fim, um espírito de aprendizagem ao longo da vida. Em relação às competências, a autora divide-as em três grupos: - Competências de ação; - Competências metodológicas; - Competências de comunicação. A autora aponta como competências de ação, a decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos, a capacidade de trabalhar em conjunto, o pedir colaboração e o dar colaboração. Como competências metodológicas temos a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise e a sistematização. As competências de comunicação englobam a clareza, o diálogo (argumentativo e interpretativo) e o realce para aspetos contributivos para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Após o exposto a presente investigação obriga-nos a tomar estas atitudes e estar consciente para as competências necessárias. Mais uma vez é reforçada a ideia de que para investigarmos é necessário sabermos questionar e refletir. Como professores-investigadores procuramos inovação, desenvolvimento profissional e institucional e ainda um ensino de qualidade. De acordo com Alarcão (2001) “A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação.” (p.13).

3. Plano de Investigação

A figura 1, apresenta o plano de investigação. Esta inclui a definição da questão de investigação, os objetivos gerais e específicos, e as técnicas de recolha de dados que serão aplicadas para obter de maneira eficaz todas as contribuições necessárias para atingir os objetivos estabelecidos e responder às questões de investigação.

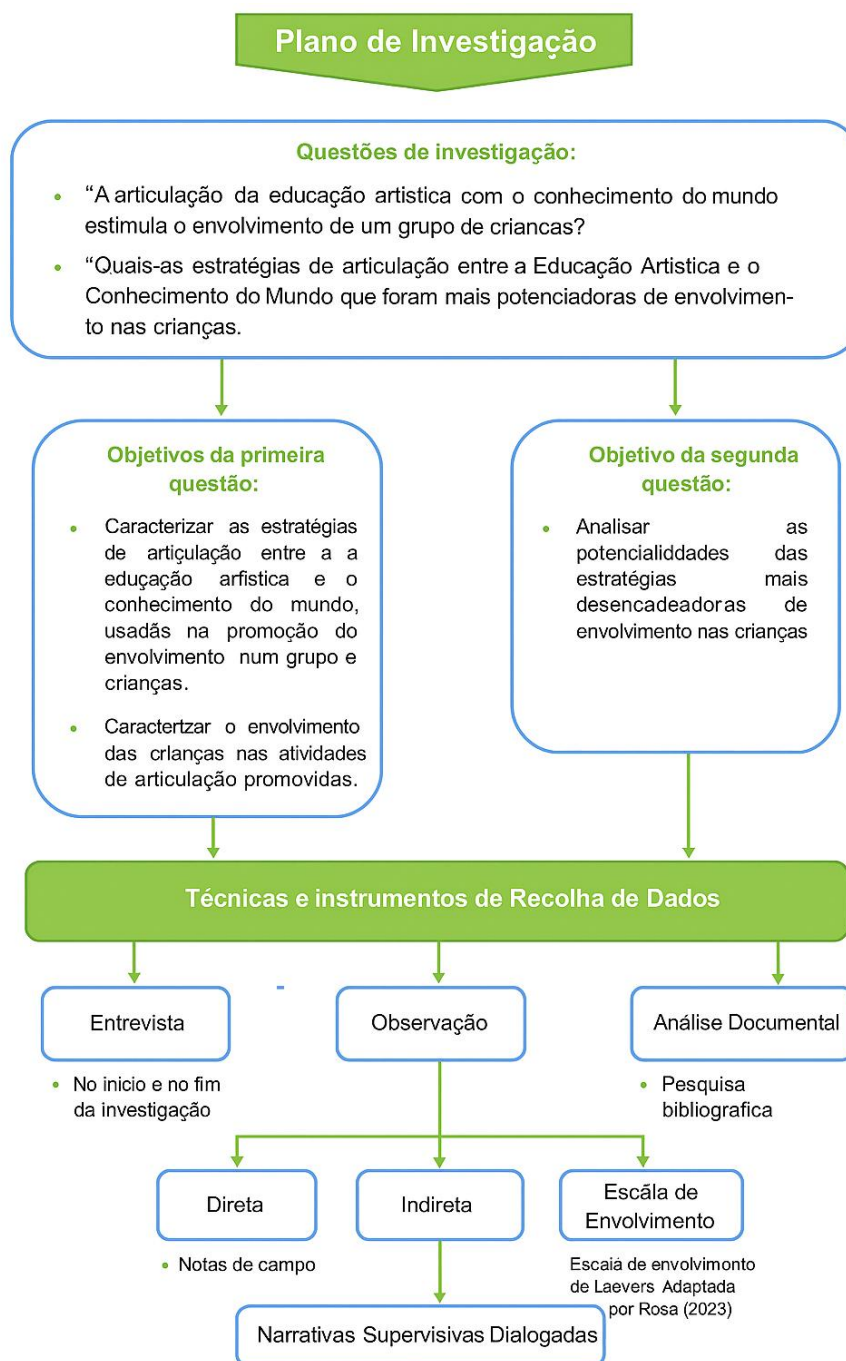


Figura 1- Esquema Síntese do Plano de Investigação

3.1. Descrição do Plano de Investigação

Esta investigação tem por base a articulação de duas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Sendo elas, a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais e a Área de Conhecimento do Mundo, com um especial enfoque no Conhecimento do Mundo Social.

Esta investigação utilizou uma abordagem interdisciplinar, recorrendo a diversas estratégias para responder às questões formuladas. A articulação entre as diferentes áreas, domínios e subdomínios foi crucial para promover o conhecimento e a aprendizagem do grupo de crianças. Embora o foco principal estivesse nos temas das artes visuais e do conhecimento do mundo social, todas as áreas foram abordadas durante o estudo. Conforme estabelecido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o desenvolvimento infantil acontece de forma integrada, com aspetos cognitivos, sociais, culturais, físicos e emocionais atuando em conjunto. A aprendizagem da criança também segue esse modelo holístico, permitindo-lhe atribuir significados ao mundo, entender as suas relações e construir a sua identidade. Dessa forma, a organização das áreas de desenvolvimento e aprendizagem servem para estruturar a ação pedagógica, funcionando como um guia para a observação, planeamento e avaliação, devendo todas as áreas ser abordadas de forma interligada e abrangente.

O Plano de Ação foi elaborado tendo em conta as características e os interesses do grupo, com o objetivo de selecionar quais as áreas de intervenção relevantes e permitir a escolha de um tema que vá ao encontro das necessidades do grupo em questão. Considerando que as crianças demonstraram interesses marcantes nos subdomínios das Artes Visuais, Música e na área do Conhecimento do Mundo e destacam-se pela sua curiosidade, interesse e desejo de aprender mais sobre o mundo que as rodeia, foi escolhida a temática "A Arte no Mundo: Estratégias de Articulação do Domínio da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo.". O plano de ação foi também concebido para respeitar aspetos éticos importantes, como o consentimento livre e informado dos participantes, a garantia do direito à privacidade dos dados e o direito ao anonimato, assegurando um ambiente seguro e respeitoso para todos os envolvidos.

A fase de implementação do plano de ação iniciou-se no mês de outubro de 2023 e terminou em fevereiro de 2024. Durante este processo foram desenvolvidas atividades que respeitassem a temática e respondessem às questões formuladas de forma a chegar a responder às questões de investigação e apontar conclusões.

3.2. Calendarização do Plano de Investigação

A investigação foi estruturada em cinco etapas distintas: diagnóstico, planeamento, execução, análise e discussão de resultados, e conclusões, conforme representado no cronograma do ponto 3.2.1.

Na fase inicial, denominada de diagnóstico, foi realizada uma observação participante, onde se pretendia identificar uma problemática, uma questão de investigação e os respetivos objetivos. Isso envolveu a recolha de informações, visando compreender o contexto socioeducativo.

Na fase de planeamento, foi realizada uma entrevista com a educadora cooperante para obter uma compreensão mais profunda sobre a sua formação académica e prática profissional. Este processo, também incluiu uma análise detalhada do grupo de crianças, visando identificar os seus interesses e utilizar essas informações de forma eficaz durante a investigação. A entrevista, também teve como objetivo, perceber o que a educadora entende como envolvimento, como é que descreve o grupo em termos desse mesmo ponto e quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo que são valorizadas e implementadas pela educadora (Apêndice 6). Ainda nesta fase, foi traçada a planificação do plano de ação a ser desenvolvido.

Na terceira fase, elaboraram-se várias atividades planeadas e implementadas pela estagiária, no âmbito da investigação.

Na quarta fase, procedeu-se à recolha e análise dos dados recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Finalmente, na fase de conclusões, procurou-se responder aos objetivos estabelecidos e consequentemente às questões de investigação, levando em consideração as conclusões alcançadas.

3.2.1. Cronograma de investigação em PES III

Quadro 1- Cronograma de Investigação em PES III

			Meses												
			Etapas	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo													
		Identificação da problemática													
		Caracterização do contexto socioeducativo													
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante													
		Escala de Envolvimento													
		Narrativas Supervisivas Dialogadas													
		Planificação do plano de ação													
	3ª Fase	Implementação do plano de ação													
	4ª Fase	Recolha e análise de dados													
		Apresentação, análise e discussão de resultados													
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação													
		Contributos da Investigação													
Entrega e apresentação pública do relatório final															

3.3. Caracterização do Contexto Institucional

3.3.1. Caracterização do contexto socioeducativo.

A instituição onde foi realizado o estágio, na valência de jardim de infância é uma associação privada sem fins lucrativos, localizada no distrito de Lisboa, na freguesia do Areeiro.

A associação foi inaugurada em 1984, situa-se numa zona urbana, rodeada de transportes públicos, prédios, escolas e comércio de grandes e pequenas superfícies como cafés, restaurantes, papelarias, livrarias, supermercados, centros comerciais, entre outros.

A associação dispõe de duas valências, sendo elas, a creche e o jardim de infância. Esta é composta por dois edifícios sendo que cada um deles é dedicado a uma das valências.

Na creche, existem três salas, entre elas:

- A sala Lima, berçário, dedicado a crianças entre os quatro e os doze meses;
- A sala Turquesa, para crianças entre os doze e os vinte e quatro meses;
- A sala Laranja, para crianças entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

Na creche existe também uma casa de banho e um refeitório comum à sala de um e dois anos. O berçário faz a higiene e a alimentação dentro da própria sala, que está equipada com uma copa, para a preparação de refeições e um fraldário.

O jardim de infância é constituído por quatro salas:

- A sala Azul, é uma sala heterogénea, com um grupo de crianças entre os dois e os cinco anos;
- A sala Amarela, com um grupo entre os quatro e os cinco anos;
- A sala Rosa, com um grupo entre os três e os quatro anos;
- A sala Verde, a sala dos finalistas, por isso com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

O jardim de infância possui ainda um refeitório e uma casa de banho comum às quatro salas. Uma cozinha onde é preparada as refeições para os dois edifícios, por uma empresa especializada, onde a ementa é elaborada por nutricionistas. E por fim, uma sala dedicada à direção.

A associação conta com dois parques infantis (um para a creche e outro para o jardim de infância) e uma horta pedagógica, que se situam junto dos dois edifícios principais, permitindo que as crianças usufruam de um espaço exterior para brincarem e explorarem ao ar livre.

Para além das atividades educativas regulares é oferecido pela instituição um conjunto de atividades, de frequência semanal, tais como música, ginástica e inglês. Conta ainda com atividades extracurriculares, sendo elas:

- Futebol;
- Dança Recreativa;
- Capoeira;
- Yoga.

O jardim de infância, funciona de segunda a sexta-feira, entre as oito e as dezanove horas. Encerra durante as duas primeiras semanas de agosto para férias e dois dias úteis antes do início do ano letivo para limpeza e preparação do ano seguinte.

3.3.2. Caracterização do grupo de crianças.

O grupo de crianças da sala Verde é constituído por vinte e duas crianças, sendo que dez são do sexo masculino e doze do sexo feminino. As idades do grupo variam dos quatro aos cinco anos, no gráfico a seguir estão representadas as crianças que nasceram em 2018, por isso, completam os seis anos de idade, no próximo ano civil. As que nasceram em 2018, no entanto são consideradas condicionais uma vez que não têm os seis anos até ao próximo ano letivo. E ainda, as crianças que nasceram em 2019 e, por isso, no próximo ano letivo completam os cinco e não os seis anos de idade.

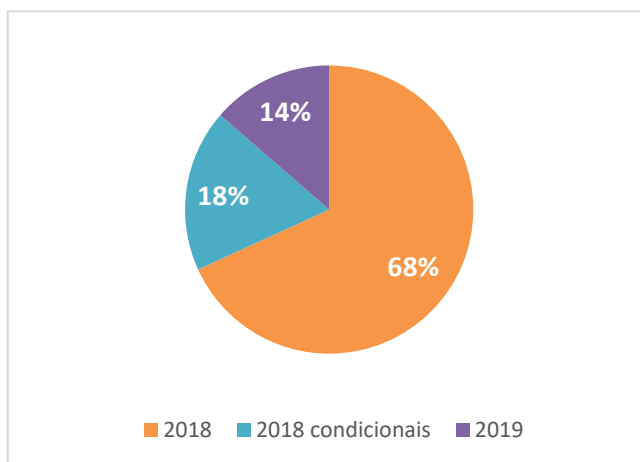


Figura 2- Distribuição das crianças pelos anos de nascimento

Tal como se verifica na figura 2, existem quinze crianças que completam os seis anos de idade até ao próximo ano letivo, quatro crianças condicionais, sendo que duas delas completam os seis em setembro. Temos três crianças que não são consideradas finalistas porque no próximo ano letivo apenas completam os cinco anos de idade.

De acordo com as informações dadas pela educadora cooperante, uma das crianças é seguida pelo pediatra de desenvolvimento, no entanto até ao momento não existe qualquer diagnóstico apontado. É uma criança que demonstra muita dificuldade em concentrar-se, autorregular-se, em exprimir as suas emoções, a gerir as suas frustrações e muitas das vezes recorre ao físico para se conseguir exprimir seja nos outros ou mesmo nela própria. Na sala, existem três crianças a serem seguidas por uma terapeuta da fala, com o objetivo de ajudar no desenvolvimento da linguagem.

Sendo que as famílias são tão importantes para o desenvolvimento da criança, é importante conhecer o meio familiar de cada uma. Posto isto, a maioria das crianças vive com o pai e com a mãe, numa família nuclear. Apenas quatro crianças têm os pais separados. Das crianças do grupo apenas cinco são filhos únicos. Na figura 3, podemos ver a distribuição pelo número de irmãos.

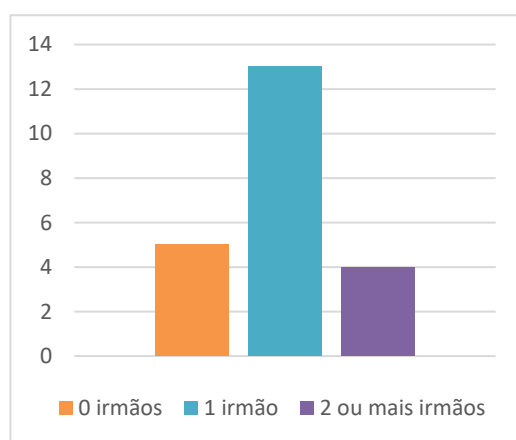


Figura 3 - Distribuição das crianças pelo número de irmãos

Das vinte e duas crianças, dez já estavam na instituição desde a creche, pertencendo sempre ao mesmo grupo. Quatro entraram no ano passado, sendo que uma delas apesar de já estar na instituição desde o ano passado, só este ano é que entrou para este grupo, veio da sala heterogénea. Oito delas entraram este ano para a instituição, mas apenas uma nunca havia frequentado o jardim de infância.

É um grupo que precisou de alguma adaptação por ter recebido oito membros novos, no entanto foram muito bem-recebidos e rapidamente se integraram. Outra situação que não

ajudou à estabilização do grupo foi a alteração da equipa educativa, desde o início do ano letivo o grupo teve três assistentes operacionais e duas educadoras. Atualmente é um grupo muito independente, apenas a criança que nunca tinha frequentado J.I. ou creche necessita de ajuda a comer, o restante grupo fá-lo sem problemas. No grupo também já não existe a necessidade da hora de repouso.

Existem algumas crianças mais irrequietas e com mais dificuldade de concentração o que torna mais difícil dar início às atividades. No geral, existe vontade de aprender, no entanto a vontade de brincar supera em muitos dos casos, por esse motivo é necessária uma maior estimulação para promover as aprendizagens esperadas. As estratégias usadas também têm de ser muito bem pensadas para funcionarem da melhor forma possível, pois a interrupção da brincadeira livre para iniciar alguma atividade é vista pela maioria como uma frustração.

3.3.3 Caracterização do ambiente educativo.

Quando o ambiente educativo favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. De acordo Russo (2012, citado por Bié et al., 2018) com as autoras, mencionadas em cima, o ambiente envolvente das crianças, tem uma influência direta no modo como estas aprendem. É fácil de confundir ambiente educativo como a estrutura física da escola, mas é um erro porque a educação não ocorre apenas dentro das paredes da sala, por isso ambiente educativo é segundo Bié et al. (2018) "... tudo o que envolve a prática educativa, visando o bem comum dos discentes." (p.262).

Segundo Vala (2012), a preocupação do educador de infância deve ser a organização de um espaço que possibilite aprendizagens diversificadas, em momentos significativos e funcionais, com o apoio de materiais adequados. Essa organização deve ser realizada em conjunto com as crianças, de forma a que estas fiquem a conhecer as diferentes áreas, os materiais que pertencem a cada uma delas e as possibilidades que cada uma oferece, ao organizar o espaço com a ajuda do grupo estamos a incentivar a autonomia do mesmo. O espaço deve ser organizado de forma flexível, isto para que o mesmo possa ser modificado sempre que exista essa necessidade devido a possíveis interesses ou propostas das crianças.

Para Forneiro (2008), o ambiente está estruturado em quatro dimensões bem definidas. A dimensão física, que se refere ao aspeto material do ambiente (o que há e como se organiza?), a dimensão funcional, que se relaciona com a forma de utilização do espaço (como se utiliza e em que condições?), a dimensão temporal, está ligada a organização do tempo, ou seja, aos momentos que serão utilizados os diferentes espaços (Quando e como

é utilizada?) e a dimensão relacional, concerne às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula (quem e em que condições?).

3.3.3.1. Dimensão física.

Para Forneiro (2008), a dimensão física refere-se ao aspeto material do ambiente. É o espaço físico e as suas condições estruturais, como por exemplo o tamanho, o tipo de piso, as janelas, etc. Esta dimensão, também inclui os objetos do espaço como os materiais, o mobiliário, os seus elementos decorativos e a organização destes mesmos, ou seja, os diferentes modos de distribuição de mobiliário e materiais dentro do espaço.

A sala verde é um espaço pequeno com muita luz natural, devido às três janelas que ocupam uma parede da sala. As paredes da sala estão decoradas com vários trabalhos derivados de projetos realizados pelo grupo e numa das paredes existe também o mapa de aniversários com os dias de aniversário de cada criança acompanhados pelas suas fotografias e nomes. A sala está dividida em sete áreas que estão devidamente identificadas, podemos ver na figura 4, a planta da sala.

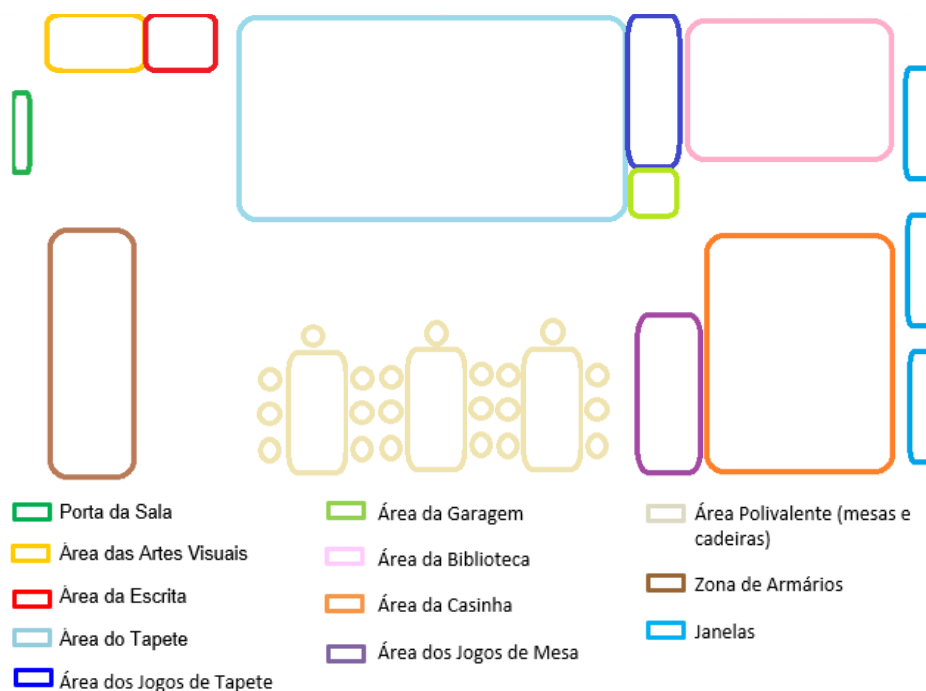


Figura 4 – Planta da Sala Verde

A Área das Artes visuais, têm como objetivo fornecer oportunidades valiosas para a expressão criativa, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional bem como o desenvolvimento da motricidade fina. Ao utilizar, com intencionalidade, esta área é capaz de promover a apreciação pelas artes. Nesta área, as crianças encontram vários materiais à sua disposição, como: Lápis, canetas, lápis de cera, tesouras, aguarelas, ferramentas de picotagem, papel (branco e colorido), revistas, jornais, cola, pinceis e moldes de desenho.

A área da escrita é uma área que desperta muita curiosidade e promove um sentimento de conquista. Nesta, as crianças têm acesso a cartões que foram elaborados pelas mesmas, onde têm o desenho (feito por eles), a palavra e a imagem correspondente. É uma área que podia ter mais materiais para conseguir atingir todo o potencial que ela representa.

A área do tapete é uma área enriquecedora a nível do desenvolvimento social e emocional, em que as crianças aprendem a desafiarem-se, a partilharem, a cooperarem, a resolverem conflitos e a expressarem-se. Esta área também é responsável pelo desenvolvimento da imaginação, criatividade e habilidades narrativas, uma vez que através dos jogos de tapete muitas vezes ouvimos histórias muitíssimo completas por trás das suas construções, pistas, entre outros.

A área da biblioteca, é um espaço tranquilo e acolhedor, onde as crianças se sentem seguras para explorar os livros que ali estão. Esta área também promove a imaginação e a criatividade, uma vez que as crianças leem através das imagens, nunca existe uma história igual à outra. Nesta área, também é pretendido que a criança consiga ligar a leitura a um ato prazeroso e que respeite o livro assim como respeita os outros brinquedos da sala.

A área da casinha é um local seguro e estimulante para a criança usar a sua imaginação para criar cenários e situações diversas, promovendo a criatividade e o pensamento divergente. As crianças nesta área exploram diferentes papéis sociais e envolvem-se em dramatizações, o que lhes permite o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia, cooperação e resolução de conflitos. O desenvolvimento da linguagem é inevitável no sentido em que é uma área onde está muito presente a conversa, a narrativa e vocabulário diversificado, ao interagirem com os colegas. É ainda um espaço onde as crianças podem tomar decisões, resolver problemas, desenvolver habilidades de cuidado próprio ao representar atividades diárias, como cozinhar, limpar e cuidar das bonecas, por isso permite uma promoção de autonomia. Também é um espaço onde as crianças acabam por recriar aquilo a que assistem e podemos ver rotinas familiares e detetar algum comportamento estranho.

A área dos jogos de mesa, também ela é muito importante. Através dos jogos de mesa conseguimos desenvolver o raciocínio lógico, planeamento estratégico, habilidades de negociação e a ainda lhes ensina a respeitar as regras, a saber esperar pela sua vez, a tolerar a frustração, a respeitar as decisões de outros jogadores e a saber lidar com a derrota.

O espaço da sala verde, apesar de não ser grande está bem aproveitado e têm as áreas essenciais, acho que fazia falta um laboratório de ciências e matemática seria uma área onde as crianças seriam incentivadas a experimentar, investigar e questionar. Nesta área, para a parte das ciências poderiam existir coleções de objetos naturais como pedras, insetos, sementes, etc. Plantas ou animais para cuidar, como por exemplo um animal de estimação da sala, ou uma zona de jardinagem. Poderia ainda, existir jogos, livros ou brinquedos relacionados com as ciências e outros objetos como ímanes, lupas, materiais que dissolvem e não dissolvem, entre outros para as crianças poderem realizar experiências simples de forma autónoma. Para a parte da matemática poderia haver materiais que incentivassem a contagem, medição, comparação de quantidades, reconhecimento de formas e familiarização com a forma escrita dos números. E ainda, pequenos objetos para contar, balanças, pesos, puzzles, dominós, números magnéticos, formas e sólidos geométricos, entre outros. O espaço da escrita acho que também poderia estar mais completo. No entanto, a sala verde é um espaço confortável, onde as crianças se sentem confortáveis e em segurança para vivenciar momentos de brincadeira, exploração e aquisição de conhecimento.

3.3.3.2. Dimensão funcional.

Segundo Forneiro (2008), esta dimensão considera como é que o espaço de aprendizagem é usado e adaptado para atender às necessidades educacionais das crianças. Isso pode incluir a flexibilidade do espaço, a organização dos materiais, a capacidade de promover a colaboração e a comunicação e a eficácia dos recursos didáticos disponíveis.

Todas as áreas e materiais da sala podem ser autonomamente utilizados pelas crianças, está tudo ao seu alcance e a criança no tempo dedicado à exploração das áreas pode utilizar todos os instrumentos disponibilizados de forma a estimular vários processos de aprendizagem. A sala verde tem apenas três funções ao longo da semana. A sala serve para naturalmente as crianças estarem, brincarem, aprenderem e conviverem. Mas, também serve de sala de música e de sala de inglês, para estes momentos a estrutura da sala não é alterada. No entanto, a sala também já serviu de sala de dança, espaço de teatro, galeria e sala de cinema, para as funções mencionadas a estrutura da sala também

pouco ou nada mudou. Para servir para a aula de dança encosta-se os armários e as mesas às paredes, o que evidencia que a sala apresenta uma delimitação fraca, pois os móveis são facilmente amovíveis.

É ainda importante realçar que é uma sala segura para as crianças, organizada e arrumada, com flexibilidade para mudança se assim for necessário. Também está exposta de forma a que a limpeza seja de fácil manutenção para garantir sempre um espaço limpo e cuidado para as crianças.

3.3.3.3. Dimensão temporal.

Segundo Vala (2012), quando abordamos o tema tempo, referimo-nos à rotina educativa. Esta está relacionada com a forma como se organiza o trabalho em sala, ao longo de um dia ou de uma semana. Refere-se também a situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar acontecimentos, logo ela passa a ser capaz de saber o que vai fazer e quando o vai fazer, transmitindo-lhe uma maior confiança e segurança.

Segundo Forneiro (2008) a dimensão temporal, diz respeito à organização do tempo e da rotina das crianças. No quadro 2, está apresentada a agenda semanal do grupo, onde contempla o que é realizado nas diferentes horas e dias da semana.

Quadro 2- Agenda semanal do grupo da Sala Verde

Dias	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Horário	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades
8h às 9h30	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h30 às 11h30	- Reunião da manhã; - Hora do conto; - Atividades planeadas.	- Reunião da manhã; - Hora do conto; - Atividades planeadas.	- Reunião da manhã; - Hora do conto; - Atividades planeadas.	- Reunião da manhã; - Hora do conto; - Atividades planeadas.	- Reunião da manhã; - Hora do conto; - Atividades planeadas.
11:30 às 11h45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11h45 às 13h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h às 15h	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre	Brincadeira livre
15 às 15h15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15h15 às 15h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h45 às 19h	- Conclusão de trabalhos; - Brincadeira livre.	- Conclusão de trabalhos; - Brincadeira livre.	- Conclusão de trabalhos; - Brincadeira livre.	- Conclusão de trabalhos; - Brincadeira livre.	- Conclusão de trabalhos; - Brincadeira livre.

No período de acolhimento, as crianças ficam numa das quatro salas até as 9h. Às 9h abrem todas as salas e o acolhimento passa a ser feito nas respetivas salas. Apesar do acolhimento ser até as 9h30, este grupo tem elementos que chegam até as 10h30 o que prejudica o funcionamento e a concentração do grupo, uma vez que interrompem a reunião da manhã.

Na reunião da manhã, o ajudante do dia realiza as contagens, verifica as marcações de presença e escolhe a letra do dia, com a qual depois as crianças dizem várias palavras iniciadas com a letra escolhida e o ajudante do dia seleciona uma. Tenta escrever a palavra selecionada apenas pelo som da mesma e após a tentativa escreve-se a forma correta, reparando nos diferentes sons e contando as sílabas da mesma. Após isto, é pedido ao grupo que inventem uma frase com a palavra escolhida e faz-se a contagem de palavras que a frase tem. Quando este momento termina, passam para a hora do conto, seguindo-se as diversas atividades planeadas.

O grupo ~~têm~~ tem música à quarta-feira das 11h30 às 12h15, inglês à quinta-feira, dividido em dois grupos, sendo que o primeiro vai das 11h às 11h45 e o segundo das 11h45 às 12h30. Neste dia, enquanto o segundo grupo não entra para o inglês são realizadas atividades no refeitório e quando o primeiro grupo termina vai almoçar, o segundo vai após a aula de inglês. À sexta-feira é dia de ginástica, a aula inicia às 11h45 e decorre até às 12h30. Nestes dias, a agenda semanal sofre alterações. Uma vez que a hora de higiene e almoço decorrem mais tarde e, conseqüentemente, a hora de brincadeira livre atrasa.

Na hora de brincadeira livre, as crianças podem brincar no parque exterior, quando está bom tempo ou podem ficar dentro da sala a brincar. Uma vez por mês, existe cinema na escola e, nesse dia, ficam na sala a ver um filme.

Após o momento de brincadeira livre, realiza-se a higiene seguida da hora do lanche. A seguir ao lanche algumas crianças por vezes têm atividades extracurriculares. À terça-feira existe dança recreativa, à quarta-feira capoeira, à quinta-feira futebol e à sexta-feira yoga. Desta forma, a seguir ao lanche aproveita-se para terminar trabalhos com o grupo e faz-se brincadeira livre novamente. É um grupo que começa a sair por volta das 16:30, no entanto existem muitos elementos que só saem depois das 18h.

3.3.3.4. Dimensão relacional.

Segundo Forneiro (2008) esta dimensão refere-se às relações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo educativo, ou seja, a relação criança – criança, a relação criança – adulto, a relação adulto – criança e a relação adulto – adulto.

Através de observação foi-nos possível verificar que a relação adulto-criança é bastante natural, existe um afeto notável por parte da educadora, da estagiária e da assistente operacional para com todas as crianças. Estas demonstram confiar nas adultas da sala e procurar conforto nas mesmas sempre que necessitam. A educadora demonstra respeitar as crianças, como sujeitos e agentes dos seus processos educativos.

A relação adulto-adulto é muito positiva, a educadora, a estagiária e a assistente operacional dão-se muito bem e sabem trabalhar em equipa para criarem o melhor ambiente possível para as crianças. A educadora dá abertura para a assistente operacional poder intervir no dia a dia das crianças. A relação dos pais com as adultas da sala não nos foi possível observar com regularidade, no entanto, pelo observado os pais intervêm moderadamente no processo educativo dos filhos, existe uma vontade maior por parte da educadora comunicar com as famílias do que o contrário.

Por último, na relação criança-criança podemos observar crianças que são muito afetuosas entre si e demonstram preocupação pelos restantes colegas. Sempre que existe uma situação em que um deles está a chorar, outros procuram confortá-lo ou dirigem-se, de forma preocupada, a uma das adultas para alertar para a situação. Existem algumas crianças que ainda não são capazes de lidar bem com a frustração e acabam por magoar um colega quando se chateiam por alguma razão. No geral verificamos relações bastantes positivas na sala e o ambiente que transmite é de felicidade e vontade em brincar.

3.3.4. Caracterização dos participantes da investigação.

Apesar das atividades desenvolvidas pela estagiária serem para o grupo todo, as vinte e duas crianças, será estudado o envolvimento de quatro em particular. Essas quatro crianças, duas são do sexo feminino e duas do sexo masculino. Três estão na instituição desde o berçário e uma entrou no ano anterior para a sala dos quatro anos.

A primeira criança, o GD, tem cinco anos, completa os seis em março. É uma criança muito empenhada, com muita vontade de aprender mais sobre o mundo que a rodeia. Distrai-se pontualmente com os amigos, mas mesmo nessas situações é capaz de terminar com sucesso as tarefas que lhe são propostas. Demonstra grandes capacidades de

envolvimento, intervém várias vezes de forma oportuna, demonstrando as suas capacidades e aprendizagens. Pelos amigos é visto como um líder, consideram-no muito inteligente, uma vez que este já lê pequenas palavras, demonstra ter conhecimento em diferentes áreas e faz cálculos mentais rápidos.

A segunda criança, o MF, tem cinco anos, completa os seis em fevereiro. É um menino que gosta muito de aprender, coloca muitas questões e quando o assunto é do seu interesse ele envolve-se com grande facilidade. No entanto, é uma criança que demonstra alguma dificuldade em gerir as suas emoções e frustrações. Quando algo não vai ao encontro das suas expectativas, quer sejam brincadeiras, trabalhos ou atividades diárias, este acaba por se esconder num canto da sala a chorar e nesse momento não gosta de conversar ou ouvir ninguém. Precisa de tempo para se conseguir acalmar, no entanto quando é provocado fica chateado e começa a descarregar as suas frustrações em objetos da sala.

A terceira criança, a LC, tem cinco anos, é das mais velhas do grupo, completa os seis logo no início de janeiro. É uma menina muito responsável, sempre pronta a ajudar, gosta de participar e envolve-se em várias atividades de rotina do grupo, bem como nas atividades propostas pela educadora. É vista pelo grupo como alguém responsável e capaz de ajudar, quando esta se apercebe, que algum dos amigos precisa de ajuda, oferece-se prontamente para ajudar. É curiosa, gosta de aprender e faz questões pertinentes. Demonstra uma grande sensibilidade pelos outros, pelos animais e pela natureza.

A quarta criança, a LP, tem cinco anos, completa os seis em maio. Esta criança só entrou para o grupo, no ano letivo anterior, na sala dos quatro anos. É uma criança mais introvertida, demora a confiar, só brinca com um grupo muito restrito de amigos. É uma criança que se distrai com mais facilidade, especialmente em momentos de grande grupo. A sua capacidade de envolvimento é mais notória em pequenos grupos ou de forma individual. A LP não demonstra muita confiança em si própria, o que faz com que esta se retraia em momentos de grande grupo. Demonstra interesse pela pintura e pelo exterior.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

As técnicas de recolha e análise de dados desempenham um papel fundamental na investigação qualitativa, proporcionando uma base sólida para a colheita e interpretação das informações que sustentam o estudo. A escolha adequada dos métodos e técnicas é essencial para garantir a validade e a credibilidade dos resultados obtidos. No presente

estudo, foram utilizadas diversas técnicas para capturar de maneira abrangente as nuances do ambiente educacional e das interações que nele ocorrem.

A figura 5, destaca as principais técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, dividindo-os em três categorias principais: Entrevista, Observação e Análise Documental. Além dessas técnicas, o uso da Escala de Envolvimento (Laevers, 1994) e das Narrativas Supervisivas Dialogadas é destacado como uma abordagem integrativa que conecta os dados observacionais com as reflexões dos participantes, enriquecendo a análise com uma dimensão interpretativa que valoriza a subjetividade e a experiência vivida. Esses instrumentos combinados permitem uma análise rica e detalhada dos dados, contribuindo para a formulação de conclusões fundamentadas sobre o tema investigado.

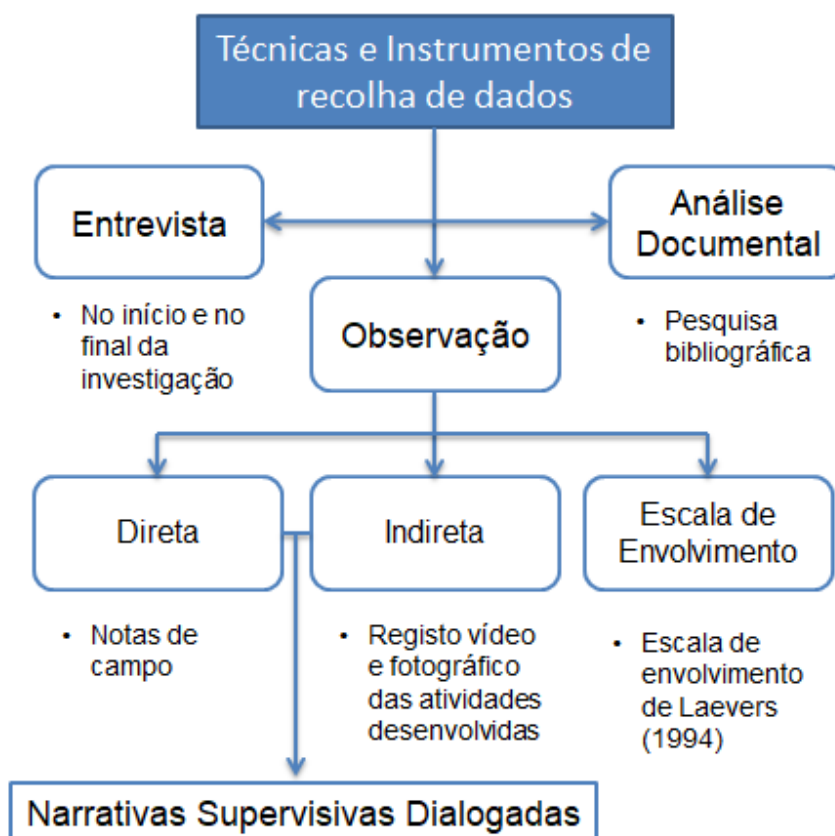


Figura 5 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

3.4.1. Técnicas de recolha e análise de dados.

3.4.1.1. Entrevista.

A entrevista assume-se como “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2013, p. 208), constituindo um método privilegiado de recolha de dados em investigação. Trata-se de “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (Amado & Ferreira, 2013, p. 208), na qual o entrevistador procura aceder ao sentido que o informante atribui às suas práticas e experiências.

Quanto à sua organização estrutural, Amado e Ferreira (2013) distinguem três modalidades principais, dispostas num contínuo que vai da maior rigidez até à total ausência de guião. Na entrevista estruturada, o investigador “programa adequadamente” as perguntas e “lança-as de modo standardizado a todos os entrevistados” (p. 208), restringindo-se a categorias de resposta pré-definidas. Já na entrevista semiestruturada, as questões emergem de um guião previamente construído, mas deixam espaço à grande liberdade de resposta, permitindo ao entrevistado usar a sua própria linguagem e organizar as respostas conforme considere mais relevante. No polo oposto, a entrevista não estruturada prescinde de grelha de questões; as perguntas nascem do diálogo, respeitando a lógica do entrevistado e exigindo do investigador elevada sensibilidade (p. 209). Também, além destas formas, existem ainda as entrevistas informais, caracterizadas pela ausência de plano prévio e pela captação de perspetivas, através de verdadeiras conversas, geralmente registadas através de notas pós-entrevista. (p.210).

Aires (2011) refere que, as diferentes modalidades de entrevista podem realizar-se de modo presencial, telefónico, através do computador, ou até mediado por correio, conferindo à entrevista uma grande diversidade de usos e formatos (p.27 -28).

De acordo com Amado & Ferreira (2013), “as modalidades específicas da entrevista e os momentos da sua realização variaram, em função de objetivos e oportunidades.” (p.210).

No presente estudo optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, “A condução deste tipo de entrevista implica a atenção a um número variado de aspetos, imprescindível, não só para se obter a informação requerida mas para se ter, também, a garantia de alguma validade.” (Amado e Ferreira, 2013, p.213). De acordo com estes autores, esta

modalidade de entrevista deve ser estruturada em blocos temáticos e de objetivos, constituído o guião de entrevista,

Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações. Por isso, nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais [...], e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos. (Amado e Ferreira, 2013, p.214)

Neste caso, preparamos o guião da entrevista, de forma a guiarmos a entrevista em direção às temáticas que nos interessam explorar para a investigação em questão. O guião foi analisado e construído com a ajuda da orientadora de estágio, de forma a conferir se a entrevista, tinha questões pertinentes, se estava clara e se apresentava as questões necessárias para a obtenção de respostas que nos ajudassem nesta investigação. No quadro 3 e 4 estão apresentados os blocos temáticos e os objetivos dos mesmos, referente a entrevista inicial e final à educadora cooperante.

Quadro 3- Estrutura do guião da entrevista inicial

Bloco temático	Questões	Objetivos
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	Consentimento e contextualização	Explicitar a razão da entrevista e obter consentimento para gravação e transcrição.
Bloco 2 – Conhecer a educadora	2.1 a 2.4	Conhecer a educadora de infância nas suas dimensões académica e profissional.
Bloco 3 – Caracterização do grupo de crianças	3.1	Caracterizar o grupo de crianças em termos dos seus interesses e dificuldades.
Bloco 4 – Concepções sobre envolvimento infantil	4.1 a 4.5	Compreender a conceção de envolvimento e como a educadora o observa no seu grupo.
Bloco 5 – Articulação curricular	5.1 a 5.2	Identificar práticas de articulação entre Educação Artística e Conhecimento do Mundo valorizadas pela educadora.

Bloco 6 – Reflexões finais	6.1 a 6.4	Recolher sugestões, temas não abordados e agradecer o contributo da educadora.
-----------------------------------	-----------	--

Quadro 4 - Estrutura do guião da entrevista final

Bloco temático	Questões	Objetivos
Bloco 1 – Introdução e consentimento	1.1	Agradecer a participação, legitimar a entrevista e obter novo consentimento para gravação.
Bloco 2 – Avaliação do projeto	2.1 a 2.2	Avaliar o impacto do projeto e os benefícios percebidos pela educadora.
Bloco 3 – Envolvimento das crianças	3.1 a 3.2	Caracterizar o nível de envolvimento e as suas evoluções ao longo da intervenção.
Bloco 4 – Estratégias pedagógicas	4.1 a 4.2	Identificar as práticas mais eficazes para promover o envolvimento infantil.
Bloco 5 – Articulação entre áreas de conteúdo	5.1 a 5.3	Reconhecer estratégias de articulação curricular implementadas pela educadora.
Bloco 6 – Reflexões finais	6.1 a 6.3	Refletir sobre aprendizagens duradouras e recolher sugestões para projetos futuros.

Os guiões das respetivas entrevistas, encontram-se nos apêndices número 6 e 8.

De acordo com Amado e Ferreira (2013), após a realização das entrevistas, estas devem ser transcritas, para se poder fazer uma análise de conteúdo. De acordo com Queiroz (1991, citado por Amado e Ferreira, 2013),

transcrever significa, assim, uma nova experiência da pesquisa, um novo passo em que todo o processamento dela é retomado, com seus envolvimento e emoções, o que leva a aprofundar o significado de certos termos utilizados pelo informante, de certas passagens, de certas histórias que em determinado momento foram contadas, de certas mudanças na entonação da voz (p. 220).

As entrevistas foram gravadas, com consentimento da educadora cooperante e posteriormente transcritas pela investigadora.

Segundo Amado, Costa e Crusoé (2013), a análise de conteúdo visa organizar um conjunto de mensagens em categorias que representem as ideias-chave do material analisado. Para isso, é necessário fragmentar os textos em unidades de sentido relevantes, consoante os

objetivos do estudo, e atribuir códigos que expressem o seu significado, integrando-os num sistema categorial.

Antes da codificação, de acordo com Amado, Costa & Crusoé (2013), importa definir o tipo de procedimento a adotar. No procedimento fechado, utiliza-se um sistema de categorias previamente definido com base na revisão teórica; no aberto, as categorias emergem do próprio material. É ainda possível recorrer a um procedimento misto, combinando ambas as abordagens.

A codificação seguiu um procedimento misto, no qual se combinaram categorias pré-definidas, extraídas do referencial teórico, com categorias emergentes, identificadas diretamente nos dados. Assim, sempre que uma unidade de registo correspondia a um conceito já previsto, integrava-se na categoria a priori adequada; caso contrário, era criada uma nova subcategoria para acolher essa nuance. Por meio deste processo sistemático, construiu-se um quadro analítico, que sustenta a apresentação das categorias e subcategorias resultantes das entrevistas inicial e final.

Categorias e subcategorias da entrevista inicial (Apêndice 7):

1. Aspetos biográficos e desenvolvimento profissional

- Motivo da escolha da profissão;
- Instituição de formação;
- Missão e valores.

2. Caracterização do grupo de crianças

- Idade e composição;
- Dificuldades gerais;
- Interesses manifestados;
- Dificuldades específicas.

3. Visão pedagógica sobre o envolvimento infantil

- Conceito de envolvimento;
- Indicadores comportamentais.

4. Contributos para o envolvimento

- Atividades que geram maior envolvimento;
- Estratégias de promoção do envolvimento.

5. Estratégias de articulação curricular

- Exemplos de atividades integradas;
- Importância atribuída à articulação;
- Benefícios observados;
- Potencialidades da Educação Artística e Conhecimento do Mundo;
- Modalidades de implementação.

6. Conclusão

- Opinião geral sobre a investigação.

Categorias e subcategorias da entrevista final (Apêndice 9):

1. Impacto do projeto nas crianças

- Participação;
- Evolução do envolvimento;
- Envolvimento;

2. Estratégias pedagógicas

- Promoção da autonomia;
- Trabalho em pequenos grupos;
- Escolha livre de materiais.

3. Articulação curricular

- Articulação entre áreas de conhecimento;
- Valorização da articulação curricular;
- Desenvolvimento de competências transversais.

4. Aprendizagens das crianças

- Criatividade e expressão artística;
- Consciência ambiental;
- Compreensão geográfica.

5. Impacto na relação escola-família

- Envolvimento das famílias;
- Continuidade das aprendizagens em casa.

6. Reflexão sobre a prática profissional

- Valorização da arte na educação;
- Feedback sobre a investigação;

- Sugestões para futuros projetos.

As categorizações com as referentes unidades de sentido, estão apresentadas nos apêndices 7 e 9.

3.4.1.2. *Análise documental.*

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, citado por Junior, Saramago de Oliveira, Omena dos Santos & Schnekenberg, 2021), a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 37). Este procedimento abarca fontes diversificadas — desde legislações e documentos oficiais até fotografias, brochuras, jornais, vídeos e outros materiais.

Junior et al. (2021) salientam que cabe ao investigador seleccionar criticamente esses documentos, decidindo, em função dos objetivos e das hipóteses teóricas, quais serão preponderantes no percurso metodológico de uma investigação qualitativa. Kripka, Scheller e Bonotto (2015, citado por Junior et al., 2021) reforçam que “as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido” (p.42), pelo que a delimitação do universo documental deve responder diretamente ao problema de investigação.

Neste estudo, a análise documental integrou-se de forma contínua em todas as fases da investigação, desde a construção do referencial teórico até à interpretação dos dados de campo. Conforme Cellard (2008, citado por Junior et al., 2021), a análise documental compreende dois momentos principais:

1. **Análise preliminar**, dedicada ao exame do contexto de produção, à identificação dos autores, à verificação da autenticidade e confiabilidade, bem como à extração dos conceitos-chave e da lógica interna dos documentos.
2. **Análise propriamente dita**, focalizada na obtenção de informações significativas que elucidem o objeto de estudo e contribuam para a resolução das questões de investigação.

Ao longo do trabalho de campo, os documentos foram revisitados sempre que emergiram novas categorias analíticas, garantindo que as interpretações estivessem alinhadas com os princípios curriculares e legais vigentes. Deste modo, a análise documental não só reforçou a coerência interna do estudo, como também enriqueceu o processo de

triangulação metodológica, assegurando uma articulação sólida entre teoria, documentos e evidência empírica.

3.4.1.3. Triangulação de dados.

A triangulação de dados é um método que constitui uma das estratégias fundamentais na investigação qualitativa, sendo amplamente valorizada pela sua capacidade de reforçar a validade e a credibilidade dos dados recolhidos. Segundo Colás (1992b, citado por Aires, 2015), a triangulação consiste na recolha e análise de informação a partir de múltiplas fontes ou perspetivas, com o objetivo de contrastar, validar e interpretar os dados de forma mais rigorosa e contextualizada.

Dentre as modalidades de triangulação descritas, destacam-se a triangulação de fontes, que verifica se as informações recolhidas são confirmadas por outras fontes; a triangulação metodológica, que utiliza diferentes métodos e/ou instrumentos para investigar o mesmo fenómeno; e a triangulação interna, que confronta as perceções entre investigadores, observadores e participantes, permitindo identificar convergências e divergências. Acresce ainda a triangulação temporal, que analisa a estabilidade dos dados ao longo do tempo, e a triangulação espacial, que considera as diferenças contextuais entre locais, culturas e circunstâncias. A triangulação teórica, por seu turno, introduz diferentes perspetivas teóricas na interpretação dos dados, enriquecendo a análise com múltiplos enquadramentos analíticos.

Esta pluralidade de enfoques metodológicos contribui, não só para a robustez dos resultados obtidos, mas também para a sua transferibilidade e replicabilidade em diferentes contextos. Como reforça Colás (1992b, citado por Aires, 2015), a triangulação não procura eliminar a subjetividade inerente ao papel do investigador, mas sim identificá-la e explicitar os pressupostos e decisões metodológicas que sustentam a construção do conhecimento.

Ao cruzar diferentes perspetivas, é possível construir uma visão abrangente e fundamentada sobre o fenómeno em estudo, permitindo, no caso presente, compreender de que forma a articulação entre o domínio da Educação Artística e a área do Conhecimento do Mundo contribui para o envolvimento das crianças e para a promoção de aprendizagens significativas.

3.4.1.4. Observação.

De forma a conseguirmos dar resposta às nossas questões de investigação, foi necessário observarmos o envolvimento das crianças, em atividades onde se articula o subdomínio da educação artística com a área de conhecimento do mundo.

A observação é uma das técnicas mais antigas e fundamentais na investigação científica. Segundo Ruiz Olabuenaga (1996, citado por Aires, 2015), consiste na recolha sistemática de informações por meio de contacto direto com situações específicas. Diferencia-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e organizado, sendo orientada por objetivos formulados previamente. Esta técnica é particularmente útil em estudos qualitativos, onde procura captar a realidade tal como ela ocorre no contexto natural, sem manipulações artificiais.

A observação participante funda-se na necessidade de o investigador “manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado & Campos da Silva, 2013, p. 150). De acordo com os autores, a expressão “participante” abarca, pelo menos, duas dimensões: o observador deve integrar-se na vida dos sujeitos, exigindo uma longa permanência definida pelos objetivos da investigação, pela sua experiência e pela aceitação pelo grupo; e os observados devem colaborar como informantes, reconhecendo a importância da sua participação no processo investigativo.

Ball (1985, citado por Amado e Campos da Silva, 2013) propõe uma distinção entre duas posições extremas de participação: a posição rígida (*hard line*), em que o observador partilha integralmente as atividades do sujeito, e a posição flexível (*soft line*), em que o investigador mantém apenas a sua presença sem reproduzir necessariamente as ações dos participantes. Para Ball, em contextos escolares, a postura flexível revela-se a mais adequada, exigindo uma postura eclética que oscila entre aproximação e distanciamento, conforme o grau de integração junto de professores e alunos (1985, citado por Amado e Campos da Silva, 2013).

Lapassade (2001, citado por Correia, 2009) descreve três tipos de observação participante:

1. Periférica, em que o investigador assume um envolvimento moderado, sem comprometer a análise;
2. Com participação ativa, descrita como “um pé dentro e outro fora”, que permite participar nas atividades mantendo simultaneamente algum distanciamento;
3. Total ou completa, indicada apenas em estudos etnometodológicos ou de investigação-ação, dada a sua aplicação controversa (Lapassade, 2001).

Spradley (1980, citado por Correia, 2009) recorda que a observação participante “permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade” (p. 32). Em termos gerais, para Aires (2011), esta técnica consiste na recolha sistemática de informação através do contacto direto com o contexto natural dos sujeitos, prática que remonta a Aristóteles e Comte e que se mantém como base da investigação qualitativa.

No presente estudo, a investigadora assumiu o papel de observadora participante, permanecendo diariamente junto do grupo e tomando parte nas suas diversas atividades. A observação foi deliberada e sistemática, orientada por questões de investigação fundamentadas no quadro conceptual da abordagem experiencial de Ferré Laevers (1994), especialmente no conceito de envolvimento da criança. Para medir esse envolvimento, utilizou-se a Escala de Envolvimento da Criança de Laevers (1994), instrumento estruturado que permite quantificar, a partir de critérios previamente estabelecidos, o comportamento das crianças em atividades específicas.

Neste âmbito, foram seguidas as orientações metodológicas propostas por Bertram et al. (2009) para a aplicação rigorosa da escala, com vista à obtenção de dados fiáveis e consistentes. De acordo com os autores, os educadores devem ser capazes de realizar apreciações críticas e fundamentadas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam, e é precisamente através de observações objetivas que se pode desenvolver eficazmente a qualidade da prática educativa. Assim, observou-se uma amostra de quatro crianças, respeitando a paridade de género e a distribuição etária, em dois momentos distintos da semana, de manhã e à tarde. Cada criança foi observada durante seis episódios de dois minutos, totalizando doze minutos de observação, repartidos entre os diferentes períodos do dia.

As observações foram registadas na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, instrumento que possibilita a análise dos níveis de envolvimento e das áreas de aprendizagem experienciadas em cada situação. O modelo da ficha utilizada encontra-se disponível no Anexo B. Durante cada sessão, foram anotadas as condições do contexto (número de crianças e adultos presentes), a hora e o período do dia (manhã ou tarde), bem como uma breve descrição da situação observada. Com base nesses dados, foi atribuída uma classificação ao nível dominante de envolvimento e identificadas as áreas de aprendizagem predominantes, em conformidade com os indicadores definidos pela escala.

3.4.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.

3.4.2.1. Escala de envolvimento.

A Escala de Envolvimento da Criança é um instrumento de observação que permite avaliar o nível de envolvimento da criança em contexto educativo, centrando-se nos processos de aprendizagem, em vez de apenas nos seus resultados (Bertram et al., 2009). Esta escala, conhecida como LIS-YC (*Leuven Involvement Scale for Young Children*) (1994), foi desenvolvida por Ferré Laevers e apresenta cinco níveis graduais de envolvimento.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), o nível 1 corresponde a uma situação de "muito baixo envolvimento", em que a criança se encontra ausente de qualquer atividade significativa. Há uma manifestação de passividade, olhar vago, e se existe alguma ação, esta é apenas uma repetição estereotipada de movimentos simples. O nível 2 refere-se a uma "atividade esporádica ou frequentemente interrompida", em que a criança realiza atividades com baixa concentração e motivadas por estímulos externos, sendo frequente o desinteresse. O nível 3, denominado "atividade mais ou menos continuada", indica um envolvimento rotineiro, com intenção e objetivos, mas com baixa intensidade e entrega. Já no nível 4, observa-se uma "atividade com momentos intensos", em que a criança demonstra sinais claros de envolvimento, funcionando frequentemente nos limites das suas capacidades. Finalmente, o nível 5 representa "atividade intensa e continuada", na qual a criança está totalmente absorvida, intrinsecamente motivada, persistente e criativa, sendo as interrupções vividas como ruturas frustrantes (Portugal & Laevers, 2010).

Portugal e Laevers (2010) reforçam que a avaliação do envolvimento é um processo complexo que "não é um processo simples, linear, racional, nem é o resultado de uma soma de diferentes sinais de implicação" (p. 27). Os autores descrevem um continuum entre a ausência de atividade e o envolvimento total, salientando a importância da observação dos sinais de envolvimento. Os indicadores de envolvimento incluem: concentração, energia, complexidade, criatividade, expressão facial e corporal, postura e gestos, persistência, precisão e tempo de reação.

A versão proposta por Rosa (2023) introduz alterações a nível da inclusão e descrição dos indicadores, com o objetivo de tornar a análise do envolvimento da criança mais subtil e minimizar a subjetividade do investigador. A escala apresenta cinco níveis, com indicadores progressivamente mais elaborados:

Nível 1 - Sem atividade

Atribui-se quando a criança:

1. Não se centra em nenhuma atividade;
2. Nem tenta ou desiste facilmente da tarefa;
3. Não explora nenhum ambiente nem se interessa / Não participa na atividade (Não faz nada, apenas está ali);
4. Age, mas esta ação é repetitiva, estereotipada, de movimentos simples, a criança parece não ter consciência da própria ação;
5. Realiza o trabalho de forma desleixada, sem cuidado;
6. Parece estar mentalmente ausente, alheada da tarefa;
7. Não responde a solicitações mesmo que repetidamente pedida;
8. Não tece comentários, apresenta olhar vago e a sua atitude é passiva.

Nível 2 - Atividade frequentemente interrompida

Atribui-se quando a criança:

1. Se distrai facilmente;
2. Desiste após a primeira tentativa sem sucesso;
3. Realiza a atividade, mas a maior parte do tempo mostra desinteresse, parece estar ausente;
4. Realiza a atividade de complexidade e desafio muito abaixo das suas capacidades;
5. Efetua a atividade com várias falhas de pormenor, de detalhes;
6. Revela pouco entusiasmo, alegria, ao longo da tarefa;
7. Só responde após alguma insistência;
8. Apresenta uma postura de não estar empenhada na realização da tarefa e um olhar distante.

Nível 3 - Atividade quase contínua

Atribui-se quando a criança:

1. Realiza a atividade, mas distrai-se com facilidade;
2. Faz algumas tentativas para concretizar com sucesso a atividade;
3. Demonstra uma motivação e uma entrega à tarefa, mas estas são limitadas;
4. Está ocupada numa atividade rotineira, mas poderia ser capaz de realizar uma acima das suas capacidades;

5. Realiza a atividade com algumas falhas de pormenor, de detalhes;
6. Revela momentos de entusiasmo intercalados com alguns momentos de desinteresse;
7. Responde, normalmente, à primeira solicitação;
8. Revela estar a gostar da tarefa, mas o seu olhar, com frequência, é dirigido para outros contextos.

Nível 4 - Atividade contínua com momentos de grande intensidade

Atribui-se quando a criança:

1. Se envolve na atividade praticamente sem interrupções;
2. Revela não pretender desistir antes de terminar com sucesso a tarefa;
3. Revela momentos de intensa atividade mental;
4. Parece funcionar a maior parte do tempo nos limites das suas capacidades;
5. Mostra muito cuidado e brio na realização do seu trabalho;
6. A criança revela muita motivação durante a maior parte do tempo;
7. Responde à primeira solicitação, não precisa que insistam;
8. Apresenta uma postura adequada à atividade, um olhar intenso e dirigido ao que está a fazer e profere comentários positivos.

Nível 5 - Atividade intensa e prolongada

Atribui-se quando a criança:

1. Fica totalmente absorvida e qualquer perturbação ou interrupção na atividade é experienciada como uma rutura frustrante;
2. Expressa elevada vontade e perseverança em terminar a atividade com sucesso;
3. Realiza a atividade com muito vigor e entusiasmo;
4. Funciona nos limites das suas capacidades;
5. Investe muito num trabalho minucioso e detalhado;
6. Está intrinsecamente motivada e muito entusiasmada com a atividade;
7. Reage com rapidez a estímulos e responde com vivacidade a solicitações;
8. Apresenta toda uma postura adequada à atividade, um olhar intenso e dirigido ao que está a fazer e profere comentários muito positivos. (Rosa, 2023)

Assim, a Escala de Envolvimento permite aos educadores observar os níveis de envolvimento das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da qualidade da prática pedagógica (Bertram et al., 2009).

3.4.2.2. Notas de campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (p.150)

As notas de campo, assumiram um papel central neste estudo, dada a natureza da investigação e o papel desempenhado pela investigadora enquanto observadora participante. A presença contínua no quotidiano do grupo dificultava, por vezes, o registo escrito simultâneo das ocorrências, razão pela qual se recorreu frequentemente à gravação de voz como principal estratégia de registo imediato. Esta opção encontra respaldo nas observações de Teixeira, Pacífico e Barros (2023), que destacam a utilização do gravador como um aliado metodológico, permitindo captar ideias inesperadas e categorias emergentes, oferecendo, assim, um suporte ágil para as notas de campo.

O uso de gravações revelou-se particularmente pertinente em contextos de elevada interação, possibilitando à investigadora concentrar-se plenamente nas dinâmicas vividas e, mais tarde, reconstituir as situações observadas. Tal como refere Diniz (2017, citado por Teixeira et al., 2023), o diário de campo atua como um “ajuste de memórias”, permitindo ao investigador recordar com maior precisão aquilo que foi dito, vivido ou presenciado no terreno. Após cada sessão, essas notas foram transpostas para papel, o que permitiu enriquecer os registos com detalhes complementares e primeiras interpretações, transformando-os em material denso, fecundo e propício à reflexão,

Neste sentido, as notas de campo não foram apenas um instrumento auxiliar de memória, mas constituíram-se como dispositivo metodológico fundamental na construção de conhecimento. O seu conteúdo — composto por observações, impressões, informações

contextuais e reflexões preliminares — possibilitou aceder à complexidade da realidade estudada e favoreceu a articulação entre a ação observada e a análise interpretativa.

A diversidade de suportes e formas de registo assume hoje uma importância acrescida, sobretudo no contexto das tecnologias digitais. Como salienta Diniz (2016, citado por Teixeira et al., 2023), o diário pode ser construído em diferentes formatos, desde o tradicional caderno de campo à utilização de dispositivos eletrónicos — o importante é o conteúdo registado, e não tanto a sua forma. Ainda assim, Bogdan e Bliklen (1994) sublinham que o suporte físico continua a ser valioso, uma vez que “O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.” (p.150).

No presente estudo, estas anotações, produzidas entre o imediato e o refletido, foram fundamentais para apoiar o desenvolvimento das narrativas supervisivas dialogadas. Como referem Bogdan e Biklen (1994),

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (p.150)

3.4.2.3. Narrativas supervisivas dialogadas.

As narrativas supervisivas dialogadas desempenharam um papel essencial neste percurso formativo, constituindo-se como uma estratégia privilegiada de reflexão e partilha no contexto da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada III. Tratou-se de uma prática regular no seio da turma e com a orientadora de estágio, permitindo não só tornar visível o que ia sendo realizado nas instituições, mas também analisar criticamente a ação, discutir alternativas e (re)pensar possibilidades futuras.

A apresentação narrativa e descritiva dos contextos, experiências e significados vividos pelos participantes constitui, ela própria, um processo analítico, pois permite revelar camadas de sentido que se manifestam nas palavras, gestos e histórias recolhidas (Aires, 2015).

Segundo Maria Alfredo Moreira (2011), as narrativas são simultaneamente uma forma ancestral de conhecimento e uma metodologia de investigação, servindo à construção e partilha de sentidos sobre o mundo vivido. Como recorda Van Manen (1990, citado por

Moreira, 2011), “escrever separa-nos daquilo que sabemos e, contudo, une-nos mais estreitamente àquilo que sabemos” (p.9), permitindo, nesse processo dialético, exteriorizar o que é interno, compreender melhor o que fazemos e como o fazemos. A narrativa escrita facilita, assim, um “efeito de espelho”, oferecendo ao educador a possibilidade de se ver e rever na sua prática, promovendo o autoconhecimento e a reconstrução de perspetivas e atitudes (Ramos & Gonçalves, 1996, citado por Moreira, 2011).

Este exercício de escrita e reflexão, que ficava registado no portefólio de estágio, promoveu um distanciamento analítico relativamente às experiências vividas. Para além de relatar, a narrativa dialogada promove o confronto com os próprios valores e pressupostos, mobilizando referentes teóricos e experienciais que ajudam a explicar ou a problematizar a ação (Moreira, 2011). Como refere a autora, a escrita permite transportar o autor de uma fase descritiva para momentos de análise, confronto e reconstrução, aproximando-se do modelo de reflexão de Smyth (1989), que articula as etapas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

Neste processo, a escrita não é neutra: exige uma postura ética e crítica, orientada para uma educação mais justa e emancipadora (Moreira, 2006). As narrativas supervisivas dialogadas, ao promoverem o questionamento sobre “o que faço?”, “como faço?” e “porquê faço assim?”, contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional, ajudando a explicitar os modos como se percebe o mundo, as crenças pedagógicas subjacentes às decisões tomadas e os interesses que a prática serve (Van Manen, 1977; Moreira, 2011).

Estas narrativas foram igualmente de extrema utilidade na elaboração deste relatório final, uma vez que serviram de base para reconstituir o percurso vivido, identificar padrões de intervenção, compreender transformações ocorridas ao longo do tempo e ancorar a análise em dados experienciados e refletidos ao longo da prática. Como destaca Lyons (2007, citado por Moreira, 2011), o estudo da narrativa é simultaneamente um modo de conhecer e de reconstruir a experiência educativa.

3.5 Plano de Ação no Contexto Educativo, no Âmbito das Problemáticas

Selecionadas:

A educação pré-escolar deve ser orientada por práticas que garantam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças. Conforme defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o currículo deve ser flexível e adaptado às características e interesses das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico e diversificado. Este princípio destaca a importância de um planeamento educacional que considera a individualidade de cada criança, promovendo um espaço onde elas possam explorar e aprender de um modo significativo.

Para alcançar as oportunidades de aprendizagem eficazes e significativas, é fundamental que o plano de ação seja meticulosamente estruturado e intencional. A citação de Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) em Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar é particularmente relevante neste contexto. Os autores afirmam que

As aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo referem-se ao acesso à cultura humana e podem ser vistas como o progressivo domínio de diferentes literacias, ou um processo de socialização cognitiva que envolve o desenvolvimento de competências que integram conhecimentos, capacidades e atitudes" (p. 63).

Essa perspetiva ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conhecimentos isolados. Em vez disso, é essencial promover aprendizagens integradas onde as diversas áreas de conhecimento se entrelaçam e se reforçam mutuamente. A articulação das áreas de conteúdo favorece o desenvolvimento de literacias múltiplas. Este enfoque interdisciplinar promove uma compreensão mais rica e diversificada do ambiente ao seu redor, ajudando as crianças a conectar o que aprenderam num contexto com o que experimentam noutro.

Além disso, uma abordagem integrada apoia o desenvolvimento de competências sociais e emocionais ao colocar as crianças em situações que exigem colaboração, resolução de problemas e reflexão crítica. Cardona et al. (2021) destacam que esse processo de socialização cognitiva não só desenvolve conhecimentos específicos, mas também fomenta habilidades interpessoais e uma atitude positiva em relação à aprendizagem. Assim, a implementação de um plano de ação que adote uma abordagem integrada e intencional contribui para criar um ambiente educativo dinâmico e estimulante, onde as crianças podem explorar as suas potencialidades e construir um entendimento profundo e interconectado do mundo.

Portanto, ao planejar e avaliar a prática educativa, é crucial considerar como as atividades e conteúdos podem ser organizados de forma a promover uma aprendizagem abrangente e coesa. Esse planejamento deve refletir a complexidade e a interdependência dos processos de aprendizagem, garantindo que todas as dimensões do desenvolvimento infantil sejam contempladas e valorizadas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), afirma que todas as crianças têm o direito de participar ativamente no seu processo educativo e expressar as suas opiniões sobre questões que as afetam. Este princípio é essencial para assegurar que as práticas pedagógicas adotadas no plano de ação promovam a participação ativa das crianças e reconheçam a sua capacidade de influenciar a sua própria aprendizagem.

O Plano de Ação desenvolvido para este projeto foi projetado para proporcionar experiências de aprendizagens integradas, inclusivas e centradas na criança, reconhecendo e valorizando as diversidades individuais, e comprometendo-se a criar um ambiente educativo onde todas as crianças possam florescer e crescer de maneira significativa.

Na prática pedagógica, o objetivo foi fomentar um ambiente onde o grupo se sentisse motivado a participar em atividades que abordassem o Conhecimento do Mundo Social por meio das Artes Visuais. Esse enfoque permitiu naturalmente a inclusão das diversas áreas de conteúdo delineadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assim, foi elaborado um Plano de Ação baseado numa abordagem integrada, conforme representado na figura 4, durante o ano letivo de 2023/2024.

3.5.1. Planificação em teia do plano de ação.



Figura 6 - Planificação em Teia do Plano de Ação

3.5.2. Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica.

A Intencionalidade Educativa é representada por um ciclo contínuo de quatro componentes (Figura 7): observar, registar e documentar; planejar; agir; e avaliar.

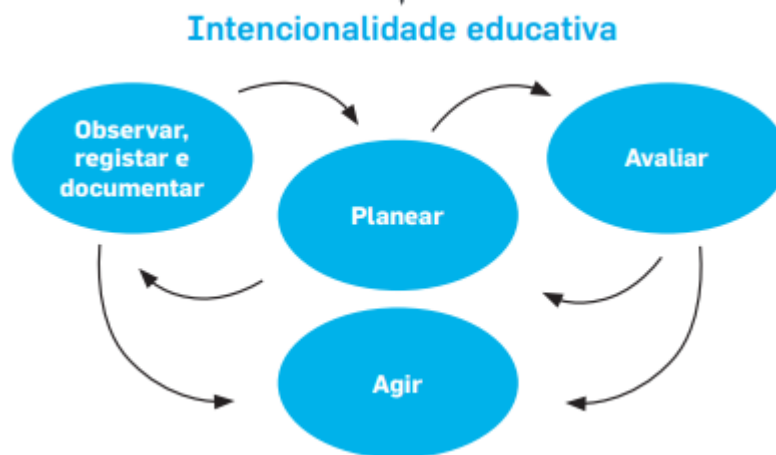


Figura 7 - Intencionalidade educativa, retirado do esquema da organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Este ciclo promove uma abordagem dinâmica e reflexiva, permitindo que o educador ajuste as suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A observação é o ponto de partida, onde o educador fica atento aos comportamentos, interesses e progressos das crianças, registando essas informações de maneira sistemática.

Com base nas observações, o educador então passa para a fase de planeamento, onde as atividades e experiências são cuidadosamente estruturadas para atender aos objetivos educativos desejados. O planeamento deve integrar diversas áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à realidade das crianças.

A fase de ação é onde o plano é posto em prática. Durante esta etapa, as crianças participam ativamente nas atividades, explorando e aprendendo de forma envolvente. A interação entre os pares e com os educadores é fundamental, pois facilita a mediação e a facilitação da aprendizagem, conforme destacado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016).

A avaliação é a etapa final do ciclo, mas também o início de um novo. Aqui, o educador reflete sobre a eficácia das atividades, considerando se os objetivos foram alcançados e como as práticas podem ser aprimoradas. Essa avaliação contínua e formativa garante que o processo educativo esteja sempre alinhado às necessidades das crianças e aos princípios curriculares.

A Intencionalidade Educativa é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que seja não apenas reativo, mas proativo, antecipando desafios e oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. Este enfoque garante que a educação pré-escolar seja uma experiência rica, estruturada e significativa, promovendo o crescimento holístico de cada criança.

A investigação respeitou estes quatro momentos essenciais da prática docente. Através da primeira fase, observação, foi possível definir a problemática. Constatou-se que o grupo tinha um interesse pelo mundo que o rodeia e pelas artes visuais. Foi ainda notável que existia um grande desconhecimento, pela constituição do mapa mundo, isto é não sabiam o que era um país ou um continente. A maioria das crianças afirmava que morava em Lisboa e que esse era o seu país, devido a esta falta de conhecimento e pelo interesse demonstrado surgiu a problemática.

Após surgir a problemática, chegou-se a duas questões de investigação, que pretendiam trabalhar a problemática, mas também avaliar o envolvimento das crianças, na articulação destes dois temas que são do interesse das mesmas. As questões são as seguintes, “De que modo a articulação da educação artística com o conhecimento do mundo estimula o envolvimento de um grupo de crianças?” e ainda “Quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo que foram mais potenciadoras de envolvimento nas crianças?”. A partir destas questões traçamos objetivos como, “Caracterizar as estratégias de articulação, entre a educação artística e o conhecimento do mundo, usadas na promoção do envolvimento num grupo de crianças.”, “Caracterizar o envolvimento das crianças nas atividades de articulação promovidas.”, e ainda “Analisar as potencialidades das estratégias mais desencandadoras de envolvimento nas crianças.”.

Consequentemente, passamos à elaboração do plano de ação, que devido à problemática, insere-se em duas Áreas de Conteúdo. Na Área de Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo. Mais concretamente, relativamente à primeira, no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais. Na segunda, na componente da Abordagem às Ciências, referente ao Conhecimento do Mundo Social. No entanto, é importante referir que não foram as únicas áreas, domínios e subdomínios explorados.

Durante cada intervenção educativa, foram conduzidas análises detalhadas sobre as atividades implementadas, complementadas por registos fotográficos. Esses registos serviram não apenas para avaliar o desempenho da estagiária, mas também para identificar e compreender os pontos fortes e as áreas de melhoria de cada ação educativa. Este processo de avaliação contínua permitiu uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, oferecendo *insights* valiosos que foram utilizados para aprimorar as

estratégias de ensino e abordar quaisquer lacunas identificadas. Ao documentar e analisar sistematicamente essas intervenções, foi possível implementar ajustes necessários, garantindo um processo de aprendizagem mais eficaz e responsivo às necessidades das crianças.

3.5.3. Calendarização do plano de ação.

A calendarização do plano de ação, encontra-se exposta no quadro 4.

Quadro 4 - Calendarização do Plano de Ação

Temas explorados	Datas
Mapa Mundo	9 de outubro de 2023 a 1 de março de 2024
Bordalo II	9 de outubro de 2023 a 23 de outubro de 2023
Piet Mondrian	13 de novembro de 2023 a 12 de janeiro de 2024
Ansel Adams	29 de janeiro de 2024 a 1 de março de 2024

Capítulo 4.

1. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados decorrentes das atividades, tarefas e projetos implementados ao longo da investigação. A análise dos dados recolhidos visa compreender o impacto das intervenções pedagógicas realizadas, avaliando a eficácia das estratégias utilizadas e refletindo sobre os objetivos previamente definidos. Este capítulo divide-se em dois pontos que abordam diferentes aspetos da análise dos resultados.

No primeiro, será feita uma descrição detalhada das atividades realizadas, seguida de uma análise crítica e uma síntese reflexiva. Este segmento procura explorar os avanços e desafios encontrados, considerando as perceções obtidas durante o processo de implementação das atividades pedagógicas, bem como a intencionalidade educativa que orientou essas práticas.

O segundo, visa aprofundar a discussão dos resultados por meio da triangulação de dados. Essa abordagem permite cruzar informações provenientes de diferentes fontes, como registos do envolvimento das crianças, registos fotográficos, produções das crianças, notas de campo, narrativas supervisivas dialogadas para validar e oferecer uma visão mais ampla e contextualizada sobre os resultados obtidos. A triangulação dos dados possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas e contribui para a identificação de áreas de melhoria e reforço no contexto pedagógico.

1.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados

Como abordado nos capítulos anteriores, o projeto teve início no dia 9 de outubro de 2023, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (PES III). Esta fase inicial envolveu a implementação de diversas atividades pedagógicas, cada uma com um foco específico nas diferentes formas de expressão artística. Este ponto irá descrever três atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto. A primeira atividade, realizada logo no início, introduziu a escultura como forma de expressão artística, proporcionando às crianças uma experiência prática e exploratória. Posteriormente, foram desenvolvidas mais duas atividades, centradas na pintura e na fotografia, cada uma delas projetada para aprofundar o conhecimento e o envolvimento das crianças com as artes visuais.

A seguir, serão apresentadas as descrições detalhadas de cada atividade, acompanhadas por uma análise reflexiva dos processos, desafios e aprendizagens que surgiram durante a sua implementação.

1.1.1. 1ª Proposta Educativa – Projeto Bordalo II.

Sob a orientação da educadora cooperante, a investigadora idealizou e implementou o projeto “A Arte pelo Mundo”, visando conectar a educação artística ao conhecimento do mundo. A iniciativa arrancou com a construção colaborativa de um mapa-mundo, que serviu como ponto de partida para explorar a localização geográfica e a diversidade cultural dos diferentes países. Através, de atividades lúdicas e interativas, despertou-se a curiosidade das crianças, incentivando-as a investigar e a refletir sobre o mundo ao seu redor.



Figura 8 - Mapa mundo desenhado para exploração, no decorrer do projeto

O artista português Bordalo II, foi o início do projeto, permitindo que as crianças entendessem a importância da arte como ferramenta de transformação social e ambiental. Ao conhecer as esculturas de Bordalo II, criadas a partir de materiais reciclados, as crianças foram sensibilizadas para a questão da sustentabilidade e da preservação do meio ambiente.

A investigadora, conduziu as crianças numa jornada de descoberta pela obra de Bordalo II. Inicialmente, apresentou uma fotografia do artista e instigou a curiosidade das crianças, propondo diversas hipóteses sobre a sua profissão. As crianças, com as suas mentes férteis, imaginaram desde um lavador de carros até um pintor renomado. A partir daí, explorou-se a identidade do artista, explicando o conceito de nome artístico e revelando a história por trás do nome Bordalo II. Em seguida, aprofundou-se a biografia do artista, incentivando as crianças a fazerem perguntas e a levantar hipóteses. As crianças demonstraram grande interesse em saber onde Bordalo II vivia e qual era a sua idade, revelando uma natural curiosidade sobre a vida das pessoas. Aproveitou-se a oportunidade para apresentar a obra do artista, destacando a sua técnica única de utilizar materiais reciclados para criar esculturas que retratam a fauna e a flora.

Ao explorar as obras de Bordalo II, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre as questões ambientais, como a poluição e a importância da preservação da natureza. As crianças foram convidadas a refletir sobre o impacto de suas ações no planeta e a importância de adotar hábitos mais sustentáveis. Para fortalecer essa reflexão, foi proposta uma atividade prática: a recolha de materiais recicláveis para a criação de obras de arte inspiradas no Bordalo II.



Figura 9- Seleção e separação do “lixo” recolhido pelas crianças

Essa atividade permitiu que as crianças desenvolvessem habilidades como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que promovia a conscientização ambiental. Ao transformarem materiais que seriam descartados em obras de arte, as crianças vivenciaram na prática a importância da reciclagem e da reutilização.

A investigadora, organizou as mesas de trabalho, disponibilizando uma variedade de materiais para que as crianças pudessem dar asas à sua imaginação. Cada criança escolheu um animal e recebeu uma cartolina com o desenho do animal selecionado. Com muita atenção, a investigadora e a educadora cooperante, circulavam pelas mesas, incentivando as crianças a explorar os materiais e a criar as suas próprias obras de arte.



Figura 10 – Processo de elaboração das obras individuais

A liberdade para criar foi fundamental para que as crianças pudessem expressar a sua individualidade e desenvolver as suas habilidades artísticas.



Figura 11- Processo de elaboração das obras individuais

No fim da atividade, as crianças apresentaram as suas obras de arte com muito orgulho. A diversidade de materiais e técnicas utilizadas pelas crianças resultou num conjunto de obras de arte únicas e originais. Proporcionou-se às crianças todo o tempo necessário para que pudessem concluir as suas obras de arte com calma e dedicação.

No dia da exposição, a sala de aula transformou-se numa verdadeira galeria de arte. As obras das crianças foram cuidadosamente organizadas e cada uma delas escreveu uma pequena placa com o nome do artista. As famílias foram convidadas para uma visita especial e puderam apreciar as obras dos seus filhos. A participação das famílias foi fundamental para o sucesso do projeto, uma vez que acompanharam todo o processo de perto e forneciam os materiais reciclados mais variados.



Figura 12 - Exposição das obras realizadas pelas crianças

O entusiasmo das crianças pelo projeto era contagiante. Percebendo este interesse em explorar novas técnicas, investigadora propôs uma atividade inspirada na outra faceta artística de Bordalo II: o grafiti. Após uma breve discussão sobre o grafiti e a importância de realizar essa prática em locais autorizados, as crianças sugeriram criar uma obra coletiva inspirada em Bordalo II. A ideia era de pintar um peixe, numa dimensão maior, recorrendo à utilização de materiais reciclados e spray.



Figura 13- Preparação da obra coletiva

Após as crianças darem como terminada a obra, recorreram á técnica do grafiti para a colorir. Neste momento, fomos para o exterior e tivemos atenção para realizar a atividade com segurança, recorremos ao uso de máscaras e luvas. Este era um momento pelo qual eles estavam muito ansiosos, estavam com muita vontade de experimentar esta técnica. Pela obra não ser grande o suficiente tivemos de criar pequenos grupos e irmos rodando, para todos poderem participar, o entusiasmo era palpável e ninguém tinha vontade de ceder o lugar. Demonstrando que o envolvimento era geral.



Figura 13- Finalização da obra coletiva, inspirada em Bordalo II

Para finalizar o projeto de forma especial, as crianças organizaram uma exposição das obras de arte criadas. A ideia de compartilhar os seus trabalhos, com outras salas, foi muito bem-recebida pelas crianças, que se sentiram orgulhosas de mostrar o resultado do seu esforço. Durante a preparação da exposição, as crianças decidiram que aspetos da vida e obra do Bordalo II seriam importantes, para os escrevermos em cartolina e colocar na exposição.



Figura 15- Exposição Bordalo II

Na apresentação da exposição, as crianças mostraram as obras do Bordalo II, falaram um pouco sobre a vida e obra do artista e explicaram como é que fizeram as suas obras. Ainda tiveram a oportunidade de responder às questões das outras crianças, com muita segurança.



Figura 16 - Apresentação da exposição para outra sala do JI

No final da exposição, as crianças levaram para casa um mapa de Lisboa com as obras de Bordalo II (Apêndice 3), para que pudessem continuar a explorar o trabalho do artista, com as suas famílias. Essa atividade estava planeada para ser feita em grupo com a investigadora e a educadora cooperante, no entanto, devido às condições meteorológicas não foi possível. Sendo assim, foi pensada noutra opção e desta forma acabou por proporcionar um momento de grande aprendizagem em família, além de fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias. As crianças foram trazendo testemunhos das suas visitas, como vídeos, fotografias e muitas histórias.

Análise e discussão dos resultados

O projeto "Bordalo II", idealizado e implementado pela aluna estagiária sob a orientação da educadora cooperante, destacou-se pela integração da educação artística com a sensibilização ambiental. As atividades desenvolvidas foram cuidadosamente planeadas para promover aprendizagens significativas, tendo como ponto de partida a obra do artista

português Bordalo II. Os resultados obtidos evidenciam elevados níveis de envolvimento por parte das crianças, demonstrando a eficácia da metodologia adotada.

No quadro 5, está apresentada a tabela de envolvimento referente a este projeto.

Quadro 5- Níveis de envolvimento do projeto “Bordalo II”

Projeto "Bordalo II"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Exploração de ideias prévias	3	3	4	4	3,5
Obra individual	5	5	4	5	4,75
Obra coletiva	4	4	3	5	4
Apresentação da Exposição	3	4	3	5	3,75
Média individual	4	4,33	3,33	5	
Média Total	4,17				

A exploração de Ideias Prévias, obteve uma média de 3,5. A atividade inicial centrou-se na apresentação de Bordalo II, durante a qual se instigou a curiosidade das crianças ao explorar hipóteses sobre a identidade e profissão do artista. Este momento permitiu que as crianças utilizassem a imaginação e desenvolvessem o pensamento crítico. Embora os níveis de envolvimento tenham sido mais moderados, esta etapa foi essencial para a construção de um conhecimento prévio sólido, que serviu como base para as etapas subsequentes.

Já a obra Individual, obteve uma média de 4,75. A criação de obras de arte individuais foi, sem dúvida, a atividade com maior envolvimento por parte das crianças. A liberdade para escolher os materiais recicláveis e o animal a recriar permitiu-lhes expressar a sua criatividade de forma autónoma. Este momento não só promoveu a criatividade e a individualidade como também reforçou a consciência sobre a importância da reciclagem, resultando em obras de arte únicas e originais.

A realização de uma obra coletiva (Média: 4), inspirada na técnica de graffiti de Bordalo II foi um momento de grande colaboração e trabalho em equipa. As crianças criaram um peixe gigante, utilizando materiais reciclados e explorando, sob supervisão, a técnica do spray. Esta atividade fomentou competências motoras e o sentido de cooperação, proporcionando uma experiência artística enriquecedora e um forte sentimento de pertença ao grupo.

O projeto culminou com a organização de uma exposição na sala (Média: 3,75), transformada numa verdadeira galeria de arte. As crianças apresentaram as suas obras com entusiasmo, explicaram os processos criativos e responderam a perguntas dos colegas e famílias com grande confiança. A participação das famílias, que puderam acompanhar o projeto e fornecer os materiais recicláveis, foi determinante para o sucesso da exposição. Além disso, a distribuição de um mapa de Lisboa com as obras de Bordalo II reforçou a continuidade da aprendizagem em contexto familiar.

Os resultados expressos no quadro 5 demonstram que, de forma geral, o projeto alcançou níveis elevados de envolvimento.

- LC obteve a média mais alta (5,0), refletindo grande interesse e entusiasmo ao longo de todas as atividades. destacou-se pelo elevado nível de atenção e participação, demonstrando uma grande capacidade de concentração e criatividade. Durante todo o projeto foi uma criança interessada e foi uma das que após as obras individuais não estava preparada para dar como finalizado o projeto, o que demonstra o envolvimento da mesma com a temática.
- MF obteve uma média de 4,33, demonstrou um envolvimento muito alto na construção da obra individual e na pintura da obra coletiva. O momento mais baixo, foi a exploração das ideias prévias, onde este se distraía com mais facilidade, por estarmos na zona do tapete, acabava por cair na brincadeira com os amigos, com mais regularidade, apesar de demonstrar pequenos momentos de envolvimento.
- GD apresentou uma média de 4,0, é uma criança que demonstrou muito interesse e vontade em saber mais, na exploração de ideias prévias, mas era facilmente distraído pelos colegas, quando lhe era feita questões diretamente respondia e ficava atento, mas com uma duração curta. Demonstrou um enorme envolvimento na obra individual, era muito perfeccionista, foi dos últimos a dar o trabalho como terminado. Na obra coletiva á semelhança do MF, esteve muito envolvido na pintura, por ser uma técnica diferente. Demonstra um maior envolvimento quando trabalha individualmente.
- MP, com uma média de 3,33, evidenciou um envolvimento mais moderado, especialmente nos momentos de grande grupo. Demonstrou interesse no bem-estar dos seres vivos (exploração de ideias previas) e mostrou-se mais confortável nos momentos de trabalho individual.

O projeto "Bordalo II" revelou-se uma experiência pedagógica muito bem-sucedida, proporcionando aprendizagens significativas em várias dimensões. As crianças foram

incentivadas a refletir sobre questões ambientais, a desenvolver a criatividade e a trabalhar em equipa, sempre num ambiente lúdico e motivador. A participação ativa das famílias fortaleceu o elo entre a escola e a comunidade, contribuindo para o sucesso global do projeto.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a exploração artística é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Este projeto demonstrou como a arte pode ser um poderoso meio de aprendizagem e sensibilização, fomentando a construção de cidadãos conscientes, críticos e criativos. O sucesso do projeto é evidenciado não apenas pelo entusiasmo e envolvimento das crianças, mas também pelo impacto positivo que gerou nas famílias, fortalecendo a ligação entre a escola e o meio familiar.

1.1.2. 2ª Proposta educativa - Piet Mondrian.

O projeto sobre Piet Mondrian começou com a exibição de um pequeno vídeo que abordava a vida e a obra do artista, além de introduzir as características do movimento artístico. O vídeo incluiu imagens das suas obras mais icônicas, destacando o uso das cores primárias (vermelho, azul e amarelo), as linhas retas e a simplicidade das formas geométricas. O vídeo foi exibido num momento de grande grupo, com as crianças sentadas no tapete, para garantir que todos pudessem ver e ouvir claramente. Durante a exibição, foi perceptível o envolvimento das crianças, que mantinham os olhos fixos na tela, tecendo comentários de forma espontânea sobre o que viam.



*Figura 17 – Início da visualização do vídeo,
sobre a vida e obra de Piet Mondrian*

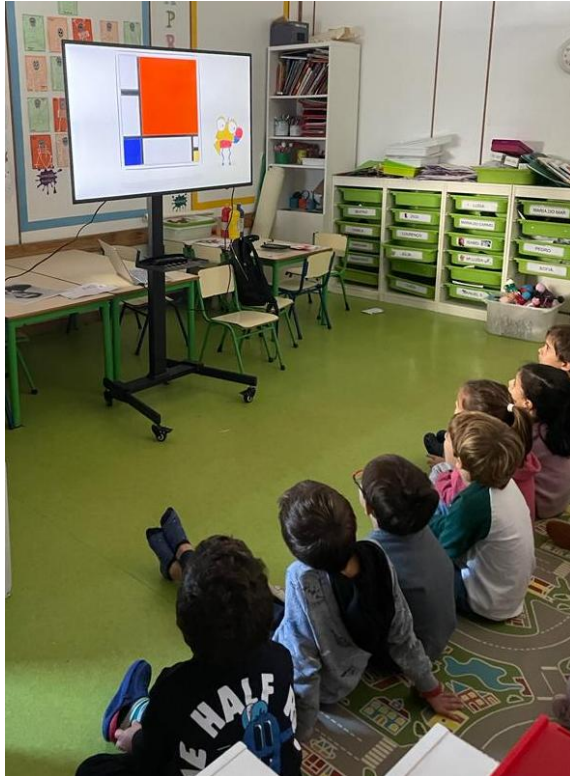


Figura 18 - Finalização da visualização do vídeo

Como podemos ver através da figura 17 e 18, momento inicial e final, da visualização do vídeo, a postura das crianças continuava atenta e mostravam-se envolvidos.

Após a exibição, foi realizada uma conversa em grupo, onde a aluna estagiária questionou: “O que acharam das pinturas de Mondrian? O que é que vocês viram que vos chamou mais a atenção?”

As respostas das crianças foram diversas e refletiram o entendimento do conteúdo apresentado. O G.S. comentou: “Eu já vi essas cores na sala!”, enquanto o M.F. destacou: “Ele só usava quadrados e retângulos!”. Esta discussão foi fundamental para reforçar as aprendizagens retiradas do vídeo e desta forma permitir que as crianças

conectassem as informações visuais com o conteúdo discutido. A atividade com o vídeo serviu como uma introdução envolvente, captando a curiosidade e preparando o grupo para as atividades subsequentes.



Figura 19- Traçar retas, na folha, com a ajuda da régua

Após a introdução ao artista, as crianças foram desafiadas a criar as suas próprias obras inspiradas em Piet Mondrian, utilizando materiais como folhas brancas, régua, fita adesiva preta, e tintas. O objetivo desta atividade era que cada criança pudesse explorar as técnicas de Mondrian de forma prática, aplicando as linhas e as cores características do artista nas suas próprias composições. A liberdade de escolha permitiu que cada criança expressasse a sua interpretação pessoal das obras de Mondrian.

Durante a criação, o M.F. comentou: “Eu quero que o meu quadrado grande seja todo vermelho, como na pintura que vimos!”. As crianças trabalhavam de forma concentrada, e a aluna estagiária circulava pela sala oferecendo apoio e encorajamento.

A atividade foi concluída com a exposição das obras na sala, onde cada criança teve a oportunidade de apresentar a sua criação para os amigos. Esse momento de partilha ajudou a fortalecer a autoestima das crianças, promovendo um ambiente de reconhecimento e valorização do trabalho artístico.



Figura 20 - Pintura com pincel das obras individuais, com recurso a visualização das obras do artista

Após a realização das obras individuais, foi importante para o grupo explorar o país de origem do artista. Uma vez que esse foi abordado, no vídeo referente à obra e vida do artista. Sendo assim, explorou-se as Bandeiras e Hinos de Portugal e dos Países Baixos. Decidimos explorar a bandeira e o hino de Portugal para termos uma comparação com a deste país diferente do nosso e também porque foi notado pela investigadora que deviam ter abordado esse assunto no projeto anterior, desta forma colmatou-se essa questão.

A atividade focou-se na exploração das bandeiras de Portugal e dos Países Baixos, e na audição dos seus hinos nacionais, promovendo uma discussão sobre o significado das cores e símbolos presentes nas bandeiras.

As bandeiras foram apresentadas uma de cada vez, começando pela bandeira de Portugal. A investigadora explicou o significado das cores e dos símbolos. Em seguida, a bandeira dos Países Baixos foi mostrada, e as crianças foram incentivadas a compará-la com a de Portugal. O P.N. fez uma observação interessante ao dizer: “As duas bandeiras têm vermelho, mas são muito diferentes!”.

A audição dos hinos nacionais complementou a exploração visual. As crianças foram encorajadas a prestar atenção às melodias e a refletir sobre como os hinos representam os seus países. Após ouvir os hinos, foi feita uma breve discussão sobre as diferenças sonoras e o que as músicas transmitiam. As respostas das crianças revelaram uma compreensão intuitiva da cultura musical, como a observação do



Figura 21 - Audição do hino nacional

G.S.: “O hino de Portugal é mais forte, porque fala sobre heróis”. Essa atividade não só estimulou o conhecimento cultural, mas também promoveu uma reflexão sobre identidade e pertencimento.

Para enriquecer o entendimento das crianças sobre o contexto cultural de Mondrian, foi organizada uma apresentação especial com o pai de uma das crianças, que tinha vivido na Holanda. Este convidado trouxe um relato pessoal sobre o país, mostrando fotografias e vídeos de locais icônicos, como os moinhos, os canais de Amsterdão e os campos de tulipas.



Figura 22 - Apresentação sobre os Países Baixos

As crianças demonstraram curiosidade e fizeram vários moinhos perguntas. A B.T., por exemplo, perguntou: “Os moinhos ainda funcionam de verdade?”. A interação entre o pai e as crianças foi espontânea e envolvente, foi usada uma linguagem acessível e exemplos que facilitavam a compreensão. Um dos momentos mais marcantes foi a apresentação de um vídeo, onde aparecia a criança a andar de patins no gelo com o pai. Outro momento que desenvolveu muita participação pelo grupo foi a explicação que nos Países Baixos se recorre muito à bicicleta para se deslocarem. As crianças mostraram-se fascinadas com a ideia de um país andar quase todo de bicicleta, e isso levou a uma discussão sobre as diferenças culturais em relação ao transporte. Esta atividade reforçou a conexão entre a escola e a família, criando um ambiente de aprendizagem mais próximo e significativo.

No decorrer do projeto, todas as obras e atividades realizadas, foram expostas na sala, criando uma exposição sobre o artista, também o mapa mundo era colorido na medida que íamos abordando novos países. Era também colada a bandeira correspondente do país no mapa.

Para encerrar o projeto, as crianças com recurso à exposição, realizaram um vídeo onde explicavam o que aprenderam sobre Piet Mondrian e descreviam as suas próprias obras. A divulgação do projeto foi pensada para envolver as famílias, proporcionando-lhes uma visão do trabalho realizado e do processo de aprendizagem das crianças.



Figura 23- Exposição Piet Mondrian

As gravações foram feitas em pequenos grupos para garantir que todas as crianças tivessem espaço para falar. Cada grupo teve a liberdade de decidir o que queria apresentar. Durante a preparação, a estagiária interagiu com as crianças, colocando perguntas que ajudaram a direcionar as apresentações. As crianças falaram sobre as características das obras de Mondrian, a experiência de criar as suas pinturas e as atividades que mais gostaram ao longo do projeto.

As gravações foram enviadas às famílias, que puderam assistir e valorizar o trabalho desenvolvido pelas crianças. Este momento de partilha foi importante para consolidar as aprendizagens e para dar às crianças a oportunidade de expressar as suas conquistas. A L.P., que é habitualmente mais tímida, disse com orgulho no vídeo: “Eu fiz como o Mondrian!”. Essa divulgação não só celebrou o trabalho realizado, mas também fortaleceu o vínculo entre a escola e as famílias.

Análise e Avaliação Geral dos Resultados

O projeto "Piet Mondrian" foi desenvolvido de maneira lúdica e interativa, promovendo o envolvimento ativo das crianças ao longo de todas as atividades. A abordagem adotada, que integrou diferentes formas de expressão artística, como pintura com guache, desenho com lápis de cor e ainda se explorou a componente musical, através da audição dos hinos nacionais. Explorou-se conexões culturais, revelou-se eficaz para captar o interesse do grupo e o envolvimento das crianças e fomentar aprendizagens significativas.

No quadro 6, está apresentada a tabela de envolvimento referente ao projeto Piet Monderian.

Quadro 6 - Níveis de envolvimento no projeto Piet Monderian

Projeto "Piet Mondrian"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Visualização de um vídeo sobre o artista	5	5	4	5	4,75
Obra individual	4	4	3	4	3,75
Exploração dos Hinos e das Bandeiras de ambos os países	3,66	5	2,66	3,33	3,66
Apresentação sobre a Holanda	5	5	5	5	5,00
Divulgação	4,33	4,33	4,33	5	4,50
Média individual	4,25	4,58	3,75	4,33	
Média Total	4,23				

Conforme evidenciado na tabela de envolvimento, o projeto obteve uma média geral de 4,23, o que reflete um nível elevado de participação e envolvimento por parte das crianças.

A introdução ao tema através da exibição do vídeo sobre Piet Mondrian, que apresentou sua vida e obra, foi particularmente bem-sucedida, como demonstrado pela média de 4,75 de envolvimento. Este momento inicial proporcionou um contato visual e sonoro marcante com o universo artístico de Mondrian, despertando curiosidade e motivação. A escolha por um recurso audiovisual foi acertada, pois permitiu que as crianças se conectassem emocionalmente com o conteúdo, gerando comentários espontâneos e participações ativas durante a discussão em grupo.

Na sequência, a criação das obras individuais inspiradas em Mondrian ofereceu às crianças a oportunidade de aplicar suas percepções sobre o uso das cores primárias, linhas retas e formas geométricas. A média de 3,75 obtida nesta atividade demonstra um bom envolvimento, embora abaixo da fase introdutória. Isso pode ser atribuído ao caráter mais desafiador da atividade, que exigiu maior concentração e esforço criativo, mas ainda assim evidenciou a capacidade das crianças em expressar as suas interpretações pessoais.

A exploração das bandeiras e hinos nacionais de Portugal e dos Países Baixos apresentou um nível de envolvimento intermediário (3,66). Essa atividade possibilitou uma comparação cultural rica e promoveu uma compreensão intuitiva dos símbolos e significados presentes nas bandeiras, além de destacar as diferenças entre as melodias dos hinos. Contudo, o interesse foi mais notório em crianças que demonstraram maior afinidade com temas culturais e históricos, como observado nas contribuições durante a discussão.

A apresentação sobre a Holanda, enriquecida pela participação do pai de uma das crianças, foi a atividade com maior envolvimento (5,00). Este momento destacou-se pela troca de experiências reais e pelo relato pessoal, que permitiu às crianças vivenciarem uma cultura diferente de maneira prática e acessível. As perguntas curiosas e o entusiasmo demonstrado pelo grupo reforçam a importância da colaboração entre escola e família na construção de uma aprendizagem significativa e próxima da realidade das crianças.

Por fim, a divulgação do projeto por meio da gravação de vídeos também se mostrou uma atividade de grande impacto (média de 4,50). Esse momento de partilha valorizou o trabalho desenvolvido e fortaleceu a autoestima das crianças, especialmente aquelas mais tímidas, como a L.P., que expressou com orgulho sua criação inspirada em Mondrian. O envolvimento das famílias ao assistir às gravações ampliou o alcance do projeto e promoveu um sentimento de pertencimento e reconhecimento.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), atividades que integram o lúdico e a expressão artística são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças. Neste projeto, foi possível observar que as crianças, de maneira geral, mantiveram-se ativamente envolvidas e demonstraram entusiasmo em todas as fases, o que sugere a adequação das estratégias utilizadas.

A utilização de múltiplas linguagens – visual, musical e cultural – contribuiu para que as crianças construíssem conhecimento de forma significativa e interligassem diferentes áreas do saber. A exposição dos trabalhos e a partilha com as famílias fortaleceram as aprendizagens, consolidando a autoestima e o sentimento de pertença.

Assim, o projeto "Piet Mondrian" destacou-se por promover uma aprendizagem ativa e prazerosa, que não apenas contribuiu para o desenvolvimento artístico das crianças, mas também ampliou seu repertório cultural e social. Os resultados obtidos demonstram a eficácia de um ensino baseado em experiências lúdicas, interativas e colaborativas, reafirmando o valor da educação artística na formação integral da criança.

1.1.3. 3ª proposta educativa - Ansel Adams.

Em projetos anteriores, abordamos o escultor português Bordalo II e o pintor holandês Piet Mondrian. Para o terceiro projeto, optamos por explorar a fotografia, pois as crianças demonstram grande interesse por essa forma de arte, frequentemente pedindo para usarem o telemóvel para tirar fotos dos amigos e registar momentos especiais.

Diante disso, decidimos explorar o trabalho de Ansel Adams (1902-1984), um fotógrafo americano famoso pelas suas impressionantes paisagens em preto e branco do Parque Nacional de Yosemite. Além de promover a fotografia como arte, o facto do artista ser de origem americana enriqueceram ainda mais a nossa abordagem multicultural.

Para dar início ao projeto, escrevemos o nome "Ansel Adams" numa folha e reunimos um grupo de quatro crianças. Questionamos o grupo sobre o significado do nome. As respostas variaram: GD perguntou se era uma pessoa, MF sugeriu ser um filme e LC questionou se as palavras eram inglesas ou brasileiras. Como esperado, as crianças desconheciam o artista, e GD, com certa irritação, perguntou por que não revelávamos logo a resposta. Nesse momento, explicámos que os adultos nem sempre sabem tudo e que, por vezes, também precisam pesquisar.

Perguntámos onde poderíamos encontrar informações sobre Ansel Adams. As respostas incluíram: computador, telefone, tablet e folhas. Observámos que, com exceção de GD, que mencionou desenhar em folhas, todas as respostas envolviam tecnologia. Seguimos com a pesquisa no computador, onde as próprias crianças digitaram "Ansel Adams" no Google.

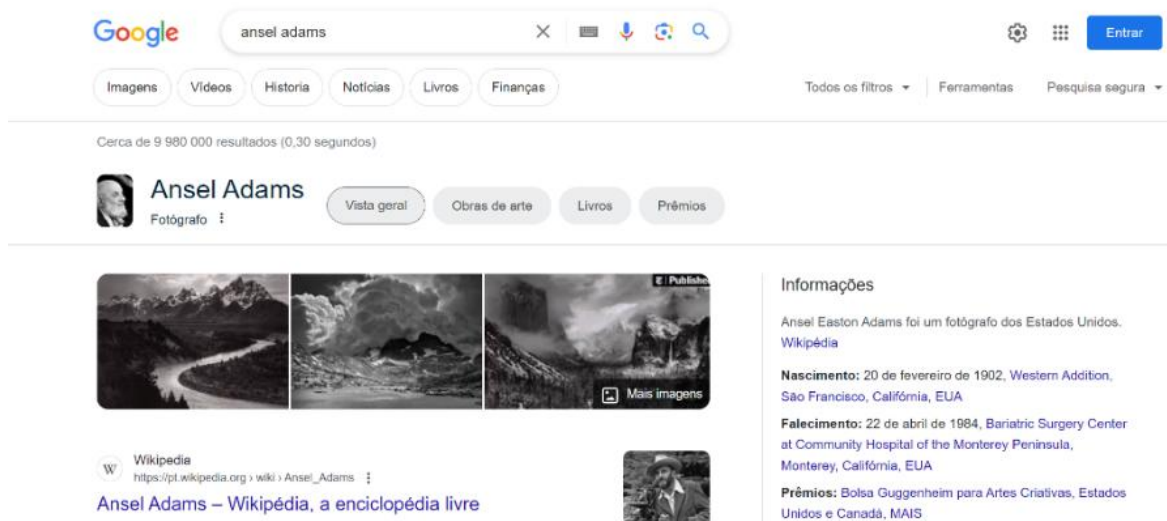


Figura 24 - Resultado da pesquisa Ansel Adams, no google.

Ao aparecer o resultado da pesquisa, MF interpretou as imagens em preto e branco como cenas de terror. LC identificou corretamente a imagem ao lado do nome como sendo o próprio Ansel Adams, observando que parecia "velho".

Em seguida, pedimos que pesquisassem Piet Mondrian para compararem os resultados, e LC compreendeu que as imagens associadas eram as obras dos artistas.

Para aprofundar a pesquisa, as crianças sugeriram assistir a vídeos no YouTube. Durante o vídeo, GD comentou surpreso: "Ah, era fotógrafo!", confirmando que as imagens eram fotografias de Ansel Adams. As crianças selecionaram obras do artista para mostrar aos colegas e quiseram pesquisar sobre a bandeira e local geográfico dos Estados Unidos. Esta vontade por parte do grupo, mostrou um genuíno interesse por parte das crianças em saber mais sobre o mundo que as rodeia.



Figura 25 - Pesquisa no computador sobre a vida e obra de Ansel Adams

Na etapa seguinte, as crianças apresentaram o que aprenderam ao restante grupo, com fotografias impressas. Apesar da timidez inicial, com o apoio e encorajamento, foram ganhando confiança. Explicaram ao grupo várias curiosidades sobre Ansel Adams, como o facto dele ter sido um fotógrafo e que já havia falecido, também explicaram e mostraram como é que são as obras deste e com que idade é que começou a fotografar, mostraram ainda a bandeira dos Estados Unidos da América e explicaram o seu significado, o GD comentou, “É como se fossem pequenos países!”, referindo-se aos estados. Ainda mostraram ao grupo onde ficava este país no mapa e que devido á presença do oceano não era possível ir de carro, ao contrário dos Países Baixos. Referindo-se a esta informação o GD explicou “Não podemos ir de carro porque se não íamos afundar”, o MF acrescentou: “Tínhamos de ir de cruzeiro, que é um barco muito grande, ou de avião.”. A LC completou a explicação referindo que “É o oceano Atlântico e do outro lado dos Estados Unidos é o ‘Pafífico’.” A discussão expandiu-se para abordar diferentes continentes, uma vez que os EUA ficam na América do Norte. Durante a apresentação o grupo cometeu pequenos enganos, como trocar os números relacionados à idade e datas, que foram corrigidos de forma gentil. Apesar destes pequenos enganos, mostraram lembrar-se de tudo o que tinham pesquisado e mostraram um sentimento de orgulho por serem eles a informarem o resto do grupo das suas pesquisas.



Figura 26 - Apresentação ao grupo sobre as informações recolhidas

Após o sucesso da visita de um familiar no projeto anterior, decidimos convidar as famílias novamente para participar na nossa descoberta sobre os Estados Unidos da América (EUA). Uma mãe, que viaja frequentemente para lá em trabalho, voluntariou-se para falar sobre o país com as crianças, criando uma oportunidade rica de interação e aprendizagem. Ela trouxe um cartaz explicativo e iniciou uma apresentação interativa com as crianças.

No entanto, ao contrário de apresentações anteriores, percebemos que o interesse geral diminuiu. A cartolina, embora visualmente informativa, não despertou tanto entusiasmo quanto as apresentações digitais anteriores. Identificamos que, para



Figura 27 - Cartaz de apresentação sobre os EUA

esse grupo, recursos tecnológicos, como projeções ou vídeos, capturam mais atenção, enquanto a cartolina era vista como um recurso limitado e estático.

Mesmo assim, a mãe de MF trouxe informações interessantes, como a quantidade de estrelas na bandeira dos Estados Unidos. O GD rapidamente respondeu: “São 50!”, mostrando que a pesquisa prévia tinha resultado em conhecimento retido. A mãe perguntou sobre o significado das estrelas, e GD novamente acertou: “São os estados!”.

Isso evidenciou que o envolvimento na pesquisa anterior tinha resultado em uma melhor compreensão.

Um momento de grande curiosidade surgiu quando o grupo discutiu sobre povos indígenas e a alimentação de animais típicos da América do Norte, como o bisonte. As crianças ficaram intrigadas, e como a mãe não soube responder, foi decidido que o grupo pesquisaria mais sobre o assunto posteriormente. Esse episódio revelou a importância de despertar a curiosidade e como uma apresentação interativa pode gerar novos interesses.

Uma das principais vontades manifestadas pelo grupo era explorar a fotografia. Levámos câmaras fotográficas para a sala para observarmos e explicarmos como funcionavam. Como muitas crianças nunca tinham visto uma câmara fotográfica, ficaram fascinadas com a ideia. Explorámos duas câmaras: uma instantânea e outra digital.

Começámos no exterior, explorando a câmara instantânea. As crianças mostraram-se entusiasmadas em fotografar os amigos. Cada criança escolhia um colega, indicava o local e a pose para a foto. Como a câmara instantânea só permitia uma tentativa por foto, as crianças concentravam-se em tirar a foto perfeita. Quando a fotografia era impressa, o grupo ficou fascinado. No início, algumas

crianças mostraram surpresa e confusão, como o MS, que exclamou: — “Margarida, a minha não dá, está tudo branco!”, logo depois, a imagem começava a aparecer, e a LC disse com entusiasmo: — “Olha! Olha! Já está a dar!”

Após a exploração da câmara instantânea, passámos à câmara digital, que permitia rever e apagar fotos. No entanto, não imprimia imediatamente, o que causou curiosidade: — “Mas onde é que está a minha fotografia?” — perguntou a LB. Mais tarde, discutimos as diferenças entre as câmaras. As crianças destacaram as diferenças com entusiasmo: —



Figura 28 - Sessão fotográfica com câmaras instantâneas

“Uma tirava com papel e a outra não.” (GD), — “Uma tinha de agitar e a outra já não.” (MF), — “As lentes não eram iguais.” (MS), — “Uma a lente esticava e outra não saia para fora.” (LC), — “As pretas dá para encomendar para o computador e as outras não!” (MF). Com este último comentário aproveitamos para explicar que as fotos precisavam de ser transferidas para o computador, através de um cabo, o que gerou novas dúvidas: — “Mas como é que as fotografias vão para o computador se isso é só um fio?” — questionou SL. Através dessa questão percebemos o interesse pelo grupo sobre as tecnologias e ficou combinado convidarmos um pai informático para explicar o processo em detalhe, envolvendo novamente as famílias no projeto.

Nesta segunda parte, as crianças fotografaram a natureza, inspiradas por Ansel Adams. Elas exploraram o exterior da escola com liberdade, captando imagens do ambiente.



Figura 29 - Sessão fotográfica com câmaras digitais

A aluna estagiária e a educadora cooperante reuniram com o grupo para refletir sobre o projeto e decidir o destino das fotografias. As sugestões foram diversas: — “Para pôr ali para os pais verem.” (GD), — “Para pôr num museu.” (MF), — “Vamos fazer um museu na sala!”, exclamou a LC. após ouvir algumas sugestões do grupo. Sendo assim ficou decidido pelo grupo que a sala se iria transformar num museu. Surgiu então a questão como é que vamos emoldurar as nossas obras, uma vez que segundo o FF “Nos museus as obras de arte têm sempre uma coisa à volta!” Após algumas sugestões como “Madeira”, “Paus”, ou até comprarmos molduras de ouro, decidimos fazer em cartolina e com purpurinas transformá-las em “ouro”. Após esta situação estar resolvida surgiu outra que seria “Como é que vamos avisar as pessoas que podem vir visitar o nosso museu?”, as sugestões foram variadas desde “Vocês (adultas) podem ligar para os nossos pais a contar” (LC), ou “É só dizermos para eles virem cá!” (GD), “Podemos mandar uma coisa escrita.” (MM), após esta última sugestão o MF responde “Pode ser, um convite!

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

As crianças escreveram e decoraram os convites, entregaram-nos pessoalmente às famílias e às outras salas.



Figura 30 – Elaboração dos convites



Figura 31 – Entrega dos convites às restantes salas de JI

Na montagem, reorganizámos a informação sobre Ansel Adams, que até então estava exposta nas paredes da sala, para um cartão que iria ser usado para a exposição, em estilo livro.

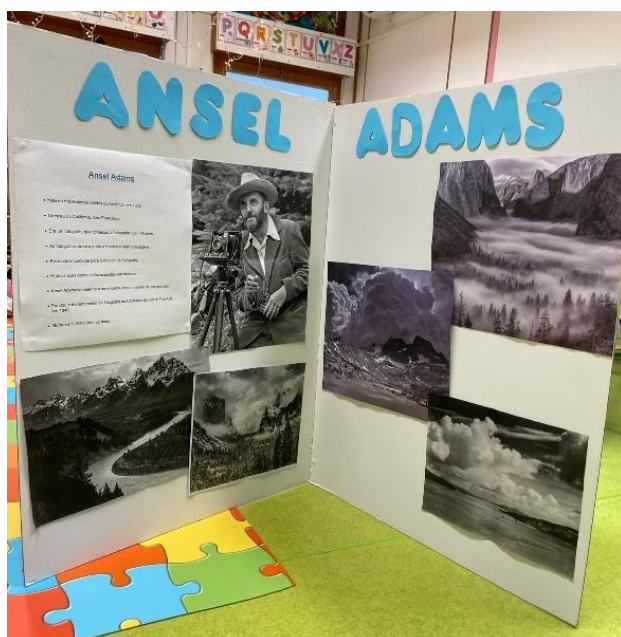


Figura 32 - Cartaz informativo Ansel Adams

Pendurámos as fotos instantâneas junto às janelas, com o nome do artista responsável pela fotografia.

As fotografias tiradas, pelas máquinas digitais, foram impressas em tamanho A3, emolduradas com cartolina previamente cortada e expostas pelas paredes. Cada fotografia incluía o nome do autor, o local e a data, uma vez que foi outro pormenor, apontado pelo grupo, que estaria presente nos museus e por esse motivo também o nosso tinha de ter.

Na inauguração, cada criança ficou responsável por explicar aos visitantes o que aprendeu e como realizou as suas fotos, garantindo o envolvimento e protagonismo das crianças no projeto.



Figura 33- Fotografias instantâneas



Figura 34 - Exposição das fotografias em moldura

Este projeto mostrou a importância da colaboração, da tecnologia e da criatividade no processo educativo.

Análise e Avaliação Geral dos Resultados

O projeto "Ansel Adams" foi desenvolvido de forma lúdica e integradora, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar a fotografia, tanto como forma de expressão artística quanto como ferramenta de investigação. Esta abordagem baseada no brincar e na experimentação ativa foi fundamental para o envolvimento das crianças, estimulando sua curiosidade e criatividade, em conformidade com as OCEPE (2016).

No quadro 7, está representado o nível de envolvimento do grupo de crianças neste projeto.

Quadro 7 - Níveis de envolvimento no projeto "Ansel Adams"

Projeto "Ansel Adams"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Pesquisa e apresentação	4,33	3,67	2,33	4,33	3,67
Exploração dos EUA	4,00	3,00	3,00	4,00	3,50
Sessão Fotográfica	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Convites + Exposição	5,00	5,00	3,00	5,00	4,50
Média individual	4,67	4,33	3,67	4,67	
Média Total	4,33				

Os dados obtidos demonstram um elevado nível de envolvimento por parte das crianças em todas as atividades propostas. Destacam-se duas:

Sessões Fotográficas - Todas as crianças (GD, MF, MP e LC) atingiram a pontuação máxima (5,00), evidenciando entusiasmo e concentração durante o uso das câmaras fotográficas. Esta atividade promoveu não só a aprendizagem técnica, mas também a cooperação e a comunicação, uma vez que as crianças precisavam coordenar-se para tirar as fotografias.

Convites e Exposição - Novamente, o envolvimento das crianças foi alto (4,50), reforçando o interesse na apresentação do projeto para a comunidade escolar. O empenho na criação de convites e na organização da exposição mostrou o quanto se sentiram valorizadas por partilhar as suas aprendizagens com outros.

Outras atividades, como a **Pesquisa e Apresentação** e a **Exploração dos EUA**, também obtiveram médias satisfatórias (3,67 e 3,50, respetivamente), evidenciando que, embora o foco principal tenha sido a fotografia, o grupo demonstrou curiosidade em relação a aspetos culturais e históricos.

Em relação a destaques individuais, a LC e o GD destacaram-se com a maior média de envolvimento (4,67), mostrando grande interesse em todas as atividades, especialmente na sessão fotográfica e na montagem da exposição. O MF manteve uma média muito próximas (4,33), evidenciando um envolvimento consistente em todas as atividades. Por fim, a MP apresentou a média mais baixa (3,58), mas ainda assim participou de forma significativa, especialmente nas atividades práticas como a sessão fotográfica.

Este projeto foi fundamental para o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a capacidade de observação e o trabalho em equipa. Além disso, a interação com as famílias, através da participação no projeto e da exposição final, mostrou-se extremamente benéfica, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade. Em conformidade com Pinto e Tavares (2010), atividades que envolvem práticas lúdicas e artísticas permitem às crianças resgatar experiências pessoais e identificarem-se como agentes ativos no seu processo de aprendizagem. A participação ativa na criação e montagem da exposição ilustra como os conteúdos aprendidos se tornaram significativos, sendo integrados nas brincadeiras e interações diárias.

Os resultados deste projeto refletem uma excelente participação das crianças, mostrando que atividades interativas e exploratórias, como as desenvolvidas, são eficazes na promoção do envolvimento e da aprendizagem. A análise do quadro mostra que, de um modo geral, todas as crianças se envolveram profundamente nas atividades, consolidando aprendizagens significativas e aplicáveis ao seu cotidiano, como o uso da tecnologia e a apreciação estética.

1.2. Triangulação dos resultados obtidos

A discussão dos resultados obtidos ao longo desta investigação baseia-se na triangulação de dados. O trabalho desenvolvido revelou que o recurso a estratégias criativas, cuidadosamente ajustadas ao contexto educativo, não só potencia o desenvolvimento integral das crianças, como também estimula a exploração ativa de conceitos culturais, geográficos e artísticos.

Esta abordagem interdisciplinar confirmou que áreas como a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo podem ser integradas na Educação Pré-Escolar de forma lúdica e motivadora, permitindo aprendizagens significativas e globais. Este entendimento é reforçado pela educadora cooperante, que partilhou: “O projeto de Ansel Adams, por exemplo, permitiu explorar a arte da fotografia e, ao mesmo tempo, o Conhecimento do Mundo, aprendendo sobre paisagens naturais, preservação ambiental, oceanos e continentes.” Acrescentou ainda que considera “fundamental esta articulação, pois permite às crianças perceber que o conhecimento não está compartimentado. Aprendem de forma mais rica e global.” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice 8).

Com base nos conhecimentos adquiridos na formação inicial e na revisão bibliográfica, foram delineadas atividades intencionalmente pensadas para responder às questões de investigação: “De que modo a articulação da educação artística com o conhecimento do mundo estimula o envolvimento de um grupo de crianças?” e “Quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e Conhecimento do Mundo que foram mais potenciadoras de envolvimento nas crianças?”.

Ao longo do projeto implementaram-se propostas pedagógicas diversificadas, que fomentaram aprendizagens significativas, mediante diferentes estratégias: atividades centradas nos interesses do grupo, trabalho em pequenos e grandes grupos colaborativos, manipulação de materiais concretos, uso de materiais naturais e recicláveis, recurso a tecnologias digitais e exploração de variadas técnicas artísticas. Também se proporcionaram experiências que aproximaram as crianças do mundo, como o uso do mapa-mundo, visitas dos pais à escola, iniciativas de articulação família-escola e exposições dos trabalhos realizados. Estas iniciativas visaram envolver ativamente as crianças, incentivando a curiosidade, a criatividade e a imaginação, enquanto aprofundavam conteúdos associados ao Conhecimento do Mundo.

Este impacto foi confirmado pela educadora, ao afirmar: “Notei uma evolução clara. Algumas crianças que no início ficavam mais distantes começaram a demonstrar mais interesse e até a propor ideias.” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice 8). A

educadora destacou também a eficácia das estratégias utilizadas: “Trabalhar em pequenos grupos foi muito eficaz, especialmente ao misturar crianças com diferentes níveis de interesse. Também permitimos que as crianças tomassem decisões, como escolher materiais ou temas para explorar.”

Todo o trabalho foi sustentado nos princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que sublinham que “o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, (...) em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, (...)” (p.4). Em consonância, a educadora cooperante referiu: “Considero fundamental trabalhar as variadas áreas de conteúdo articuladas entre si, pois através desta articulação podemos dar resposta a variados objetivos da educação pré-escolar.” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice 8).

A prática pedagógica desenvolvida foi ancorada numa reflexão contínua, mantendo como foco central os interesses e as vozes das crianças, a intencionalidade educativa previamente delineada e a avaliação sistemática das estratégias implementadas. A escolha criteriosa dos instrumentos de recolha e análise de dados permitiu identificar o impacto das experiências vivenciadas, valorizando as aprendizagens significativas promovidas pela articulação entre diferentes áreas, domínios e subdomínios, bem como pela interpretação da documentação produzida ao longo do processo.

Como refere Vygotsky (1984, citado por Filho, 2008), a criança

é capaz de gerar zonas de desenvolvimento proximal. Ao interagir com as pessoas em seu ambiente e/ou quando atuam em cooperação com seus pares, os processos internos de desenvolvimento são capazes de operar, uma vez que foram deflagrados pela aprendizagem. (p. 269-270).

Esta perspetiva evidencia a relevância das interações sociais para o desenvolvimento infantil, confirmando que as crianças são protagonistas ativas na construção do seu conhecimento, em sintonia com as dinâmicas sociais e culturais que as rodeiam. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) corroboram esta visão, destacando a importância de práticas educativas baseadas na escuta e participação ativa das crianças.

Deste modo, conseguiu-se estimular, ao nível da Expressão Artística, a fomentação e aquisição de competências criativas e expressivas fundamentais, em que as crianças foram capazes de:

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.

- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.
- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.50)

No conhecimento do mundo, mais concretamente conhecimento do mundo social:

- Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança).
- Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades.
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.89)

Relativamente ao nível de envolvimento das crianças, os valores de cada observação estão representados, no quadro 8. Esta possibilita uma perspetiva global, a apresentação de dados coerentes relativamente a cada criança, em todas as atividades realizadas e permite tecer algumas considerações respeitantes às atividades e estratégias adotadas.

Quadro 8 - Níveis de Envolvimento no decorrer de toda a investigação

Projeto "Bordalo II"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Exploração de ideias prévias	3	3	4	4	3,5
Obra individual	5	5	4	5	4,75
Obra coletiva	4	4	3	5	4
Apresentação da Exposição	3	4	3	5	3,75
Média individual	4	4,33	3,33	5	
Média Total	4,17				
Projeto "Piet Mondrian"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Visualização de um vídeo sobre o artista	5	5	4	5	4,75
Obra individual	4	4	3	4	3,75
Exploração dos Hinos e das Bandeiras de ambos os países	3,66	5	2,66	3,33	3,66
Apresentação sobre a Holanda	5	5	5	5	5,00
Divulgação	4,33	4,33	4,33	5	4,50
Média individual	4,2475	4,5825	3,7475	4,3325	
Média Total	4,23				

Projeto "Ansel Adams"					
Atividades Desenvolvidas	GD	MF	MP	LC	Média de Envolvimento por atividade
Pesquisa e apresentação	4,33	3,67	2,33	4,33	3,67
Exploração dos EUA	4,00	3,00	3,00	4,00	3,50
Sessão Fotográfica	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Convites + Exposição	5,00	5,00	3,00	5,00	4,50
Média individual	4,67	4,33	3,67	4,67	
Média Total	4,33				
Média Total de Cada Criança	4,30	4,42	3,58	4,67	

Os projetos desenvolvidos — "Bordalo II", "Piet Mondrian" e "Ansel Adams" — evidenciaram que atividades interdisciplinares, que conectam práticas artísticas com temas do Conhecimento do Mundo, foram particularmente eficazes em envolver as crianças de forma ativa e significativa. Por exemplo, no projeto "Bordalo II", o trabalho com materiais reciclados e a criação de obras artísticas, individuais e coletivas, alcançou uma média de envolvimento geral de 4,17. Esta atividade destacou-se por estimular o pensamento criativo, ao mesmo tempo que sensibilizou as crianças para questões ambientais, demonstrando como a integração de arte e temáticas contemporâneas pode gerar aprendizagens relevantes e mobilizadoras. A educadora cooperante reforça este ponto ao afirmar: "A articulação foi muito bem conseguida. As atividades artísticas permitiram abordar temas do Conhecimento do Mundo de uma forma lúdica e envolvente, sem perder de vista os objetivos pedagógicos." (Entrevista final, apêndice 8).

Já no projeto "Piet Mondrian", o uso de elementos visuais, como vídeos educativos, despertou o interesse e a curiosidade das crianças. Atividades como a exploração de bandeiras e hinos nacionais promoveram não apenas o conhecimento cultural, mas também um sentimento de pertença e valorização da diversidade, com uma média de envolvimento de 4,23. A educadora destaca: "Foi possível trabalhar diferentes áreas ao mesmo tempo, como a criatividade, a motricidade fina e os conceitos de espaço e tempo, através de atividades artísticas que captaram o interesse do grupo." (Entrevista final, apêndice 8). De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), estes dados ilustram como "a integração e a interatividade de métodos e conteúdos resgatam a aprendizagem do reducionismo (...) e conduzem para uma pedagogia da complexidade (Morin, 1990) e da significatividade (Bruner, 1990)." (p.31).

No projeto "Ansel Adams", a fotografia foi utilizada como ferramenta artística e pedagógica para explorar os Estados Unidos e os seus contextos culturais. A "Sessão Fotográfica", uma das atividades mais práticas e centradas no protagonismo das crianças, obteve uma média de 5,0, revelando o entusiasmo gerado por atividades que combinam expressão

criativa e exploração direta de novos conceitos. A educadora sublinhou: “No geral, o nível de envolvimento foi muito elevado, especialmente nas atividades que envolviam exploração prática, como a fotografia com câmaras instantâneas e a criação da exposição.” (Entrevista final, apêndice 8). Esta percepção está alinhada com Araújo (2017), ao destacar que “atividades práticas que integram as crianças como agentes do seu próprio processo de aprendizagem são fundamentais para a consolidação de competências e para a promoção do envolvimento.”

Outro fator relevante identificado na análise dos dados foi o impacto do trabalho colaborativo no envolvimento das crianças. Momentos como a criação de obras coletivas no projeto "Bordalo II" ou as exposições realizadas no projeto "Ansel Adams" fomentaram o sentido de pertença e a valorização do trabalho em grupo. Estes resultados evidenciam que as atividades colaborativas não só promovem a interação social, mas também incentivam competências importantes, como a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipa, aspetos destacados nas OCEPE (2016).

Apesar dos elevados níveis gerais de envolvimento registados nos projetos, foi possível identificar algumas diferenças no interesse e na participação das crianças em atividades específicas. Estas variações parecem estar associadas às preferências individuais e ao estilo de aprendizagem de cada criança, destacando a importância de oferecer uma diversidade de estratégias pedagógicas que atendam às diferentes necessidades e interesses dos participantes.

A análise dos dados permitiu concluir que as crianças envolveram-se mais em atividades que ofereciam uma ligação clara com o mundo real e que as colocavam no centro da ação, como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Esta abordagem, que combina criatividade e exploração cultural, revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que promove competências fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

Os resultados obtidos no presente estudo demonstram que a articulação entre a educação artística e o conhecimento do mundo contribuiu significativamente para o envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas. Destacando-se que as estratégias que integraram uma dimensão prática e criativa, como a realização de "Obras Individuais" e "Sessões Fotográficas", obtiveram os maiores níveis de envolvimento (com médias de até 5,0 em diferentes indicadores). Este resultado reflete o impacto positivo das atividades que permitiram às crianças serem participantes ativas e expressarem a sua criatividade. De igual modo, os momentos que promoveram a interação social, como as apresentações,

fomentaram um senso de pertencimento e valorização do trabalho desenvolvido, estimulando a motivação e o interesse.

Adicionalmente, atividades que incorporaram o uso de materiais multimodais, como vídeos e representações visuais, também revelaram ser eficazes no envolvimento das crianças. Um exemplo claro foi a visualização de um vídeo sobre o artista Piet Mondrian, que alcançou uma média de 4,75 em níveis de envolvimento. Essa estratégia, ao recorrer a elementos visuais dinâmicos, demonstrou ser uma ferramenta poderosa para captar a atenção e despertar a curiosidade das crianças.

No entanto, destaca-se que a conexão com contextos reais e culturais desempenhou um papel igualmente central no sucesso das atividades. A exploração de temas relacionados com o mundo, como "Exploração dos EUA" e "Apresentação sobre a Holanda", promoveu a interdisciplinaridade, integrando elementos de história, geografia e cultura. Este tipo de abordagem não apenas facilitou a aprendizagem, mas também estimulou o envolvimento das crianças, ao proporcionar-lhes um sentido de relevância e conexão com o mundo à sua volta.

Os dados qualitativos do portefólio reflexivo reforçam estas conclusões, evidenciando que as crianças demonstraram um interesse crescente em atividades que relacionavam a arte com temas culturais.

Ainda destacam, por exemplo, a curiosidade das crianças em explorar as bandeiras e hinos dos países durante o projeto Piet Mondrian, bem como a sua satisfação ao realizarem a "Obra Coletiva" no projeto Bordalo II. Este tipo de evidência qualitativa alinha-se com os dados quantitativos, indicando que a combinação de criatividade, interação e relevância cultural é uma estratégia eficaz para promover o envolvimento. De acordo com Falcão, Leite e Pereira (2021) "Pela sua transversalidade, a educação artística propicia a criação de um currículo com sentido, que saiba interagir e valorizar a cultura visual dos jovens, empenhando-os criativa e criticamente na construção do futuro." (p.89).

Assim, os resultados obtidos reforçam a importância de estratégias integradoras, que conectem o domínio da educação artística com a área do conhecimento do mundo, para promover o envolvimento das crianças. A abordagem interdisciplinar utilizada mostrou-se uma metodologia eficaz, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente.

Capítulo 5.

1. Conclusões

1.1. Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação teve como objetivo explorar a relação entre a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo, avaliando o impacto das práticas pedagógicas da aluna estagiária no envolvimento das crianças. Com base nas atividades desenvolvidas, procurou-se compreender como diferentes expressões artísticas poderiam contribuir para a ampliação de saberes e para o desenvolvimento de competências essenciais no contexto da Educação Pré-Escolar.

Como salientam autores como Silva et al. (2016), o processo de aprendizagem na Educação Pré-Escolar deve ser holístico e integrado, unindo o lúdico e o pedagógico de forma indissociável. Partindo desta perspetiva, as questões orientadoras da investigação foram: “De que modo a articulação da educação artística com o conhecimento do mundo estimula o envolvimento de um grupo de crianças?” e “Quais as estratégias de articulação entre a Educação Artística e Conhecimento do Mundo que foram mais potenciadoras de envolvimento nas crianças?”

Os resultados obtidos mostram que as atividades propostas conseguiram captar a atenção das crianças, especialmente quando exploradas por meio de projetos interativos e materiais concretos. Durante a realização das atividades, como a criação artística inspirada em *Piet Mondrian* ou as atividades relacionadas com *Ansel Adams*, foi evidente que o uso de diferentes formas de expressão artística não apenas despertou a curiosidade das crianças, como também lhes proporcionou momentos de reflexão sobre o mundo natural e cultural. A educadora cooperante afirmou “Acredito que as principais aprendizagens envolveram o desenvolvimento da criatividade, uma maior consciência ambiental e além disso, houve um progresso significativo na capacidade de entendimento geográfico.” (Entrevista final à educadora cooperante – Apêndice 8).

Uma das descobertas centrais da investigação foi o papel fundamental da Educação Artística na motivação das crianças para participar ativamente nas atividades propostas. As experiências práticas que envolveram materiais táteis, imagens visuais e sons revelaram-se especialmente eficazes na promoção do envolvimento. A utilização de vídeos educativos e de materiais manipuláveis resultou em níveis elevados de interesse e participação, como ficou evidenciado nas atividades de exploração e representação artística. Esta ideia também é apoiada pela educadora cooperante “Atividades como a

utilização de câmaras fotográficas e a criação de obras de arte com materiais reciclados cativaram quase todas as crianças. Até mesmo aquelas que inicialmente demonstravam menos interesse começaram a participar mais ativamente". (Entrevista final à educadora cooperante – Apêndice 8).

As atividades que envolveram exploração de ambientes externos, como a recriação de cenários inspirados na obra de Bordalo II, destacaram-se pelo entusiasmo demonstrado pelas crianças. A criação de peças artísticas com materiais reciclados não só aumentou a consciência sobre a preservação ambiental, como também evidenciou a importância da colaboração em grupo, um aspeto valorizado pelas crianças e reconhecido como essencial para o desenvolvimento das suas competências sociais.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, identificaram-se diversas estratégias que se destacaram pelo seu impacto positivo:

- **Propostas de exploração coletiva:** Trabalhos em grupo demonstraram ser fundamentais para a promoção de competências de cooperação e partilha de ideias.
- **Interação com múltiplas formas de arte:** A combinação de atividades plásticas, música e movimento proporcionou uma aprendizagem multidimensional, facilitando a assimilação de conceitos complexos de forma lúdica.
- **A utilização de recursos audiovisuais:** Vídeos e imagens projetadas permitiram criar pontes entre o real e o imaginário, estimulando a curiosidade e a capacidade de investigação.

A investigação demonstrou que a articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo não só amplia o repertório cultural das crianças, mas também reforça as suas capacidades de observação crítica, interpretação, comunicação, criatividade e trabalho colaborativo. As crianças participaram ativamente e demonstraram uma evolução nas competências de comunicação, pensamento crítico e expressão artística, evidenciando o impacto positivo das estratégias implementadas.

Esta investigação revelou ainda que os educadores devem estar mais atentos à potencialidade da Educação Artística como ferramenta de ensino e aprendizagem, integrando-a de forma mais intencional no currículo da Educação Pré-Escolar. Através do desenvolvimento de projetos que estimulem a curiosidade natural das crianças, é possível criar oportunidades significativas de aprendizagem que vão além do tradicional.

Corroboramos a ideia da Educadora cooperante quando afirma "Fiquei surpreendida com o impacto nas famílias; os pais relatavam que as crianças iam para casa contar tudo o que aprendiam, e até eles se envolveram no projeto. Alguns começaram a visitar museus com os filhos e as crianças passaram a reconhecer obras de artistas." (Entrevista final à educadora cooperante- Apêndice 8)

Concluindo, este estudo sugere que o subdomínio das Artes Visuais, quando integrada de forma estratégica e criativa, com a área do Conhecimento do Mundo, contribui de forma significativa para o envolvimento das crianças na aprendizagem sobre o mundo, preparando-as para uma compreensão mais rica e global do contexto que as rodeia.

1.2 Implicações da investigação para a prática profissional futura

A investigação realizada durante a minha formação revelou-se uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional que terá impacto direto na minha prática futura. De acordo com Zeichner (1993), o processo formativo deve ser pautado por uma abordagem reflexiva, que permita aos profissionais em formação compreenderem a relação entre teoria e prática. Este princípio foi fundamental para orientar o meu desenvolvimento como educadora, promovendo uma postura crítica e proativa.

O ato de refletir sobre a prática educativa é um exercício contínuo que possibilita compreender os desafios e necessidades das crianças, ajudando a melhorar as estratégias pedagógicas implementadas. A reflexão é essencial para a construção de práticas mais eficazes e significativas, pois permite a adaptação constante às realidades do contexto educativo. Durante a investigação, esta reflexão tornou-se central, ajudando-me a repensar atividades, compreender dinâmicas de grupo e encontrar soluções para obstáculos enfrentados no dia a dia.

A experiência em contexto real foi um dos aspetos mais enriquecedores deste percurso, permitindo a aplicação e validação dos conhecimentos adquiridos. Trabalhar em colaboração com a educadora cooperante e outros profissionais da instituição foi crucial para perceber a importância do trabalho em equipa na educação. Como destaca Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional do educador está intimamente ligado à partilha de experiências e à cooperação no ambiente de trabalho.

As atividades foram planeadas com um enfoque no respeito pelas características individuais de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e participativo. Ao integrar a escuta ativa e a observação atenta, consegui estruturar propostas que atendiam às

necessidades e interesses do grupo, mantendo uma flexibilidade essencial para responder a situações inesperadas ou ajustes necessários.

A interação com as crianças e as famílias durante o estágio proporcionou momentos de aprendizagem valiosos. A criação de laços afetivos e a promoção de um ambiente seguro e acolhedor foram fundamentais para construir uma relação de confiança mútua. Segundo Freire (1996), a educação é um ato de amor e de coragem, que exige do educador empatia e dedicação. Esta perspetiva foi particularmente evidente nas estratégias pedagógicas que promovi, centradas na valorização da individualidade e no estímulo ao pensamento criativo.

A utilização de abordagens lúdicas e artísticas destacou-se como um recurso eficaz para promover aprendizagens significativas. Ao trabalhar com crianças em atividades que exploravam diferentes formas de expressão, observei um aumento da autonomia e confiança das crianças. Estes momentos reforçaram a importância de práticas pedagógicas diversificadas e centradas na criança, permitindo que cada uma se desenvolvesse ao seu próprio ritmo de aprendizagem.

Os desafios enfrentados ao longo da investigação, como a necessidade de adaptação a diferentes contextos e a gestão de imprevistos, contribuíram para fortalecer a minha capacidade de resiliência e tomada de decisão.

Aceitar críticas construtivas e integrá-las no meu percurso foi outro aspeto marcante desta experiência. O feedback recebido da educadora cooperante e de outros profissionais incentivou-me a melhorar continuamente, ampliando as minhas competências e reforçando a minha confiança como futura educadora.

A realização desta investigação foi transformadora, permitindo-me consolidar a minha identidade profissional e fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade. Esta experiência reforçou em mim a importância de uma prática pedagógica reflexiva, criativa e centrada no bem-estar das crianças. Acredito que as aprendizagens adquiridas durante este percurso serão fundamentais para enfrentar os desafios da profissão, promovendo um impacto positivo na vida das crianças e das suas famílias. É com esta convicção que encaro o futuro, determinada a crescer e a contribuir para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1.^a ed. atualizada. Edições Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 301–320). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2^a ed., pp. 207–229). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bertram, T., Pascal, C. & Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bié, E., Junior, H., Silva, M., Santos, E., Alcântara, C., Beserra, T., Oliveira, F., Bié Segundo, E., Gomes, A., & Bié, L. (Orgs.). (2018). *Fazer educativo: Didática: os significados do fazer da docência e processos avaliativos na perspectiva de qualidade na educação* (Vol. 13). Editora Fi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L. da, Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/documentos/planear_avaliar_epe.pdf
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30–36.
- Craveiro, C. (2016, dezembro). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4). Faltam páginas

- Dionísio, M. L., & Pereira, Í. (2006, julho/dezembro). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.
- Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. (2021). *Educação artística 2010-2020*. Politécnico de Lisboa.
- Filho, M. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: Dicotomia ou compatibilidade? *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 265–275.
- Forneiro, M. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. Falta informação
- Instituto de Apoio à Criança. (2025, novembro). *A criança e as artes. A Criança e os seus Direitos*, (9). Recuperado de https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/novembro-09-digital.pdf?utm_campaign=feed&utm_medium=referral&utm_source=later-linkinbio
- Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández-Cao, M., Moraes, P. & Alaéz, I.(Coord.) (2023). *A educação artística dá um passo à frente*. Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Junior, E., Saramago de Oliveira, G., Omena dos Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36–51.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Laevers, F. (2005). *The curriculum as means to raise the quality of early childhood education: Implications for policy*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29.
- Leite, A. (2021). Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 85-103. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>
- Leite, T. (2021). A educação artística no currículo do ensino básico. In M. Falcão, T. S. Leite, & T. Pereira (Coords.), *Educação artística 2010-2020* (pp. 91-96). Politécnico de Lisboa.
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, (110), 5–10.

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Moreira, M. (Org.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.

Novoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, M. G. M. (2009). Porque temos de continuar a justificar a importância das artes e do seu desenvolvimento na educação das crianças? *In* *Visibilidades*, (0), 128–138. DOI: 10.24981/16470508.0.13

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira, M. (2017). (Re)pensar a educação artística na formação inicial dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1). DOI: 10.23828/rpea.v7i1.115

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU. Disponível em https://www.unicef.org/portugal/media/2576/file/CRC_portuguese.pdf

Pereira, T. (2021). Toda a forma de arte é completamente inútil. Quatro notas sobre educação artística e investigação. In M. Falcão, T. Leite, & T. Pereira (Coords.), *Educação artística 2010-2020* (pp. 51-58). Politécnico de Lisboa.

Pinto, C. & Tavares, H. (2010). O lúdico na aprendizagem: Apreender e Aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>.

Pinto, S. (2014). A didática do conhecimento do mundo percecionada pela investigação (revisão e avaliação) bibliográfica. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 6, 75–126. Acedido em: <https://recil.ulusofoa.pt/server/api/core/bitstreams/c1541423-89d0-4a17-a72b-e2e51f535503/content>

Porto, S. M. (2018). A educação artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! Aprender – *Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre*, (38), 40–54.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto Editora.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A educação física na educação pré-escolar* (1ª ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação; APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Rebola, F., & Carreteiro, F. (2018). *A criança, a ciência e o conhecimento do mundo. Aprender: Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, (38), 73–96.
Acedido em: file:///C:/Users/Provisorio/Downloads/C2-7_crianca_ciencia_cmundo_aprender.pdf

Roberts, R. (2004) Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (144-158). Texto Editores.

Rodrigues, M. (2017). O domínio da matemática nas novas orientações curriculares para a educação pré-escolar: A importância da explicitação na construção da profissionalidade do/a educador/a de infância. *Educação e Matemática*, (141), 34–38.

Rosa, C. (2023). *Implicações do empenho dos educadores de infância no envolvimento das crianças: Um estudo ao nível das ciências*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58369>

Soares, N., Sarmiento, M. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances. UNESP – Presidente Prudente*, vol. 12, nº 13: 50-64.

Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: O caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9(1), 24-44.

Teixeira, É., Pacífico, J., & Barros, J. (2023). O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: Contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(2), 1678–1705.

Vala, A. (2012, julho). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 42, 5–12.

Voltarelli, M., & Melo Lopes, E. (2021). Infância e educação científica: Perspectivas para aprendizagem docente. *Educar em Revista*, 37, e75394. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75394>

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. EDUCA.

Decretos-Lei e legislação:

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República, n.º 134/97 – I Série A. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34/97 – I Série A. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237/86 – I Série. Lisboa.

Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa.

Anexos

Anexo A - Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nome do Estabelecimento Educativo: _____

Observador: _____

Data: _____

Nome da Criança: _____ Sexo: ____ Idade: ____

Nº de Crianças Presentes: _____

Momento de Observação – M ____

Manhã / Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de Conteúdo					
Síntese descritiva de cada período de 2 minutos	1	2	3	4	5	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação				Conhecimento do Mundo
							D. E. F.	D. E. A.	D. L. O. A.	D. M.	
Horas: h m – h m											
Horas: h m – h m											
Horas: h m – h m											

Legenda:

Domínio da Educação Física – D.E.F.

Domínio da Educação Artística – D.E.A.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – D.L.O.A.E.

Domínio da Matemática – D.M.

Apêndices

Apêndice 1 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Pedido de Autorização

Ex.mo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou a Ana Margarida Alves, aluna e estagiária do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. Estou atualmente a estagiar na sala do seu educando, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, durante o período de outubro a fevereiro de 2024.

No âmbito deste estágio, irei desenvolver uma investigação que envolve a recolha de dados através de registos fotográficos e/ou audiovisuais das atividades realizadas com o grupo de crianças. As imagens e gravações serão utilizadas exclusivamente para fins académicos, assegurando sempre o rigor e a confidencialidade dos dados das crianças.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Odivelas, 3 de outubro de 2023

Margarida Alves

Educadora Cooperante



Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) _____, tomei conhecimento da intervenção da estagiária e **autorizo** / **não autorizo** (riscar o que não interessa) o meu educando a participar no pedido supramencionado.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação: _____

Lisboa, _____ de _____ de 2023

Apêndice 2 - Planificação do Projeto “Bordalo II”

Local: Jardim de Infância Sala: Verde	Educadora Cooperante: Carolina Estagiário: Ana Margarida	Data: 09/10 a 23/10
Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		

Atividades	Descrição	Conteúdos (Integrados nas OCEPE)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Recursos humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
Exploração de ideias prévias	A atividade inicia-se no tapete. A estagiária mostra ao grupo uma fotografia do artista e é feita uma discussão em grupo. Quem será? O que faz? Onde vive? Dependendo das respostas dadas, a estagiária vai inserindo a vida	- Desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença. - Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças. - Participar no processo de aprendizagem. - Desenvolvimento	Área de Formação Pessoal e Social: - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.	- Exploração de materiais visuais (fotografias). - Questionamento aberto. - Conversa em grande grupo. - Valorização das experiências e saberes das crianças.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Crianças; • Estagiária. Recursos materiais • Fotografias das obras e do artista (em A3).	40 Minutos	No tapete	Escala de envolvimento Laevers, adaptada por Rosa (2023).

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	e a obra do autor. Mostra também algumas fotografias das obras e questiona: Já tinham visto esta obra? O que será? Como é que será que foi feita? Com que materiais? Continua desta forma a dar a conhecer os aspetos centrais do artista e dos seus valores.	do sentido estético. - Contacto com diversas manifestações de cultura. - Desenvolvimento da criatividade. - Reconhecimento e de laços de pertença social e cultural. - Dialogar sobre o que fazem e observam.	- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.					
Construção do mapa mundo	Após a exploração das ideias prévias, é apresentado ao grupo um mapa-mundo em grande escala. As crianças são convidadas a identificar onde vivem. Surgem partilhas sobre outros locais que conhecem ou que	- Exploração de elementos expressivos da comunicação visual. - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. - Criar um clima de comunicação. - Escutar e valorizar o	Área de Expressão e Comunicação:	- Conversa em grande grupo. - Exploração visual do mapa. - Atividade prática de construção coletiva.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais: • Papel cenário; • Projetor; • Canetas; • Fotografia da bandeira de Portugal.	60 minutos	Área polivalente – Zona das mesas;	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	visitaram. A educadora e a estagiária explicam a diferença entre cidade e país. Juntos constroem um mapa-mundo coletivo, onde vão assinalar Portugal e Lisboa.	contributo de cada criança. - Consciência fonológica. - Consciência de palavra. - Facilitar a emergência da linguagem escrita.	Educação Artística – Artes Visuais: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.),				
Obra individual	As crianças são convidadas a trazer de casa materiais recicláveis. Num primeiro momento, o grupo irá analisar e separar os materiais recolhidos, abordando a importância da reciclagem e a função dos ecopontos, bem como as cores associadas a cada tipo de resíduo. Depois, cada criança escolhe um animal	- Compreensão das funções da leitura e da escrita facilita a aprendizagem da linguagem escrita. - Compreensão gradual de normas da codificação escrita. - Conhecimento dos seus contextos mais próximos. - Compreensão do espaço e do tempo sociais.	- Preparar antecipadamente os materiais, garantindo variedade suficiente para fomentar a escolha livre. • Relembrar em grande grupo o trabalho do artista Bordalo II e o objetivo da atividade, reforçando a intenção ecológica e artística. • Apresentar a atividade de forma clara e entusiasta, explicando que	Recursos humanos: • Educadora cooperante; • Estagiária; • Crianças. Recursos Materiais: - Materiais recicláveis trazidos de casa - Baldes/caixas para separação (ecopontos)- Cartolinas com silhuetas de animais - Cola; - Pincéis; - Tesouras.	4 a 5 sessões de 45 min (ou mais, consoante o ritmo das crianças)	Área polivalente – Zona das mesas;	

	(inspirado nas obras de Bordalo II, frequentemente animais em risco de extinção) e cria a sua própria obra de arte, utilizando materiais recicláveis.	- Conhecimento e respeito por diferentes culturas. - Compreensão da importância da preservação do ambiente. - Conhecer medidas de proteção do ambiente.	expressando a sua opinião e leitura crítica. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). - Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). - Identificar funções no uso	cada criança irá construir um animal utilizando materiais recicláveis. • Circular pela sala de forma atenta, observando o envolvimento das crianças, apoiando tecnicamente (ex: colagem, recorte) e incentivando o pensamento criativo. • Intervir de forma intencional junto das crianças que demonstrem bloqueio criativo ou dificuldades, com sugestões abertas (“O que te apetecia fazer?”, “Queres experimentar este material?”). • Valorizar todas as produções, promovendo um ambiente de respeito pela diversidade criativa. • Registrar momentos				
--	--	---	---	---	--	--	--	--

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

			da leitura e da escrita. - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. - Aperceber-se do sentido direcional da escrita. - Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e	significativos (fotografias, frases das crianças) para posterior reflexão e partilha.				
Problema matemático sobre Bordalo II	Na zona das mesas, é proposto individualmente a cada criança um problema matemático com base nas obras de Bordalo II, por exemplo: “Se quisermos construir um animal como o Bordalo II usando 6 tampas, 4 garrafas e 3 caixas de cartão, quantos materiais precisamos no total?” Após a resolução, a criança é convidada a representar graficamente o seu raciocínio através de um			- Trabalho individual com apoio da estagiária. - Uso de materiais reais como suporte visual. - Incentivo à explicação verbal e gráfica do raciocínio.	Recursos humanos - Estagiária - Educadora cooperante; - Crianças. Recursos Materiais: - Folhas de desenho; - Lápis de cor / marcadores; - Materiais para ajudar a somar.	Tempo necessário para a criança resolver o problema.	Área polivalente-zona das mesas.	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	desenho explicativo.		não convencionais.					
Obra coletiva – inspirada em Bordalo II	Após a exploração das obras de Bordalo II, é proposto ao grupo a criação de uma obra coletiva feita com materiais recicláveis. As crianças são chamadas em pequenos grupos para participar, até acharem em grupo que a obra está concluída. Após isto, será utilizada a técnica do spray para pintar a escultura.		Matemática: - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. - Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Área do Conhecimento do Mundo: - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.	- Trabalho por pequenos grupos. - Criação coletiva com liberdade criativa. - Experimentação da técnica de spray. - Acompanhamento ativo da estagiária e educadora.	Recursos humanos: - Educadora cooperante - Estagiária - Crianças Recursos Materiais: - Molde em cartão - Materiais recicláveis - Colas, tesouras, pincéis - Tintas em spray.	3 a 4 dias (depende do ritmo das crianças).	Área polivalente- zona das mesas e área exterior para a pintura.	
Elaboração da exposição	Propor ao grupo a criação de uma exposição com as obras realizadas ao longo do projeto. Iniciar uma conversa em grande grupo para		- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e	- Iniciar com uma conversa coletiva sobre a exposição. - Anotar as propostas das crianças. - Trabalhar os textos coletivamente com base no	Recursos humanos: - Educadora cooperante; - Estagiária; - Crianças. Recursos Materiais: - Cartolinas, fotografias,	2 dias	Entrada da escola.	

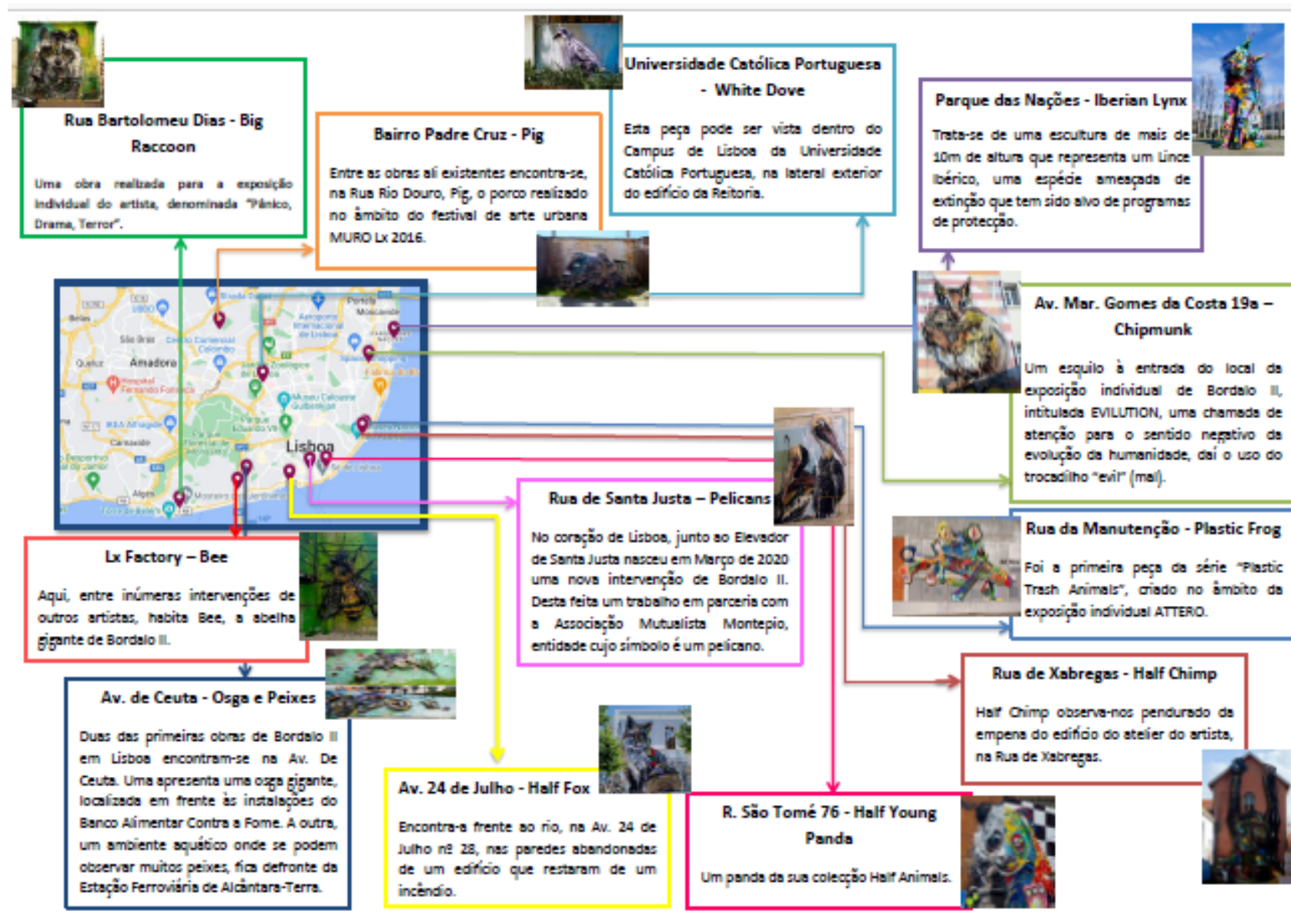
A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	decidir o que incluir na exposição (obras individuais e coletiva, textos, imagens, curiosidades sobre o artista, etc.). Registrar as ideias das crianças. Envolver o grupo na construção dos textos e na montagem da exposição, promovendo o trabalho colaborativo e a valorização das produções.		diferenças com outras comunidades. - Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. ▪ Conhecer e respeitar a diversidade cultural. -	ditado das crianças. - Envolver o grupo na montagem dos materiais e disposição das obras.	obras, marcadores, cola, fita-cola, etiquetas, etc.			
Apresentação da exposição às outras salas do JI	Convidar as outras salas do jardim de infância a visitar a exposição. Preparar com o grupo a apresentação oral: o nome do artista, o que aprenderam sobre ele, como realizaram as obras e a mensagem que			- Ensaiar em grande grupo o que será dito na apresentação. - Apoiar as crianças mais tímidas. - Dividir a apresentação por grupos para que todas participem.	Recursos humanos: Educadora cooperante, estagiária, crianças, outras salas. Recursos Materiais: Exposição já montada, textos produzidos, cartazes.	1 dia	Entrada da escola.	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	ele transmite com o seu trabalho. As crianças apresentam as suas obras e a coletiva, explicando o processo e os materiais usados.							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice 3 - Mapa “Obras do Bordalo II por Lisboa”



Apêndice 4 - Planificação do Projeto “Piet Mondrian”

Local: Jardim de Infância Sala: Verde	Educadora Cooperante: Carolina Estagiário: Ana Margarida	Data: 13/11 a 12/01
Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		

Atividades	Descrição	Conteúdos (Integrados nas OCEPE)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Recursos humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
Visualização de um pequeno vídeo	A atividade inicia-se com as crianças sentadas. Pedimos para que prestem muita atenção ao que vão ver de seguida para depois conseguirmos discutir o que foi visto. Após a visualização do vídeo discutir de forma aberta o que foi visto, o que aprenderam, o que é que gostavam de	- Desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença. - Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças. - Participar no processo de aprendizagem. - Desenvolvimento	Área de Formação Pessoal e Social: - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.	- Avisar desde início que vamos discutir o que foi visto, de forma a colocar responsabilidade no grupo e obrigação de atenção. - Na discussão, colocar questões abertas para que as crianças possam responder de forma livre. - Dar liberdade para que eles discutam,	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Crianças; • Estagiária. Recursos materiais • Computador; • Televisão;	35 Minutos	No tapete	Escala de envolvimento Laevers, adaptada por Rosa (2023).

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	saber mais e o que é que gostavam de fazer sobre o tema.	o do sentido estético. - Contacto com diversas manifestações de cultura.	- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.	questionem e proponham atividades.				
Exploração das cores primárias	Nesta atividade pretende-se que as crianças se apercebam que as cores primárias juntas conseguem originar diferentes cores, as cores secundárias. Após discussão sobre o que é e quais são as cores primárias, fazemos pequenos grupos e damos a cada criança uma folha, onde elas vão poder colocar as suas descobertas. Se a criança escolher misturar o azul com o amarelo, pinta o primeiro círculo com uma dessas cores, o segundo com o outro e o terceiro com o resultado obtido. Para chegarem ao resultado é lhes dado tintas e um	- Desenvolvimento da criatividade. - Reconhecimento e de laços de pertença social e cultural. - Dialogar sobre o que fazem e observam. - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual. - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. - Criar um clima de comunicação.		• Criação de pequenos grupos de discussão, para que as crianças possam comparar resultados. • Explicação pormenorizada do que é pretendido. • Liberdade de ação, para resultados genuínos.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Tintas; • Pincéis; • Pratos; • Copos; • Folhas de papel A4.	1 hora	Área polivalente – Zona das mesas;	

	prato onde podem fazer as misturas e chegar a conclusões. No final é feita uma discussão, no pequeno grupo para percebermos a que conclusões é que estes chegaram e colocarmos-lhes questões desafiadoras como, “O verde que vocês fizeram é igual?”, com esta questão pretendemos obter respostas como “Não, o meu é mais escuro”, ou “Não, há uns mais escuros e outros mais claros.”. Através destas respostas pretendemos colocar-lhes dúvidas, para que pensem porque é que será que isso aconteceu? E discutirmos esse fenómeno.	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança. - Consciência fonológica. - Consciência de palavra. - Facilitar a emergência da linguagem escrita. - Compreensão das funções da leitura e da escrita facilita a aprendizagem da linguagem escrita. - Compreensão gradual de normas da codificação escrita. - Analisar e operar com formas geométricas. - Conhecimento dos seus	Área de Expressão e Comunicação: Educação Artística – Artes Visuais: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho,					
--	--	---	--	--	--	--	--	--

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

Atelier Rita Rovisco	Esta atividade, foi uma visita ao Atelier Rita Rovisco, esta visita tinha o objetivo da exploração de diversas técnicas de expressão artística e promoção de criatividade.	contextos mais próximos. - Compreensão do espaço e do tempo sociais. - Conhecimento e respeito por diferentes culturas. - Apoiar a criança na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias.	escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).	- Existência de uma conversa antes da visita para que o grupo percebesse o conceito de atelier e conseguisse prever o que ia vivenciar. - Dar-lhes liberdade para explorarem à sua vontade sem visitas guiadas nem atividades impostas.	-	2 horas	Atelier Rita Rovisco	
Elaboração de uma obra individual	Para a realização desta atividade, colocamos expostas na sala várias obras do pintor Piet Mondrian e ainda projetamos outras na televisão para que as crianças se consigam inspirar pelas mesmas e realizar a sua própria obra. Para isto oferecemos a cada criança uma folha de cartolina branca, tamanho A4. Uma régua e			- Expor diversas obras do artista para inspiração; - Explicar que não pretendemos que as crianças copiem, mas sim que criem as suas próprias obras; - Rever alguns pontos próprios das obras de Piet Mondrian.	Recursos humanos - Educadora cooperante; - Estagiária; - Grupo de crianças. Recursos materiais - Computador; - Obras impressas; - Cartolina branca A4; - Copos; - Pinceis; - Tintas;	Tempo livre, depende de cada criança.	Área polivalente –Zona das mesas;	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	um lápis de carvão, para que as crianças possam traçar as linhas que pretendem, após isto pedimos para que pintem com recurso a tintas. Após a pintura secar traçamos com uma caneta grossa preta as linhas que tinham sido delineadas anteriormente. As obras serão expostas na sala para que todos as possam observar e admirar.		- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). - Identificar funções no uso da leitura e da escrita. - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.		• Régua; • Lápis de carvão; • Marcador preto. • .			
Bingo Formas Geométricas	Uma vez que as obras mais recentes de Piet Mondrian, são com base em figuras geométricas, mais propriamente o quadrado e o retângulo, achamos oportuna a exploração das mesmas.		- Aperceber-se do sentido direcional da escrita. - Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita	• Ser clara em relação às regras e objetivos do jogo.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Jogo Bingo das Formas	Pode ser jogado várias vezes, depende da vontade das crianças. Cada partida dura 5 a 10 minutos.	Área polivalente - zona das mesas	

	Criamos em word uma roda com as formas geométricas e vários cartões possíveis. Depois imprimimos e recortamos. Na roda é necessário colocar um atache para a seta rodar de forma segura. Para jogar distribuimos um cartão por cada criança e vamos mencionando as figuras que saem. Quando as crianças têm a figura que saiu colocam uma pedrinha por cima da mesma. A primeira criança a completar uma linha grita “Linha” e a primeira a completar o cartão grita “Bingo!”. Para dificultar podemos permitir que a criança tenha mais do que um cartão e mais tarde para ser		associadas ao seu valor e importância. - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Matemática: - Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. Área do Conhecimento do Mundo: - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.		Geométricas ..			
--	--	--	--	--	------------------------------	--	--	--

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	ainda mais difícil, em vez de dizermos “Quadraoa vermelh”, dizemos “Figura com quatro lados iguais e quatro vértices, de cor vermelha.”. O jogo vai para o armário dos jogos de mesa para estar disponível para as crianças jogarem.		- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades. - Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. ▪ Conhecer e respeitar a diversidade cultural. - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.				
Exploração da Bandeira e do Hino	Esta atividade inicia-se no tapete, mostramos a bandeira de Portugal e perguntamos ao grupo se sabem o que é. Depois de uma discussão e de lançadas hipóteses explicamos o que é e a sua função. A seguir abordamos os elementos que a constituem e o motivo desses. A seguir à exploração da bandeira		• Partir do que as crianças já conhecem. • Dar oportunidade para que elas pensem e coloquem hipóteses. • Envolve-las na história e nos feitos dos portugueses. Explicar a importância que estes dois símbolos (hino + bandeira) têm numa nação.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Bandeira de Portugal; • Bandeira dos Países Baixos; • Coluna;	1h	- Área do tapete. - Área polivalente – zona das mesas.	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	portuguesa passamos para a dos Países Baixos, até como forma de comparação, para que o grupo perceba que cada país tem a sua bandeira com os significados próprios. Após a exploração das bandeiras passamos para o hino, vamos ouvir cada um e analisar possíveis diferenças. No final, damos uma folha com a bandeira portuguesa para que as crianças a possam colorir e mostrar se adquiriram o que foi falado.				• Bandeira portuguesa para colorir. • Lápis de cor.			
Elaboração de uma obra coletiva	Para dar início a esta atividade,			• Incentivar o trabalho em grupo.	Recursos humanos	Tempo livre – será	Área polivalente	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	cortamos um pedaço relativamente grande de papel cenário. Explicamos ao grupo o objetivo da atividade, mais uma vez pedimos para que eles se inspirem nas obras do artista para criarem a obra deles. Começamos por selecionar quatro crianças que iram dar asas à sua imaginação e pintarem como lhes der vontade. Quando sentirmos que a criança já teve a sua oportunidade de contribuir para a obra chamamos outra criança e assim sucessivamente. Pode haver necessidade de esperar que certas partes sequem para avançar para as seguintes.			• Garantir que todas as crianças têm a possibilidade de participar. • Ouvir e registar as opiniões de cada um sobre a obra criada.	• Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Papel cenário; • Tintas; • Pincéis.	usado o tempo que as crianças acharem necessário à conclusão da mesma	– Zona das mesas.	
--	--	--	--	---	---	---	-------------------	--

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	No final, a obra é pendurada e retiramos as opiniões críticas do grupo sobre a mesma.							
Construção da biografia do artista	Com base no que foi descoberto sobre o artista no vídeo inicial e com outras informações recolhidas ao longo do projeto, as crianças vão mencionando factos biográficos sobre o artista. Na medida em que estas os vão mencionando, nós vamos escrevendo à frente delas. Desta forma conseguem perceber que o que é dito se pode escrever, também se apercebem que a velocidade da fala não é a mesma da escrita. Ainda conseguem ter uma noção de palavra, frase e sentido direcional			• Dar função à escrita. • Frisar a importância da mesma. • Explorar o sentido direcional da escrita, a palavra, a sílaba, a frase e o texto. • Ter noção do que é uma biografia. • Dar oportunidade de tentativa de escrita.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Papel; • Caneta preta.	45 minutos	Área polivalente – zona das mesas.	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	da escrita. Para isso temos de escrever com essa intencionalidade e ir ressaltando o que estamos a escrever e como é que estamos a escrever. Após a biografia estar concluída, damos oportunidade para que esta seja escrita por eles. Sendo assim, vamos chamando diferentes crianças para escreverem uma frase, desta forma também conseguimos reforçar o que foi dito em cima de uma forma individual.							
Apresentação da Holanda	Esta atividade será planeada por um pai de uma das crianças, com isto pretendemos ter uma ligação família-escola ao projeto.			• Facilitar o momento da apresentação; • Pedir às crianças para colocarem o dedo no ar quando	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Pai J. • Grupo de crianças	1 hora	Sala de atividades	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

				pretenderem intervir, para não interromperem a apresentação e para não falarem todos por cima uns dos outros.	Recursos materiais • Computador; • Televisão.			
Divulgação	A divulgação será feita através de vídeo. Dividimos o grupo em pequenos grupos e pedimos para que estes pensem no que é que pretendem dizer e quem é que estará responsável por dizer o que foi selecionado. Após os grupos se sentirem preparados, damos início ao momento de gravação. O vídeo é depois enviado para as famílias.			• Dar-lhes estratégias de organização; • Colocar perguntas chave de forma a que o grupo consiga dizer o que pretende; • Explicar-lhes o objetivo do vídeo para que eles sintam propósito na realização desta atividade.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças Recursos materiais • Telemóvel (para filmar).	20 minutos	Sala de atividades.	

Apêndice 5 - Planificação do Projeto “Ansel Adams”

Local: Jardim de Infância Sala: Verde	Educadora Cooperante: Carolina Estagiário: Ana Margarida	Data: 29/01 a 01/03
Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		

Atividades	Descrição	Conteúdos (Integrados nas OCEPE)	Aprendizagens a promover	Estratégias	Recursos humanos/ Materiais	Tempo	Espaço	Avaliação
Investigação e apresentação dos resultados	A atividade inicia-se com um pequeno grupo de quatro crianças. É lhes dado uma folha de papel com o nome Ansel Adams e lhes questionado como é que podemos descobrir o que é que aquele nome significa. Após discussão e escolha de um instrumento para pesquisar,	- Desenvolvimento da autoestima, consciência de si e sentimento de pertença. - Aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças. - Participar no processo de aprendizagem. - Desenvolvimento	Área de Formação Pessoal e Social: - Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.	- Ajudar o grupo a pensar em formas de pesquisa; - Levá-los a perceber que devemos escrever o que aprendemos para não nos esquecermos; - Sugerir a impressão de fotografias para auxiliar na apresentação. - Dar técnicas que ajudem na apresentação como:	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Crianças; • Estagiária. Recursos materiais • Computador; • Papel; • Caneta; • Fotografias das obras.	1 hora	No área polivalente – zona de mesas	Escala de envolvimento Laevers, adaptada por Rosa (2023).

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	inicia-se a pesquisa e escreve-se em frente às crianças as informações consideradas importantes por elas. Após uma pesquisa, o grupo partilha com a sala o que descobriu.	do sentido estético. - Contacto com diversas manifestações de cultura. - Desenvolvimento da criatividade. - Reconhecimento e de laços de pertença social e cultural.	- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. Área de Expressão e Comunicação:	-Falar de forma clara e audível; - Não falarem todos ao mesmo tempo; - Dar oportunidade para que os amigos coloquem questões.				
Biografia do artista	Com os dados encontrados na pesquisa elabora-se uma biografia do “Ansel Adams”. A biografia será escrita pelas crianças, a computador. Para isso a estagiária pode ir ditando letra a letra e dando indicação da pontuação, ou se sentirmos que a criança já é capaz pode ditar-se a palavra e ajudar dizendo as	- Dialogar sobre o que fazem e observam. - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual. - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. - Criar um clima de comunicação. - Escutar e valorizar o		- Recordar o que sabemos sobre o artista; - Ditar devagar as letras, sílabas ou palavras; - Dar espaço para que elas tentem perceber o som e explorar o mesmo com elas.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Computador.	45 minutos	Área polivalente – Zona das mesas;	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	silabas realçando o som para a criança se aperceber qual a letra em questão. Após a conclusão da biografia esta será exposta juntamente com as fotografias do artista e as suas obras na sala.	contributo de cada criança. - Consciência fonológica. - Consciência de palavra. - Facilitar a emergência da linguagem escrita. - Compreensão das funções da leitura e da escrita facilita a aprendizagem da linguagem escrita.	Educação Artística – Artes Visuais: - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.),				
Exploração das obras do Ansel Adams	Para iniciarmos esta atividade expomos uma obra na televisão, damos algum tempo para que as crianças a observem com atenção e questionamos que sentimentos é que esta lhes trás. Exploramos as razões para	- Compreensão gradual de normas da codificação escrita. - Conhecimento dos seus contextos mais próximos. - Compreensão do espaço e do tempo sociais.		- Explorar com o grupo anteriormente os diversos sentimentos; - Dar tempo para que o grupo observe e pense sobre o que está a observar; - Escutar todas as crianças e valorizar os sentimentos de cada uma;	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças. Recursos materiais • Computador; • Obras impressas; • Televisão.	2 dias	Área polivalente – zona das mesas

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	estas se sentirem dessa forma. Após a exploração direta de uma das obras, criamos grupos e colocamos várias fotografias impressas. Questionamos cada grupo sobre o que é que as obras têm em comum. Andamos pelos grupos e apontamos as respostas. No fim comparamos resultados e discutimos os resultados obtidos.	- Conhecimento e respeito por diferentes culturas. - Apoiar a criança na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias.	expressando a sua opinião e leitura crítica. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). - Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). - Identificar funções no uso	- Criar diferentes grupos, tentando que exista alguém que puxe pelo grupo em cada um dos grupos.				
Visita do familiar	A mãe de uma das crianças vem à sala falar sobre o país de origem do Ansel Adams, os Estados Unidos da América		- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). - Identificar funções no uso	• Facilitar o momento da apresentação; • Pedir às crianças para colocarem o dedo no ar quando	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária;	Tempo livre, depende do orador.	Tapete	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	Colocamos a crianças sentadas em U e pedimos-lhes para ouvirem com atenção e em casa de alguma pergunta colocarem o dedo no ar para não interrompermos a apresentação.		da leitura e da escrita. - Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. - Aperceber-se do sentido direcional da escrita.	pretenderem intervir, para não interromperem a apresentação e para não falarem todos por cima uns dos outros.	• Grupo de crianças. • Familiar.			
Sessão Fotográfica	Esta atividade inicia-se na sala com a explicação da utilização das máquinas fotográficas. Após esta explicação iremos para o exterior e iremos chamar as crianças uma a uma para virem tirar a fotografia como pretendem.		- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. - Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas	• Explicar como é que as máquinas funcionam; • Dar liberdade para a criança explorar o ambiente que a rodeia e a máquina fotográfica; • Explicar-lhe que ela tem liberdade total para escolher o que pretende fotografar e como.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Máquinas fotográficas.	Tempo livre, depende das crianças.	Área exterior	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	Após a sessão de fotografia, voltamos à sala onde vamos projetar as fotografias e trabalha-las, ou seja colocá-las a preto e branco para ser uma exposição inspirada no Ansel Adams.		muito iniciais e não convencionais. Área do Conhecimento do Mundo: - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.					
Construção dos convites mais exposição	Para esta atividade, questionamos o grupo sobre o que é que estes pretendem fazer com as fotografias que tiraram. Se ficar decidido que será uma exposição, questionamos sobre o que é que é necessário para uma exposição e preparamos o que faltar para entrar na mesma.		- Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades. - Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.	• Refletir sobre o que vai estar na exposição; • Abordar os constituintes de um convite, relembrando um convite que eles já tenham recebido; • Discussão aberta, para que as crianças possam sugerir o que bem entenderem.	Recursos humanos • Educadora cooperante; • Estagiária; • Grupo de crianças; Recursos materiais • Cartolina; • Papel; • Canetas; • Cola; • Fotografias; • Cartão; • Molduras.	2 horas e 30 minutos	- Área das mesas. - Área polivalente – zona das mesas.	

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	Após isto, questionamos o grupo sobre como é que iremos avisar as famílias do que está a decorrer. Dependendo da resposta, um convite ou um cartaz, trabalhamos os elementos dos mesmos e elaboramos um em conjunto para convidarmos as famílias a aparecerem na nossa exposição.		Conhecer e respeitar a diversidade cultural. - Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

Apêndice 6 - Entrevista inicial à Educadora Cooperante

Entrevista Inicial

Entrevistador: Ana Alves **Entrevistado:** **Local:**

Entrevista Inicial - Objetivos

- Levar a educadora a caracterizar o grupo de crianças com o qual a investigadora vai desenvolver a sua prática educativa;
- Conhecer as conceções da educadora sobre o envolvimento de crianças;
- Identificar como a educadora caracteriza o seu grupo de crianças em termos de envolvimento;
- Identificar as estratégias de articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do mundo, valorizadas e implementadas pela educadora;

Bloco 1

Legitimação de entrevista

Apresentamo-nos; agradecemos a disponibilidade; explicamos os objetivos de estudo e a questão de investigação, de modo a que a pessoa sinta que tem importância para o nosso estudo; Pedimos consentimento para gravar a entrevista e transcrevê-la.

Objetivo do bloco 1

Explicitar a razão da entrevista e obter consentimento para a gravação e transcrição da mesma.

Bloco 2

Conhecer a educadora

- 2.1. O que é que a levou ao exercício da profissão e que relevância lhe atribui?
- 2.2. Onde e quando se formou?
- 2.3. Teve alguma pessoa que a inspirou no seu percurso académico?
- 2.4. Qual a missão e os valores que estão integrados no seu percurso como educadora?

Objetivo do bloco 2

Conhecer de forma mais profunda as educadoras de infância nas suas dimensões académica e profissional.

Bloco 3

Questões para a caracterização do grupo de crianças

3.1 Pode, de forma detalhada, caracterizar o seu grupo de crianças?

Nota para entrevistadora: Se a caracterização não for profunda colocar questões de auxílio, como “Existem crianças com necessidades educativas especiais?”, “Quais são os interesses que o grupo demonstra ter nas suas experiências de aprendizagem?”, “Qual(ais) a(s) área(s) de conteúdo que mais interesse provocam no grupo?” “E menos Interesse?”, “Quais são as maiores dificuldades do grupo?”, etc.

Objetivo do bloco 3

Caracterizar o grupo de crianças em termos dos seus interesses e dificuldades.

Bloco 4

Questões sobre o envolvimento

4.1. O que entende por envolvimento da criança ?

4.2. É capaz de descrever alguns comportamentos tipo das crianças, quando estão envolvidas?

Nota para a investigadora/entrevistadora: Se as educadoras de infância evidenciarem dificuldade em descrever esses comportamentos fornecer indicadores de envolvimento, tais como: atenção; concentração; as crianças não revelam interesse, parecem estar ausentes; estão atentas aos pormenores; abandonam facilmente a atividade; persistência, estão muito tempo na atividade; comentam verbalmente a atividade; mostram satisfação com o produto da atividade, mostram prazer no que realizam; estão mais interessada em outras atividades; demonstram grande satisfação face aos resultados alcançados, etc.

4.3. Como é que caracteriza o seu grupo de crianças, em termos de envolvimento? (descritores de envolvimento)

4.4. Em que tipo de atividades o seu grupo de crianças está mais envolvido? Justifique

4.5. Em seu entender, como é que o educador pode promover o envolvimento das crianças nas experiências de aprendizagem?

4.6. Que tipo de estratégias tem usado para promover o envolvimento no seu grupo de crianças? É capaz de dar um exemplo?

Objetivos do bloco 4

Conhecer as conceções da educadora sobre o envolvimento de crianças e identificar como a educadora caracteriza o seu grupo de crianças em termos de envolvimento;

Bloco 5

Questões sobre estratégias de articulação entre diferentes áreas do conhecimento

5. Ao desenvolver o currículo com as suas crianças promove a articulação de áreas de conteúdo?
(Se a sim, ver o ponto 5.1, se não, ver o ponto 5.2)

5.1. Se sim, como o faz? Pode dar um exemplo.

5.1.2. Que importância atribui à articulação das diversas áreas de conteúdo, como estratégia de aprendizagem?

5.1.3. Quais os benefícios que reconhece no uso da mesma?

5.1.4. Que potencialidades reconhece na articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo?

5.1.5 Na sua prática educativa, já alguma vez implementou esta articulação?

Se sim, como o fez? É capaz de dar um exemplo? É capaz de se recordar que características de envolvimento as crianças apresentavam, quando procedeu a esta articulação?

5.2. Se não, justifique. Pode dar um exemplo de como o faria?

5.2.1 Considerando que não articula as diferentes áreas de conteúdo, como é que organiza a sua exploração na sua sala de atividades.

Objetivos bloco 5

Identificar as estratégias de articulação entre a Educação Artística e o Conhecimento do mundo, valorizadas e implementadas pela educadora;

Bloco 6

Agradecimentos e despedida

6.1. Com base nos objetivos referidos anteriormente, quais as suas sugestões para levar a cabo este projeto de articulação, da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo, com as crianças.

6.2. Existe alguma questão que queira acrescentar à entrevista?

6.3. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma.

6.4. Agradecer por toda a disponibilidade e cooperação para a realização da investigação.

Objetivos bloco 6

Perceber se a educadora considera importante mais algum tema que pode não ter sido abordado na entrevista e agradecer pelo contributo da mesma à investigação.

Apêndice 7 – Categorização da entrevista inicial

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido
Aspetos biográficos da educadora e do seu desenvolvimento profissional	Motivo da sua profissão	“Desde criança que sempre mostrei interesse e gosto a brincar às 'escolas' (...) rapidamente entendi que a profissão que queria seguir para o resto da minha vida era ser educadora de infância.” “Considero que esta profissão é a base de todas as outras (...).”
	Instituição de formação	“Formei-me na Escola Superior de Educação de Lisboa”
	Missão e valores	“Enquanto educadora de infância a minha principal missão é conseguir dar resposta às necessidades e interesses das crianças, para que elas possam ser crianças mais felizes e com menos dificuldades.”
Caracterização do grupo de crianças	Idade e composição do grupo	“Este é um grupo de crianças, maioritariamente, finalistas, sendo que apenas 3 das crianças do grupo fazem este ano civil (2024) os 5 anos de idade. O grupo contém, ainda, 3 crianças condicionais (...). É um grupo de 22 crianças, com 10 rapazes e 12 raparigas.”
	Dificuldades do grupo	“O grupo de crianças mostra algumas dificuldades de concentração, essencialmente, nos momentos de grande grupo e existem alguns elementos que são desestabilizadores no que diz respeito ao comportamento e à gestão do mesmo.”
	Interesses do grupo	“É um grupo que coloca bastantes questões e que procura sempre saber mais acerca de variados temas (...). São crianças que gostam bastante de trabalhar e de realizar atividades de expressão plástica, expressão dramática e do domínio da matemática.”
	Dificuldades específicas	“(…) a maioria das crianças do grupo ainda apresenta dificuldades em identificar

		qual o dia da semana em que estamos hoje e estão, agora, a começar a escrever os números de forma correta, isto é, sem os escreverem em espelho.”
Visão pedagógica sobre o envolvimento infantil	Conceito de envolvimento	“O envolvimento da criança diz respeito à postura que a criança assume no decorrer numa atividade que está a ser desenvolvida pela educadora.” “(…) ser participante na mesma, dando opinião e mostrando quais os seus interesses.”
	Comportamentos de envolvimento no grupo	“(…) crianças que gostam de realizar as atividades prontamente (...) estão concentrados na atividade.” “Temos (...) crianças que têm de ser ‘provocadas’ para mostrarem interesse (...)” “(…) crianças que não demonstram interesse algum na realização das atividades e (...) só querem sair do espaço da atividade para irem brincar.”
Contributos para o envolvimento	Atividades de maior envolvimento	“É nas atividades de expressão plástica que observo um maior envolvimento das crianças (...) gostam de desenhar, experimentar várias técnicas e materiais diversos.”
	Estratégias para promover o envolvimento	“O educador assume um papel fundamental no envolvimento das crianças nas suas experiências de aprendizagem, e este papel é ainda mais importante quando as crianças não mostram interesse/vontade na realização das atividades.” “Enquanto educadora foi importante aprender estratégias para promover este envolvimento, sendo que misturar as crianças que gostam de realizar as atividades com as que não mostram este interesse é uma das principais estratégias que utilizo, para que as que têm um maior envolvimento consigam chamar as outras crianças e mostrar-lhes que a realização

		da atividade pode ser interessante e divertida.” “Por vezes é importante que a atividade seja realizada de um para um, ou seja, educador com a criança que não mostra interesse na atividade para que possa encorajá-lo, motivá-lo e incentivá-lo para a realização da proposta.”
Estratégias de articulação entre áreas do conhecimento	Exemplo de atividade integrada	“Por exemplo, a experiência ‘Vamos fazer neve’ é uma atividade de conhecimento do mundo (...), terão de realizar um ‘relatório’ (...) (domínio da linguagem oral e escrita).” “A atividade do Boneco de Neve trabalha a área da expressão plástica (...) e o domínio da matemática (ligação de números por ordem crescente).”
	Importância da articulação	Considero fundamental trabalhar as variadas áreas de conteúdo articuladas entre si, pois através desta articulação podemos dar resposta a variados objetivos da educação pré-escolar.”
	Benefícios da articulação	“Ao articular as diversas áreas de conteúdo é possível, numa só atividade, chegar a diversos e diferentes objetivos, criando relações entre as áreas de conteúdo.”
	Potencialidades da Educação Artística e Conhecimento do Mundo	“Através da articulação referida (...) é possível dar a conhecer o mundo animal, o Ser humano, as relações familiares e sociais através da exploração de diferentes materiais, técnicas e práticas visuais.”
	Implementação prática de articulação	“Sim, na minha prática já utilizei esta articulação. Ao realizar um projeto sobre o Sistema Solar, onde as crianças construíram uma maquete com todos os planetas (...). O envolvimento das crianças era muito grande (...), incentivando os mesmos no decorrer da mesma.”
Conclusão		

**A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das
crianças na Educação Pré-Escolar**

	Opinião sobre a investigação	“Considero que os objetivos desta investigação são bastante apropriados para o trabalho que está a ser realizado com o grupo de crianças.”
--	------------------------------	--

Apêndice 8 – Entrevista final à educadora cooperante

Bloco 1: Introdução e Legitimação da Entrevista

Agradecimento e objetivos da entrevista

1.1. Agradeço, desde já, a tua colaboração contínua ao longo deste projeto. Esta entrevista final tem como objetivo refletir sobre o impacto do projeto “A Arte pelo Mundo”, no grupo de crianças, bem como analisar os resultados obtidos. Confirmando que podemos proceder com a gravação desta entrevista para posterior transcrição?

Objetivo do bloco 1

Agradecer a participação da educadora, legitimar a entrevista e obter consentimento para gravação.

Bloco 2: Reflexões sobre a Prática Pedagógica

Avaliação geral do impacto do projeto

2.1. Como avalia o impacto geral do projeto no grupo de crianças?

2.2. Quais foram, na sua opinião, os maiores benefícios das atividades realizadas?

Objetivo do bloco 2

Avaliar o impacto geral do projeto e identificar os benefícios percebidos pela educadora.

Bloco 3: Caracterização do Envolvimento das Crianças

Observação do envolvimento ao longo do projeto

3.1. Como descreveria o nível de envolvimento das crianças durante as diferentes atividades?

3.2. Houve evolução no interesse ou participação de crianças que, inicialmente, demonstravam menor envolvimento?

Objetivo do bloco 3: Caracterizar o nível de envolvimento das crianças e identificar evoluções significativas durante o projeto.

Bloco 4: Estratégias para Promover o Envolvimento

Estratégias pedagógicas utilizadas

4.1. Que estratégias considera mais eficazes para promover o envolvimento das crianças?

4.2. Poderia dar um exemplo de como essas estratégias funcionaram em prática?

Objetivo do bloco 4

Identificar as estratégias mais eficazes para promover o envolvimento das crianças nas atividades.

Bloco 5: Estratégias de Articulação entre Educação Artística e Conhecimento do Mundo

Articulação entre áreas de conhecimento

5.1. No desenvolver do projeto, sentiu que houve articulação entre diferentes áreas de conhecimento?

5.2. Que importância atribui à articulação entre áreas?

5.3. Quais benefícios que observou ao ser utilizada essa articulação?

Objetivo do bloco 5

Identificar as estratégias de articulação entre Educação Artística e Conhecimento do Mundo valorizadas e implementadas pela educadora.

Bloco 6: Reflexões Finais e Sugestões

Reflexões sobre o projeto e sugestões para o futuro

6.1. Que aprendizagens considera que as crianças levaram deste projeto?

6.2. O que poderia ser feito de forma diferente num projeto futuro?

6.3. Alguma reflexão final ou sugestão adicional?

Objetivo do bloco 6: Refletir sobre as aprendizagens adquiridas e obter sugestões para futuros projetos.

Apêndice 9 – Categorização da entrevista final

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Impacto do projeto nas crianças	Participação e envolvimento	“O projeto teve um impacto muito positivo.” “As crianças demonstraram grande entusiasmo, especialmente nas atividades práticas.” “A fotografia e a criação de obras inspiradas em Bordalo II foram muito bem-recebidas.”
	Evolução do envolvimento	“Algumas crianças que no início ficavam mais distantes começaram a demonstrar mais interesse.” “A atmosfera encorajadora e a oportunidade de colaborar com os colegas ajudaram muito nesse processo.”
	Envolvimento em diferentes tipos de atividades	“Atividades como a utilização de câmaras fotográficas e a criação de obras de arte com materiais reciclados cativaram quase todas as crianças.” “Em atividades mais teóricas, o envolvimento foi menor, mas algumas crianças ainda se mantiveram concentradas.”
Estratégias pedagógicas	Promoção da autonomia	“Ao tomarem decisões, como escolher materiais ou temas para explorar, aumentou a participação.” “Elas sentiam-se responsáveis pelo trabalho.”
	Trabalho em pequenos grupos	“Trabalhar em pequenos grupos foi muito eficaz, especialmente ao misturar crianças com diferentes níveis de interesse.”
	Escolha livre de materiais	“Pedimos às crianças que escolhessem os materiais recicláveis que queriam usar nas suas obras.” “Isso gerou entusiasmo e motivou-as a colaborar entre si.”
Articulação curricular	Integração entre áreas de conhecimento	“O projeto de Ansel Adams permitiu explorar a arte da fotografia e, ao mesmo tempo, o Conhecimento do Mundo.” “Aprenderam sobre paisagens naturais, preservação ambiental, oceanos e continentes.”
	Valorização da articulação	“Acho fundamental.” “Esta articulação permite às crianças perceber que o conhecimento não está compartimentado.”

A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar

	Desenvolvimento de competências transversais	“As crianças desenvolveram competências como criatividade, motricidade fina e conhecimento de novas culturas.” “Puderam compreender conceitos de forma prática e divertida.”
Aprendizagens das crianças	Criatividade e expressão artística	“As principais aprendizagens envolveram o desenvolvimento da criatividade.” “Explorar materiais e técnicas novas de forma criativa.”
	Consciência ambiental	“Maior consciência ambiental.” “Aprenderam sobre reutilização de materiais e o impacto da poluição.”
	Compreensão geográfica	“Houve um progresso significativo na capacidade de entendimento geográfico.” “Algumas crianças acreditavam que Lisboa era o seu país.” “Com este projeto [...] compreenderam melhor a sua localização no mundo.”
Impacto na relação escola-família	Envolvimento das famílias	“O envolvimento das famílias [...] foi muito significativo.” “Fortaleceu a relação escola-comunidade.”
	Continuidade em casa	“As crianças iam para casa contar tudo o que aprendiam.” “Alguns pais relataram que começaram a visitar museus com os filhos.” “As crianças passaram a reconhecer obras de artistas.”
Reflexão sobre a prática profissional	Valorização da arte na educação	“A arte pode integrar várias áreas de conhecimento.” “Transforma a forma como as crianças aprendem.” “A arte desperta curiosidade, reflexão e expressão.”
	Satisfação com o projeto	“Foi um projeto muito enriquecedor.” “Fiquei surpreendida com o impacto nas famílias.”
	Sugestões para o futuro	“Talvez incluir mais atividades ao ar livre.” “Diversificar ainda mais as formas de expressão artística.”

**A Arte no Mundo:
Estratégias de articulação da Educação Artística com o Conhecimento do Mundo promotoras de envolvimento das
crianças na Educação Pré-Escolar**