



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Educação Artística e Interdisciplinaridade na Infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carolina Soalheiro Leitão

Educação Artística e Interdisciplinaridade na Infância

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Catarina Maria Neto da Cruz

Arguente: Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Orientador: Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Novembro de 2023

Agradecimentos

Trilhar este percurso só foi exequível com a fé, apoio e vigor de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível alcançar esta meta. A todas elas devo a minha sincera gratidão.

Aos meus pais e família, pelo amor, apoio incondicional, motivação nas horas difíceis de desânimo e cansaço, pelo incentivo a ser uma pessoa melhor e não desistir dos meus sonhos, pois sempre me fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas e estiveram presentes.

À minha Orientadora, Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro, que me cativou pelo rigor científico, clareza argumentativa e coerência que estabelece no que diz, concebe e escreve. Foi para mim um privilégio partilhar este percurso. Pela paciência e dedicação, disponibilidade, orientação, partilha e constante crítica construtiva, além do encorajamento e amizade, que foram uma constante ao longo de todo o percurso académico e pessoal e por acreditar na minha capacidade para assumir e desenvolver um projeto que me conduziria ao presente trabalho.

Aos docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, que fizeram parte da minha vida e que me coadjuvaram a crescer.

À Equipa do Estágio, em particular aos educadores, e à professora cooperante de 1º Ciclo do Ensino Básico que me acompanharam ao longo do estágio e me proporcionaram aprendizagens e ensinamentos da prática educativa que serão fundamentais para a minha evolução profissional.

Às crianças que fizeram parte deste trilho, pelos abraços, sorrisos, carinho e pelo muito que me ensinaram.

A todos vós, o meu muito obrigada do fundo do coração!

Educação Artística e Interdisciplinaridade na Infância

Resumo: O presente trabalho pretende identificar quais os contributos da Educação Artística para a Educação Pré-Escolar e para a Educação Básica, quer ao nível do desenvolvimento de competências específicas e transversais, quer na aquisição/apropriação de conceitos das linguagens musical e plástica. Para o efeito, foram delineadas duas experiências/intervenções: uma com um grupo de crianças do Ensino Pré-Escolar e outra com uma turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

De acordo com os pressupostos das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), bem como a perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articulada com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, desenvolvemos a primeira intervenção, objetivando a interdisciplinaridade entre as duas expressões artísticas, observando o tempo educativo e a sua distribuição flexível (ou não) no currículo. A segunda intervenção assentou nos princípios orientadores da Expressão Musical emanados pelo Ministério da Educação que referem a prática do canto como a principal base de trabalho no 1º CEB, explicando-a como *“uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando”* (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

As crianças, através da canção, que é talvez de todos os materiais musicais o que reúne mais possibilidades de aumentar competências comunicacionais e da construção de uma produção plástica, além de desenvolverem o conceito de grupo, fortalecem a autoestima, o sentimento de segurança e expressam-se musical e plasticamente em atividades que lhes dão prazer.

Palavras-chave: Educação Artística, Ensino, Expressão Musical, Interdisciplinaridade

Artistic Education and Interdisciplinarity in Childhood

Abstract: This report aims to recognize how Art Education benefits children in the pre-school and primary school contexts, how it helps develop specific skills and general skills and how it aids in the learning and appropriation of musical and visual languages. To this end, two experiments/interventions were designed: one with a group of pre-school children and the other with a 3rd year class in the 1st Cycle of Basic Education (CEB).

In accordance with the presuppositions of the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE, 2016), as well as the perspective of continuity between playing and learning articulated with the recognition of the child as the subject and agent of the educational process, we developed the first intervention, aiming for interdisciplinarity between the two artistic expressions, observing educational time and its flexible distribution (or not) in the curriculum. The second intervention was or is based on the guiding principles for Musical Expression issued by the Ministry of Education, which refer to the practice of singing as the essential basis for work in primary school, explaining it as "a synthesis activity in which moments of profound richness and well-being are experienced, with the voice being the first instrument that the children explore" (Ministry of Education, 2004, p. 67).

Through song, which is possibly the most likely of all musical materials to increase communication skills, and through the construction of an artistic production, children develop the concept of the group, strengthen their self-esteem and sense of security and express themselves musically and artistically in activities that give them pleasure.

Keywords: Artistic Education, Teaching, Musical Expression, Interdisciplinarity

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Conceito de Educação Infantil	5
2. Reconhecimento e Enquadramento Legal Português	6
3. A Educação Artística.....	9
4. A Expressão Musical.....	23
5. As “Actividades de Enriquecimento Curricular” no 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
6. Interdisciplinaridade	31
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	34
1. Metodologia.....	35
2. Formulação do Objeto de Estudo	35
3. Intervenientes no Estudo	36
4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados.....	37
5. Propostas de Intervenção	37
CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO	41
1. Contexto Físico e Social.....	42
2. Caracterização da Comunidade Educativa.....	43
3. Da Valência de Educação Pré-Escolar	43
3.1. Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra	43
3.1.1. <i>Estrutura Organizacional dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra</i>	44
3.2. Caracterização dos Recursos Físicos do Jardim de Infância dos SASUC	45
3.3. Caracterização dos Recursos Humanos do Jardim de Infância dos SASUC.....	46
3.4. Espaço Pedagógico Exterior do Projeto “BrincAr(te) no Quintal”	46
3.5. Caracterização da Sala	47
3.6. Caracterização do Público-Alvo	49
4. Da Valência de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	52
4.1. Agrupamento de Escolas Coimbra Sul	52
4.1.1. <i>Estrutura Organizacional do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul</i>	53

4.2. Caracterização dos Recursos Físicos	54
4.2.1. <i>Agrupamento de Escolas Coimbra Sul</i>	54
4.2.2. <i>Centro Escolar Quinta das Flores</i>	56
4.3. Caracterização dos Recursos Humanos do Centro Escolar Quinta das Flores...	57
4.4. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.....	58
4.5. Caracterização da Sala	59
4.6. Caracterização do Público-Alvo	59
CAPÍTULO IV – DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	62
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA	63
1. Valência de Educação Pré-Escolar	63
2. Descrição e Análise Reflexiva da Prática em Jardim de Infância	63
3. Projeto Interdisciplinar “ <i>BrincAr(te) no Quintal</i> ”	66
3.1. Justificação do Título do Projeto.....	66
3.2. Abordagem Interdisciplinar	67
3.3. Dinâmica da Aprendizagem	68
3.4. Da Planificação à Construção do Palco e Instrumentos Musicais Não Convencionais	68
3.4.1. <i>Planificação da Atividade “Os instrumentos musicais” no ‘Quintal’</i>	69
3.5. Da Divulgação do Projeto “ <i>BrincAr(te) no Quintal</i> ” à Comunidade Escolar	72
3.6. Reflexão sobre o Projeto e Seu Desenvolvimento.....	77
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..	79
1. Valência de Ensino Básico	79
2. Descrição e Análise Reflexiva da Prática em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

Lista de abreviaturas e acrónimos

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AECS	Agrupamento de Escolas Coimbra Sul
Apud	Citado por
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
EB	Escola Básica
EPE	Ensino Pré-Escolar
IES	Instituições do Ensino Superior
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PE	Projeto Educativo
SASUC	Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra

Lista de figuras

FIGURA 1 - OS TRÊS ORGANIZADORES DA MÚSICA.	19
FIGURA 2 - OS MEDIA NA LINGUAGEM CORPORAL.....	25
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO CONCELHO DE COIMBRA.	42
FIGURA 5 - DISTRITO DE COIMBRA.	43
FIGURA 5 - ORGANOGRAMA DOS SASUC.....	44
FIGURA 6 - VISTA PARCIAL DO JARDIM DE INFÂNCIA.	45
FIGURA 7 - GRÁFICO DE BARRAS REPRESENTATIVO DA FAIXA ETÁRIA DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA. ...	50
FIGURA 8 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO GÉNERO DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.....	51
FIGURA 9 - ESTRUTURAS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	53
FIGURA 10 - VISTA PARCIAL DA ESCOLA.....	57
FIGURA 11 - GRÁFICO DE BARRAS REPRESENTATIVO DA FAIXA ETÁRIA DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA. .	60
FIGURA 12 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO GÉNERO DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.....	61

Lista de tabelas

TABELA 1 - MATRIZ CURRICULAR-BASE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	17
TABELA 2 - FREQUÊNCIAS DA FAIXA ETÁRIA DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.....	50
TABELA 3 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS AO GÉNERO DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.	51
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE DA IP E DO PRÉ-ESCOLAR, POR CATEGORIA.	54
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE DO 1.º CICLO E EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR CATEGORIA.	55
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE DO 2.º E 3.º CICLOS, POR CATEGORIA.....	55
TABELA 7 - TABELA DIVISÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMAS.....	58
TABELA 8 - FREQUÊNCIAS DA FAIXA ETÁRIA DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.....	60
TABELA 9 - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS AO GÉNERO DOS ELEMENTOS DA AMOSTRA.	61

INTRODUÇÃO

“Quem se atreve a ensinar, nunca deve deixar de aprender.”

John Cotton Dana

O trabalho que ora se apresenta foi elaborado tendo por base os estágios realizados no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A componente denominada Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no Jardim de Infância (JI) do SASUC e na Escola Básica (EB) do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, ambas as instituições localizadas na cidade de Coimbra.

A importância de uma aprendizagem contínua para profissionais que se dedicam à educação/ensino, enfatiza a ideia de que os mesmos devem ser humildes em relação ao seu próprio conhecimento. Mesmo que tenhamos muita experiência numa área/disciplina, há sempre mais a conhecer, a descobrir, a evoluir e a adaptar. Ou seja, a vontade de continuar a aprender mantém a simplicidade intelectual e a abertura para novas perspetivas.

A Educação Artística e, no caso particular, a música é uma forma de linguagem universal que tem um poder significativo de interação e impacto nas vidas das crianças, desde tenra idade. É necessário que nos preocupemos com a formação das crianças e, não exclusivamente com o ensino dos conhecimentos sistematizados, como também com o ensino de expressões, movimentos corporais e perceção (Silva, 2010).

A escola como lugar legítimo de aprendizagem, pela sua natureza e função, deve ser uma instituição interdisciplinar, pelo que precisa acompanhar o ritmo de mudança que se opera em todos os segmentos da sociedade.

A interdisciplinaridade, por sua vez, ajuda-nos a *“compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na*

complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado” (Thiesen, 2008, p. 552-553). Portanto, à medida que o trabalho do profissional da educação se torna mais interdisciplinar, as relações conceituais entre diferentes ciências fortalecem-se e os métodos de ensino tornam-se mais desafiadores e dialéticos, o que aumenta a probabilidade de as crianças compreenderem o mundo de forma mais abrangente (Pombo, 2003). Da mesma forma, Demo (2001), destaca a importância *“da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico”* e, foi nesse sentido que pensámos neste tema para trabalhar, no âmbito dos estágios realizados no Ensino Pré-Escolar (EPE) e, também no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Tal como acontece em creche e em Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB o meio envolvente é caracterizado por um ambiente de aprendizagem que se encontra associado ao *“conhecimento e reconhecimento das formas particulares que a criança possui para abordar o mundo, comunicar e construir significados”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A relevância da interdisciplinaridade que *“propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico”* (Demo, 2001), foi o indutor para identificar vantagens e constrangimentos do uso da interdisciplinaridade nas duas experiências interdisciplinares realizadas, no âmbito daqueles estágios.

O estudo desenvolvido no âmbito da Educação Artística, de natureza qualitativa, situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O tema proposto para o projeto de intervenção pedagógica no Pré-Escolar, intitulado *“BrincAr(te) no Quintal”*, teve como finalidade uma abordagem interdisciplinar do currículo, através de uma formação mais participativa e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade do ser humano e suas relações com os outros. Relativamente ao 1º CEB, considerando os contributos da Educação Artística para a educação básica quer ao nível do desenvolvimento de competências específicas e transversais, quer na aquisição/apropriação de conceitos das linguagens musical e plástica e, de outras áreas de conteúdo, pretendeu-se, numa dinâmica teórico-prática, compreender o potencial destas artes na valorização da literacia artística, enquanto

matéria curricular a ser aprendido. Contudo, houve constrangimentos, desde logo, pela professora titular que não foi colaborante na possibilidade de implementação de qualquer proposta de projeto relacionado com a generalidade das expressões artísticas, designadamente, a Expressão Musical, o que inviabilizou a concretização de uma intervenção efetiva.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, para além da introdução. O primeiro capítulo, apresenta-se organizado em seis pontos. No ponto 1, Conceito de Educação Infantil – define o conceito e sua evolução; no ponto 2, Reconhecimento e Enquadramento Legal Português – informa da importância e do reconhecimento da educação infantil, tendo em conta as políticas sociais, culturais e económicas dos diferentes governos da República Portuguesa; no ponto 3, A Educação Artística – segundo as convenções internacionais e os percursos normativos da Educação Artística em Portugal; no ponto 4, A Expressão Musical – elucida o seu valor, de entre as outras expressões artísticas, para a criança e no currículo da Educação Pré-Escolar e do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico; ponto 5, As “Actividades de Enriquecimento Curriculares” (AEC) – esclarece sobre a sua criação e intencionalidade no processo educativo público português; e, ponto 6, Interdisciplinaridade – expõe conceito(s) e abordagens. O segundo capítulo, Enquadramento Metodológico – descreve os métodos, técnicas e instrumentos de investigação utilizados para a realização do trabalho que se apresenta. O terceiro capítulo, Caracterização dos Contextos de Intervenção – contempla a contextualização e descrição das instituições em questão. O quarto capítulo, Da Prática de Ensino Supervisionada – tem como objetivo descrever e detalhar as experiências vivenciadas nos ditos contextos, bem como refletir sobre a relevância destes na formação como futura profissional de educação. Encerramos com as considerações finais e a indicação das referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Educação Infantil

A educação é um processo de construção de identidades, sendo também um processo de transformação social, tendo a educação artística um papel fundamental a desempenhar.

A evolução do conceito de educação infantil está associada à evolução da opinião do que significa ser criança. A visão da criança evoluiu ao longo dos anos e a história demonstra que a presença infantil na sociedade, só mais recentemente passou a ser considerada digna de atenção e de respeito (Ariès, 1981). No contexto europeu, as primeiras escolas infantis nasceram, no século XVIII, com a revolução industrial, ou seja, na sequência de grandes transformações operadas na sociedade de então, particularmente nos países mais industrializados, como a Inglaterra, a França e a Alemanha.

Também o desenvolvimento das ciências, especialmente da Biologia e da Psicologia, contribuiu para o estudo do potencial educativo no novo ambiente criado para as crianças, sendo de salientar que na transição do século XIX para o século XX, foram realizadas diversas experiências pedagógicas inovadoras para a educação pré-escolar (Carvalho, 2008).

Em Portugal, com a extinção das ordens religiosas em 1834 e depois com o liberalismo, surgiu a primeira escola para crianças, a designada “Sociedade das Casas de Infância desvalida”. Em 1882, foi fundado o primeiro Jardim de Infância Froebel, na capital portuguesa. Só após a implantação da República (1910) é que o ensino infantil foi oficializado. Todavia, muitas transformações foram ocorrendo ao longo das décadas e, só depois da revolução do 25 de abril de 1974, houve um novo incremento para as instituições infantis, após a consciencialização do papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho e a conseqüente necessidade de instituições que pudessem receber e proteger as crianças. A educação de infância surge associada à afirmação de uma classe média que se tornava progressivamente mais educada. Este surgimento está estreitamente ligado ao contexto social em que a educação infantil passou a ser valorizada como um aspeto fundamental do desenvolvimento da criança e da sociedade como um todo, refletindo as mudanças nos padrões culturais e sociais da época.

2. Reconhecimento e Enquadramento Legal Português

Houve muitos períodos na história em que as crianças não tiveram os mesmos direitos à sua existência e à educação que têm hoje em dia.

A valorização da importância da educação infantil foi, de fato, um processo gradual que variou de acordo com políticas sociais, culturais e económicas em diferentes países e períodos históricos. Algumas das principais causas deste desenvolvimento contínuo incluem:

- ◆ Reconhecimento do papel crucial na formação inicial: Com o passar do tempo, as sociedades começaram a reconhecer cada vez mais a importância dos primeiros anos de vida na formação integral das crianças. Segundo várias pesquisas em psicologia, neurociência e educação, estas destacaram a importância deste período no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.
- ◆ Avanços na compreensão do desenvolvimento infantil: Alguns estudos sobre o desenvolvimento infantil têm contribuído para uma maior compreensão das necessidades das crianças nas suas primeiras fases de vida. Isto incluiu a perceção da importância do ambiente seguro e estimulante proporcionado pela educação infantil para o crescimento saudável e para uma aprendizagem significativa.
- ◆ Alterações na economia: À medida que os recursos económicos evoluíram, a necessidade do trabalho mais qualificado tornou-se evidente. Logo, a educação infantil foi reconhecida como um “investimento” determinante para preparar as crianças para o sucesso escolar e para competir numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento.
- ◆ Movimentos sociais e políticos: Os movimentos em prol dos direitos das crianças e da igualdade de oportunidades educacionais desempenharam um papel importante na valorização da educação infantil. Como por exemplo, as campanhas de educação universal, inclusiva e de qualidade ajudaram a enaltecer a importância da educação desde os primeiros anos de vida.
- ◆ Políticas educacionais e investimentos públicos: A implementação de políticas educacionais que reconhecem a importância da educação infantil, juntamente

com investimentos significativos em programas pré-escolares e creches, têm sido fundamentais para promover a valorização desta etapa educacional.

Não obstante, mas é de salientar que estes fatores variam de acordo com as circunstâncias específicas de cada país, no entanto todos contribuíram para a crescente valorização da educação infantil. Felizmente, durante o decorrer dos anos, houve um reconhecimento progressivo da importância de proteger os direitos das crianças e de garantir o seu acesso à educação e a outros serviços essenciais, o que levou também a avanços significativos na progressão dos direitos das mesmas em todo o mundo.

No preâmbulo das OCEPE (2016), editadas pelo Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE), pode ler-se:

“Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (p. 4).

A educação é um *“instrumento político e, embora condicionado pela sociedade, potencialmente é importante instrumento no processo de transformação do homem e da sociedade”* (Freire, 2010, p. 23, apud Jardim, 2017, p. 17) e Jacques Delors (1998) recomenda a organização da educação em torno de quatro pilares:

1. *“aprender a conhecer”* (adquirir instrumentos de compreensão);
2. *“aprender a fazer”* (para poder agir sobre o meio envolvente);
3. *“aprender a viver”* (em conjunto, a fim de participar e cooperar com os outros);
4. *“aprender a ser”* (via essencial que integra os três precedentes).

A *Constituição da República Portuguesa* (CRP) também dispõe o direito à educação e à cultura, conforme se pode ler nos pontos 1 e 2 do artigo 73º:

“Todos têm direito à educação e à cultura.

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.”

A Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, criou um sistema público de educação pré-escolar, tendo sido promulgado, em 1979, o-Estatuto dos Jardins-de-Infância. Nesta Lei, bem como nas OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), está exarada a intencionalidade da educação pré-escolar que se destinava às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 5).

Embora, então, não integrada, a educação em creche é considerada *“um direito da criança”*, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação.

A Educação Pré-Escolar, (dos três aos seis anos) vem ajudar no desenvolvimento das crianças e pode ser vista como uma etapa inicial do seu percurso educativo (Silva & Sarmiento, 2017, p. 14). É importante que o jardim de infância possa, pois, proporcionar às crianças um ambiente rico em aprendizagens, onde possam explorar e brincar à sua maneira, tendo sempre em conta os interesses e necessidades do grupo.

Particularmente evidenciada, tem sido a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, iniciativa da ONU, que, no seu quarto objetivo, estabelece a educação como pilar fundamental do desenvolvimento sustentável, da primeira infância ao ensino superior e à formação ao longo da vida, no qual a arte não pode deixar de ocupar um lugar de maior destaque no desenvolvimento dos indivíduos e da cidadania global.

3. A Educação Artística

A Educação Artística, segundo Falcão *et al.* (2016), *“extravasa o âmbito escolar e afirma-se, crescentemente, em contextos educativos não formais e informais, através de abordagens artístico-pedagógicas com diferentes focos, entre os quais desenvolvimento criativo e das linguagens artísticas, o conhecimento e a preservação cultural patrimonial, a integração social e a intervenção terapêutica”* (p.207). Para Teresa Eça (2010, p. 138), a educação artística é *“um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos técnicos desde as mais antigas às mais recentes tecnologias que as artes utilizam: históricos, estéticos, conceitos disciplinares, teorias críticas, etc. [...] engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte”*.

A legislação produzida e os documentos orientadores publicados, no plano nacional relativamente à educação artística, têm apontado em diversas direções, por vezes até mesmo contrárias, segundo as perspetivas ideológicas das forças políticas que se revezam no poder. No “Plano Nacional das Artes” (CEPNA, 2019) para o quinquénio 2019-2024, é dito que *“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. 9). Teresa Vasconcelos (2021), afirma também que a *“«literacia em artes»¹ (o uso das linguagens artísticas) é ainda tomada como um apêndice ao currículo formal”* e acrescenta esperar que *“o Plano Nacional das Artes (PNA) (2019-2024) traga o desejado contributo para uma efetiva inserção das artes no currículo escolar e trans-escolar”* (p. 174). Adita esta autora que *“as artes, centrais no currículo, constituem aquilo o que jornalista/pedagogo italiano Loris Malaguzzi chama as Cem Linguagens. Malaguzzi fundou as escolas de Reggio Emilia em Itália² nas quais a arte é central no currículo”, tendo estas “um valor de per si, mas também a possibilidade de*

¹ O termo *“Literacia em Artes”*, que significa a *“capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas”* (Ministério da Educação, 2001, p. 151), consta no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

² As escolas municipais de Reggio Emilia (norte de Itália) criadas a seguir à última grande guerra (fundiram-se tanques para fundar escolas) são, ainda hoje, consideradas uma das experiências mais relevantes na educação dos 0 aos 8 anos. Nestas escolas municipais os professores e educadores trabalham em equipa com um atelierista (artista plástico) que funciona como um *“andaime”* para as expressões artísticas nos projetos a decorrer nas várias salas de atividade, ajudando à sua integração no currículo, e nomeadamente afirmando o espaço como o 3º educador. Muitos *“currículos Reggio Emilia”* têm surgido nos quatro cantos de mundo. Vide em: <https://www.reggiochildren.it/>.

contribuírem para uma dinâmica integradora de saberes e, eventualmente, ajudarem no combate à iliteracia funcional” (Vasconcelos, 2021, p. 174).

Todavia é, necessário, recuar um pouco no tempo, para poder fazer, ainda que de forma breve, um enquadramento geral do tema.

O que nos dizem, então, as convenções internacionais?

Logo à cabeça, e segundo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a “*educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais*” (cf. número 2 do artigo 26.º) e “*toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam*” (cf. número 1 do artigo 27.º). A *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), diz que a educação deve “*promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades*” (cf. número 1 do artigo 29.º) e que os Estados Partes devem respeitar e promover “*o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade*” (cf. número 2 do artigo 31.º).

A *I Conferência Mundial de Educação Artística* foi realizada, em Lisboa, no ano de 2006, sob a égide da UNESCO³, de onde emergiu o documento designado *Roteiro para a Educação Artística*, com a intenção de “*explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem*” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 4).

Este documento apresenta não só as vantagens da Educação Artística, de acordo com diversos estudos, dizendo que esta pode estimular nos indivíduos um desenvolvimento cognitivo e uma aprendizagem relativamente às necessidades da sociedade, mas

³ É uma organização supranacional que pretende promover a “construção da paz” e segurança através da Educação, Cultura e Ciência.

pretende também oferecer a *“todos iguais oportunidades de actividade cultural e artística, sendo necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação para todos”* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 6). Desta forma, os educandos serão competentes para adquirir um *“sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma ‘bússola’ moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção”* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 6).

A Educação Artística está estruturada em três eixos pedagógicos:

- ◆ *“estudo de trabalhos artísticos”*;
- ◆ *“contacto directo com trabalhos artísticos”*; e
- ◆ *“participação em práticas artísticas”*.

Estes três eixos devem levar à interação dos educandos:

- ◆ *“com o objeto e/ou a representação de arte”*;
- ◆ *“através da sua prática artística”*; e
- ◆ *“através da investigação e do estudo”* (2006, p. 11).

Qual o percurso normativo da Educação Artística em Portugal?

De acordo com a *Constituição da República Portuguesa (CRP)*, todos os indivíduos têm não só o direito, mas também o dever de *“preservar, defender e valorizar o património cultural”* (cf. número 1 do artigo 78.º), competindo ao Estado, juntamente com outros agentes culturais:

- ◆ *“incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural”*;
- ◆ *“apoiar as iniciativas que estimulem a criação individual e coletiva, nas suas múltiplas formas e expressões, e uma maior circulação das obras e dos bens culturais de qualidade”*;
- ◆ *“promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum”*;

- ◆ *“desenvolver as relações culturais com todos os povos, especialmente os de língua portuguesa, e assegurar a defesa e a promoção da cultura portuguesa no estrangeiro”*; e
- ◆ *“articular a política cultural e as demais políticas setoriais”* (cf. número 2 do artigo 78.º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁴, diz competir ao Estado um *“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (cf. número 2 do artigo 1.º), dando apoio ao educando,

- ◆ *“através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”* (cf. alínea b) do artigo 3.º); e
- ◆ *“igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional”* (cf. alínea j) do artigo 3.º).

A LBSE estabelece também quais os objetivos do Ensino Básico: *“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”* (cf. artigo 7.º), e ordena que a *“Educação Artística deva ser promovida nos três ciclos do ensino básico”* (cf. alíneas b) e c) do número 3 do artigo 8.º, capítulo II), determinando ainda que, *“para a prática musical, devem existir recursos e matérias educativos específicos”* (cf. alínea e) do número 2 do artigo 44.º, capítulo V).

Esta Lei nº 46/86 de 14 de outubro, com alterações posteriores, que dividiu a educação escolar nos ensinos básico, secundário e superior, assenta, efetivamente, na ideia de

⁴ A LBSE, publicada em 1986 e revista em 1997, 2005 e 2009, estabelece o quadro geral do sistema educativo e define-se como o referencial das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo português.

abertura da escola ao meio, com maior autonomia e participação de todos os agentes educativos (Carvas-Monteiro, 2014, p. 185, *apud* Jardim, 2017, p. 18). Acrescenta aquela autora que, com a LBSE, “o ensino da música passa a ser verdadeiramente reconhecido como material curricular com necessidade de formação específica [...], exigindo formação científica e pedagógicas adequadas” (Ibidem).

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer n.º 10/89, de 20 de fevereiro, intitulado “Educação Artística” onde está declarada a necessidade e a importância de assegurar a Educação Artística durante o Ensino Básico, como se transcreve: “a educação artística será «obrigatória durante toda a escolaridade básica (nove anos)»” (cf. alínea c do número 2), “de forma a aumentar o grau de cultura de todos os que formam a sociedade portuguesa” (cf. alínea a do número 2).

O artigo 2.º do Decreto-Lei nº 344/90, apresenta com pormenor os objetivos traçados para a Educação Artística:

- a) “Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado”;
- b) “Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global”;
- c) “Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica”; e
- d) “Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística”.

O Parecer n.º 2/99, de 3 de fevereiro, intitulado “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização de saberes”, publicado pelo CNE, diz que “a sociedade cognitiva é uma sociedade cultural produtora de toda a ordem de iniciativas programadas como espectáculo em termos de qualidade científica, artística, estética e mediática” (cf. B – Contexto cultural), sendo, por isso, considerada uma componente fundamental no contexto educativo. Deste modo, a educação estética, deve ser capaz de

“ampliar as potencialidades cognitivas, afectivas e expressivas da pessoa na compreensão do eu, do corpo e do outro (...), na sua relação com o ambiente natural e a transcendência, com a vida e a cultura e com a sua própria cidadania” (cf. Objetivos da educação estética).

Todavia, no contexto escolar, há fatores que, igualmente, têm interferência na formação estética, tais como:

- ◆ *“o ambiente psicológico e o espaço físico”;*
- ◆ *“os valores que informam os regulamentos internos e as relações pessoais”;*
- ◆ *“as novas tecnologias e os currículos”;*
- ◆ *“a atitude dos docentes face à dimensão estética dos saberes que transmitem”;*
- ◆ *“as pedagogias e os estilos de comunicação dos conteúdos curriculares”;* e
- ◆ *“o tempo e o espaço atribuídos às disciplinas e às actividades que permitem a criatividade e experiência estética”* (cf. Âmbito da educação estética).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, reorganizou o currículo do Ensino Básico, em três áreas curriculares não disciplinares, uma das quais, a Educação Artística. De acordo com a alínea c) do artigo 3.º deste Decreto-Lei, para além das áreas curriculares obrigatórias, a Educação Artística proporciona *“a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”*.

No documento primeiro denominado *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*⁵ (2004), confirma-se a Organização Curricular do Ensino Básico, com os objetivos gerais e específicos, a estrutura curricular, os princípios orientadores e as componentes dos domínios disciplinares, e os Programas do 1º Ciclo, estão também presentes as áreas disciplinares que integram o referido ciclo. Quanto à Expressão e Educação, está dividida em quatro áreas: Físico-Motora, Música, Dramática e Plástica, associada aos objetivos de *“assegurar que, (...), sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”* e *“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover*

⁵ Diploma revogado pelo Despacho nº. 6605-A/2021, de 6 de julho.

a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (p. 12).

No documento segundo, *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – Competências Essenciais*, a Educação Artística (Educação Visual, Música, Expressão Dramática/Teatro e Dança) é apresentada como indispensável *“no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção”* (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

O terceiro documento, designado por *Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas: 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2010), apresenta 32 metas, divididas em quatro domínios⁶ – Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; e Dança – sendo, agora, denominados subdomínios.

Na Expressão Musical, as competências na literacia das artes, são: o *“Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”*; *“Desenvolvimento da Criatividade”*; *“Apropriação das Linguagens Elementares das Artes”*; e *“Compreensão das Artes no Contexto”* (Ministério da Educação, 2010, pp. 3-4). E na Expressão Plástica, as competências na literacia das artes são: *“Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”*; *“Desenvolvimento da Criatividade”*; *“Apropriação das Linguagens Elementares das Artes”*; e *“Compreensão das Artes no Contexto”*, mas agora subdivididas, em dois subdomínios: *“Comunicação Visual”* e *“Elementos da forma”* (Ministério da Educação, 2010, p. 1).

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, determinou *“os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”* (cf. número 1 do artigo 1.º). Segundo o artigo 8º deste Decreto-Lei, o 1.º CEB integra na sua matriz curricular áreas disciplinares e disciplinas, carga horária semanal mínima para cada disciplina e a carga horária total a cumprir. Relativamente à área das Expressões Artísticas e Físico-

⁶ Correspondentes às competências específicas delineadas no *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.

Motoras, a mesma passou a ter caráter obrigatório, juntamente com as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, definiu a carga horária semanal, da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com um mínimo de 3 horas semanais.

Apesar de muitas outras iniciativas, no ano de 2013, já volvida mais de uma década após a entrada em vigor do diploma que determina a lei base da educação artística, o *Conselho Nacional de Educação (CNE)* emite a Recomendação nº 1/2013, onde apesar de reconhecida a importância da educação artística, ao nível do desenvolvimento individual e/ou do desenvolvimento da sociedade, diz expressamente que “Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável e que tem sido conseguida noutros países”.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho⁷, instituiu o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (cf. artigo 1.º). Tendo em conta o constante no artigo 21º, no Ensino Básico “as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física” e, mais especificamente, no 1.º Ciclo, a área de Complemento à Educação Artística (cf. número 6).

Neste mesmo Decreto-Lei, é apresentada a matriz curricular-base, em que cada escola tem a autonomia e flexibilidade curricular, desde que tenha como objetivo o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, matriz essa explícita no número 1.1. do 1.º CEB. O diploma evidencia também não só a alteração da denominação da área curricular “Expressões Artística e Físico-Motoras” para Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação Física, como também a mudança na carga horária que passa de 3 para 5 horas semanais, conforme se pode ver na figura 1.

⁷ O Decreto-Lei n.º 55/2018, tem como documentos curriculares orientadores o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais*.

Tabela 1 - Matriz Curricular-Base do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Componentes do currículo	Carga horária semanal	
	1º e 2º anos	3º e 4º anos
Português	7 horas.	7 horas.
Matemática	7 horas.	7 horas.
Estudo do Meio	3 horas.	3 horas.
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música)	5 horas.	5 horas.
Educação Física.....		
Apoio ao Estudo	3 horas.	1 hora.
Oferta Complementar		
Inglês	-----	2 horas.
Total	25 horas.	25 horas.
Educação Moral e Religiosa	1 hora.	1 hora.

Fonte: Adaptação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Das orientações curriculares vigentes

Normativos houve que foram revogados e outros estão em vigor, destacando-se, relativamente aos últimos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e *Aprendizagens Essenciais* (2018).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) constitui-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 8) e tem natureza abrangente e transversal. Apresenta dez Áreas de Competências: Linguagem e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; e, Consciência e domínio do corpo (Ministério da Educação, 2017).

Na Área de Competência designada *Sensibilidade estética e artística*, as competências “dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social

dos alunos” (Ministério da Educação, 2017, p. 28). Com isto, espera-se que os alunos sejam capazes de:

1. Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
2. Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
3. Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
4. Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) devem ser articuladas e estão organizadas por anos de escolaridade e por disciplinas. No 1.º CEB, a Educação Artística está dividida em quatro dimensões: Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança. Conforme o documento *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística – Música* (Ministério da Educação, 2018, p. 2), as *Aprendizagens Essenciais* (AE) apresentadas para o 1.º CEB estão estruturadas, a partir de três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística:

- ◆ Experimentação e criação;
- ◆ Interpretação e comunicação; e
- ◆ Apropriação e reflexão.

Os três Domínios/Organizadores apresentados *“foram elaborados de acordo com o currículo da Música presente em documentos do Ministério da Educação para os diferentes ciclos de ensino. O modelo curricular contempla três grandes áreas interdependentes, designadamente a Audição, a Interpretação e a Criação/Composição.”* (cf. Documento *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística – Música*, 2018, p. 3). Para o efeito, foi *“articulado o currículo da Música em vigor com os organizadores comuns da Educação Artística”*, devido ao seu enquadramento conceptual nos três domínios/organizadores musicais já referidos e, também *“para facilitar a transversalidade das áreas do conhecimento”*, por proporcionar *“o cruzamento entre conceitos e competências das diferentes artes, apesar das diferenças intrínsecas de cada*

área artística” (pp. 3-4). Estes organizadores não são áreas estanques, sendo as atividades de sala de aula uma combinação dos mesmos, como mostra a figura seguinte:



Figura 1 - Os três organizadores da música.

Fonte: Ministério da Educação (2018).

De acordo com as “*competências essenciais para as Artes e as competências específicas para a Música*” definidas nos documentos supracitados, a elaboração das metas articulou-se também:

- ◆ “*para a Educação Pré-Escolar, com as referências relativas à Expressão Musical das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (pp. 63-65)”*; e
- ◆ “*para o 1.º Ciclo, com o definido para a Expressão e Educação Musical na Organização Curricular e Programas: Programa 1.º Ciclo Ensino Básico” (pp. 67-74)”*; [...]”.

Neste sentido, a intenção é “*garantir a articulação horizontal interdisciplinar que caracteriza o currículo deste nível de ensino, assegurando, em simultâneo, a articulação vertical quer com a Educação Pré-Escolar, quer com os subsequentes ciclos do Ensino Básico*” (Ministério da Educação, 2010, p. 1).

No Domínio da Educação Artística — com perspectivas e estratégias comuns, englobando diferentes linguagens —, a especificidade determina a introdução dos subdomínios: música, dança, artes visuais e jogo dramático/teatro (OCEPE, 2016). Estas diferentes

formas de expressão não são desconhecidas da criança, pois antes de ingressar no jardim de infância, já desenhou, pintou, cantou, tocou, dançou, etc. (Lopes da Silva et al., 2016, p.47).

As artes são, pois, o reflexo da sociedade que as cria ou onde surgem, bem como os modelos de educação artística. Todavia, *“um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não apenas a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a”* (Lopes da Silva et. al, 2016, p.47; Silva, 2022, p. 1).

Segundo Taggart e al. (2004), a música e as artes visuais são disciplinas obrigatórias nos currículos escolares até aos 16 anos de idade, em 21 países da União Europeia e nos restantes estados membros, a obrigatoriedade de estudar artes é feita até aos 14 anos, passando depois a disciplinas opcionais (Eurydice, 2010, p. 13).

A publicação *“Educação artística e cultural nas escolas”*, informa acerca da *“oferta sobre a educação artística e cultural nos currículos de 30 países europeus”*, a qual foi editada pela Rede Eurydice. No prefácio, da autoria de Ján Figel, então Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, pode ler-se:

“O papel da educação artística na formação de competências dos jovens para o século XXI tem sido amplamente reconhecido a nível europeu. A Comissão Europeia propôs uma Agenda Europeia para a Cultura, que foi subscrita pelo Conselho da União Europeia em 2007. Esta Agenda reconhece o valor da educação artística no desenvolvimento da criatividade.

2009 [foi] o Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, o que acentua o reconhecimento das ligações entre sensibilidade cultural e criatividade” (Eurydice, 2010, p. 5).

Também no *Programa Educação Estética e Artística (PEEA)*, posteriormente, criado, está referido que em contexto escolar a educação artística visa, *“desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte - Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Movimento e Drama/Teatro e Dança”*

(<https://educacaoartistica.dge.mec.pt/>). Este programa assenta em três eixos orientadores: fruição/contemplação, interpretação/reflexão e experimentação/criação, ou seja, a base formativa não assenta apenas no "fazer", mas também na observação e na reflexão.

Mateus et al. (2017), referem quatro objetivos para o PEEA:

- ◆ “incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte”;
- ◆ “implementar estratégias interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens”;
- ◆ “sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber”; e
- ◆ “estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a literacia cultural” (pp. 236-237).

As Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) na sua 4ª edição e então em vigor, coexistiu com o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, até ao ano de 2011. O documento reúne, para cada domínio disciplinar, um conjunto de “atividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de ação” (p. 27). As ditas atividades, reunidas por blocos temáticos constituem uma etapa do desenvolvimento curricular.

Mas como refere Bahia (2009) citando Piaget, “o maior obstáculo à evolução da expressão artística simbólica [da criança] reside no sistema tradicional de educação e de ensino, nomeadamente a escola” (p.140), que através dos seus profissionais contraria “as tendências artísticas naturais da criança, em vez de as enriquecer” (Ibidem). Também o CNE diz que na escolaridade básica, a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são mencionadas como “essenciais”, com base na Recomendação nº1/2013, já referida neste trabalho, sobre a Educação Artística.

Jardim (2017), também diz que, em Portugal, “o lugar reservado à Educação Artística e às Artes em geral e a sua inserção nos currículos do Ensino Básico e no Ensino Secundário não segue as recomendações” (p. 12). Esta autora adita que se Portugal cumprisse as

Recomendações, “*não só o 1º CEB teria a disciplina de Expressão Musical com carácter obrigatório (e não tem), como o 3º CEB teria mantido, pelo menos, o que havia sido conquistado nas últimas décadas, isto, é o carácter obrigatório da disciplina de Música, ainda que reduzido na componente horária*”, a qual se tornou “*uma disciplina que é de oferta de escola, ao sabor arbitrário das direções escolares*”, com total desprezo pela “*formação integral do aluno, do cidadão*”, que nos momentos-chave é tão fortemente recomendada e publicitada pela maioria das personalidades políticas, algumas das quais com grandes responsabilidades na educação dos cidadãos do país.

4. A Expressão Musical

A Música é sempre um convite à participação. Nenhuma outra forma de expressão artística convida tanto à partilha, ao convívio ou à união entre os homens como a música. Ela é uma verdadeira “arte social”. A epidemia SARS-CoV-2-(COVID-19) que assolou o país e o mundo, evidenciou e realçou esta função da música. Até para os mais céticos terá sido mais fácil verificar e refletir sobre o seu contributo para o bem-estar das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Será possível pensar a música como um adereço, um ornamento, uma “prenda” e que muita gente, incluindo alguns profissionais do ensino, menoriza e reduz a uma mera referência no currículo? Pensamos que não.

Apesar das inúmeras intervenções que chamam a atenção *“para os benefícios da aprendizagem musical no contexto do desenvolvimento cognitivo, melhoria do rendimento escolar, fortalecimento da memória ou incremento da capacidade de concentração, entre outros, talvez não devêssemos pensar a música como um meio, mas antes um fim em si mesmo, com fortes méritos autónomos”* (Zagalo, 2019, p.5). São inúmeras e determinantes as influências exercidas no desenvolvimento de qualquer pessoa, sejam elas de carácter social, contextual ou outras.

O gosto pela música é natural nas crianças e sabe-se o quão recetivas elas são aos sons, a uma canção ou ao movimento. A **voz** — instrumento musical único e intransmissível de cada pessoa — está presente em grande parte do nosso quotidiano, seja a falar ou a cantar e para este trabalho, é relevante desde logo na primeira infância. Sendo a voz um meio privilegiado para a comunicação, é fundamental saber preservá-la, pois há quem a utilize de forma inadequada, podendo contribuir para manifestação de situações de maior ou menor gravidade.

A Expressão Musical, na infância, baseia-se numa abordagem que incentiva a exploração e produção natural de sons e ritmos pelas crianças. Estas são estimuladas a criar e a experimentar de forma espontânea, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de identificar e reproduzir esses elementos sonoros. A Expressão Musical *“assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons”* (Silva, 1997, p. 63).

Na Educação Pré-Escolar, este domínio desenvolve-se em torno de cinco eixos: o escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

1. Ao trabalhar com os sons, a criança desenvolve a sua acuidade auditiva. De facto, com a ação de **escutar**, valoriza-se a exploração de sons, tem-se maior atenção às atividades da audição, à identificação e reprodução de sons, de ritmos, etc. Em todas as culturas, a música tem o poder de estimular o raciocínio fazendo com que quem a ouve construa, através dela, eventos sociais, pessoais e culturais.
2. Relativamente **ao cantar**, descobre-se a relação entre a Expressão Musical e a língua (materna ou estrangeira), ou seja, uma relação entre a música e a palavra. Através da *“capacidade para provocar variações controladas de altura — para cantar —, a voz é o mais antigo, universal e sofisticado de todos os instrumentos musicais”* (Carvas-Monteiro, 2015, p. 44). A nossa língua materna é rica em sonoridades, sendo uma boa estratégia, para confirmar a musicalidade das palavras entoadas, lendo em voz alta. Este ato facilita a perceção do ritmo e da melodia que se está a construir. A música faz parte da comunicação social e é conhecida como uma arte de combinar os sons, sendo capaz de proporcionar momentos lúdicos. Faz-se música ou poesia quando nos expressamos e/ou movimentamos de forma a comunicar uma mensagem. A musicalidade, associada ao texto poético, torna uma aula mais agradável e produtiva e, por isso, a aprendizagem de canções facilita a adoção de um vocabulário de início de leitura e assegura a certeza de que o ritmo e a fraseologia, tanto como as ações e as experiências cinestésicas associadas às canções, ajudam a criança a associar as palavras a uma variedade mais vasta de experiências linguísticas (Kuhmerker, 1969, apud Perry, 2002; Veríssimo, 2012). O cantar é uma atividade fundamental na Educação Pré-Escolar.
3. Já na Antiguidade, a música era considerada *“uma das três artes do movimento: a palavra, o canto e a dança”* (Carvas-Monteiro, 2015, p. 44), sendo a **dança** caracterizada pelo uso do corpo, com movimentos previamente estabelecidos ou improvisados (coreografia), quase sempre acompanhada de som e de música (Vianna, 2005; Marto, 2016, p. 10). Para além de trabalhar a coordenação motora e a atenção, as crianças mesmo quando apenas acompanham o movimento com gestos estão, também, a relacionar-se com a expressão motora, podendo

movimentar-se livremente ou mesmo criar ou desenvolver atividades coletivas, como por exemplo, coreografias e/ou danças de roda.

Gardner (1983, apud Hohmann & Weikart, 2004, p.657), dizem que *“as crianças pequenas relacionam, de uma forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa ação com atividade física”* (p. 657), como sugere a imagem (Figura 3).



Figura 2 - Os Media na Linguagem Corporal.

Fonte: <http://rccparacriancasal.blogspot.com/2013/01/musica-e-linguagem-corporal-na-catequese.html>

4. Quanto ao quarto eixo, o **tocar**, o educador pode proporcionar à criança a oportunidade de experimentar algo que não é comum no dia-a-dia: os instrumentos musicais. Desta forma, através deles é possível a criança criar, improvisar e dar largas à sua imaginação e criatividade. Segundo Amado (1999, p. 39), *“a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e também é capaz de criar”*.
5. **Criar**, o quinto eixo acima referido, é de certo modo, o resultado de uma síntese dos eixos anteriormente descritos, o escutar, para melhor cantar, dançar e tocar.

5. As “Atividades de Enriquecimento Curricular” no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB-CB), publicado em 2001⁸, referencia as artes como componente imprescindível no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo. Trata-se do documento que autoriza a inserção da Educação Artística nos currículos do Ensino Básico (EB), isto é, do Ensino da Expressão/Educação Musical e da Música do 1.º ao 9.º ano de escolaridade.

No 1º ciclo as quatro áreas são trabalhadas de forma integrada pelo professor titular. Contudo, é importante lembrar que a LBSE já tinha definido a área das Expressões como área curricular, tal como tinha, também, prevista a possibilidade da coadjuvação das expressões artísticas por um professor especialista, como já foi referido neste trabalho. Ou seja, o ensino no 1.º CEB é um ensino generalista e globalizante, sob a responsabilidade de um único docente (monodocência). Todavia, este pode vir a ser coadjuvado nas áreas especializadas, como refere a alínea a) do número 1 do artigo 8º daquele diploma e no número 6 do artigo 21º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Em 2006, através do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, foram criadas as “Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC), com caráter facultativo.

Afirma, então, Carvas-Monteiro (2014), que *“o caráter facultativo das AEC leva à indiferença pelas mesmas e a tutela desvincula-se da sua responsabilidade ao transferir para as autarquias locais o recrutamento e a remuneração dos profissionais, que já nem são designados professores (mas monitores, técnicos), embora muitos deles sejam detentores da profissionalização nos três ciclos do EB, [com] licenciatura e com mestrado e alguns deles, com doutoramento na área da música”* (p. 186). Por outro lado, o *“ME, ao ter permitido atirar com o ensino da música para horários que ocorrem no período da tarde e com caráter facultativo, fez com que as AEC tenham surgido como [...] suplemento recreativo ao currículo [permitindo] [...] desresponsabilizar os professores do 1.º CEB, que embora tenham o dever de abordar a música no currículo, não estão e não se sentem, a maior parte das vezes preparados para o fazer”* (Encarnação, 2016, pp. 2-3).

⁸ Revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

Com efeito, e como é do conhecimento geral, a maior parte dos professores do 1.º CEB, salvo raras exceções, não possui *“formação musical complementar à sua formação profissional”*, pelo que *“não se sentem seguros e aptos para desenvolverem actividades musicais com os seus alunos”* e, muitas vezes, *“essa lacuna na formação, tantas vezes aplicada de ‘falta de jeito para a música’. (...) na Expressão e Educação Musical a insegurança do professor torna-se o elemento impeditivo e legítimo de se aventurar nesta área”* (APEM, 2009, p. 12).

Como diz Lessa (2006), *“as expressões artísticas no currículo do ensino básico e em particular na área de música, continua na prática a não ser assumido, não havendo de facto uma implementação curricular nestas áreas, como determina o documento publicado em setembro de 2002, pelo Ministério da Educação, Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico”*.

A Educação Artística no 1.º CEB envolve quatro áreas distintas: Expressão e Educação Musical, Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança, estando estas mesmas áreas sob a alçada direta do professor titular de turma no 1.º CEB, coadjuvado ou não por um professor especialista, o que não é efetivamente feito, a não ser de forma pontual.

A literacia musical, segundo Lessa (2006, pp. 21-22), constitui-se como *“o grande objetivo do ensino da música no 1.º CEB. Além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto de dimensões assentes nos seguintes pressupostos da aprendizagem musical”*:

- ◆ *“Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais”;*
- ◆ *“As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e os seus próprios contextos socioculturais”;*
- ◆ *“Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música”;*
- ◆ *“As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade”;*

- ◆ “As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças”; e
- ◆ “As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos”.

Em *Ensino da Música - 1º Ciclo do ensino básico. Orientações programáticas* “o processo de ensino e aprendizagem da educação musical consiste na interacção de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição” (Vasconcelos, 2006, p.5). Esta interacção caracteriza-se por três aspetos essenciais:

- ◆ “[...] todas estas actividades são actividades criativas”;
- ◆ “[...] as práticas musicais podem envolver mais do que uma actividade em simultâneo”; e
- ◆ “[...] ouvir, interpretar e compor [...] *[estão relacionados]* com os contextos de criação e acção artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais”.

Segundo o mesmo autor, neste sentido, “*estes contextos ligam-se a áreas de saber diferenciadas nomeadamente a outras artes e áreas científicas, humanísticas e tecnológicas*” (Ibidem).

Em *Ensino da Música: 1º Ciclo do ensino básico - Orientações programáticas* (Vasconcelos, 2006, p.5), no “1.º CEB, a aprendizagem musical centrando-se na voz e no canto, interliga-se com o corpo e o movimento. A vivência e a reacção da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribuem para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do carácter das peças musicais”.

Como refere Oliveira (2014), “a experimentação, improvisação e composição são outros elementos essenciais no desenvolvimento das aprendizagens e das competências artístico-musicais”. É, pois, necessário fomentar um contexto e motivação para a elaboração de experiências (criação e organização de material sonoro e musical).

A realização de projetos artísticos variados, como a construção de instrumentos musicais e, posterior utilização em espetáculos músico-teatrais, entre outros, é um instrumento essencial para criar novos conhecimentos e aprendizagens, em articulação com outras

artes, e saberes e competências, promovendo práticas artísticas no interior da comunidade educativa e na comunidade em geral.

Apresentam-se na tabela abaixo, alguns exemplos de atividades e consequentes resultados:

Atividades	Resultados
Prática Vocal (a voz, a fala, o canto e práticas corais)	Desenvolvimento de competências em torno da utilização da voz e da interpretação da música vocal.
Prática Instrumental (a música e os instrumentos)	Desenvolvimento de competências através da elaboração e utilização de instrumentos musicais tradicionais convencionais e/ou não convencionais.
Histórias com Música (perceção e expressão musical)	Audição, interpretação e criação de música com carácter descritivo e programático.
Música Teatral (música, movimento e drama)	Interpretação e/ou criação de um espetáculo músico-teatral que interligue a música e outras formas de arte e expressões e as tecnologias.

Por exemplo, cantar em grupo, permite à criança compreender e ouvir-se a si mesma, ao outro e ao grupo, pelo que reforça aspetos da personalidade, como a atenção, a concentração, a cooperação e o espírito de coletividade (Brito, 2003, p. 93). Numa outra perspetiva, percebendo a expressão do movimento como interpretação da música de forma rítmica e dinâmica, os exercícios em grupo proporcionam também o desenvolvimento da expressão criadora, onde as brincadeiras de roda são excelentes exemplos para trabalhar o corpo em conjunto.

Mas, a operacionalização de cada atividade pressupõe uma interligação entre diferentes pressupostos, conceitos, vocabulários e práticas (Vasconcelos, 2006). As temáticas poderão ser desenvolvidas através de subtemas que se enquadrem no desenvolvimento cognitivo, físico-motor e musical dos diversos contextos onde as crianças se inserem e de acordo com as metas que se objetivam.

No final de cada atividade, a apresentação pública do trabalho constitui um procedimento natural e normal, no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como a música,

as artes visuais, entre outras. As apresentações poderão ocorrer na sala de aula, no interior da escola ou noutros espaços existentes na comunidade onde a instituição se insere.

6. Interdisciplinaridade

Cada vez se fala mais em interdisciplinaridade e na necessidade de abraçar o conceito. Todavia, nem sempre é fácil catalogar e relacionar o saber teórico com as verdadeiras práticas e, por isso, refiro a importância de uma visão interdisciplinar na educação, dado que, no meu ponto de vista, cada vez menos a sua aplicação se concretiza nas diversas experiências observadas nos estágios realizados. Neste sentido, uma das finalidades deste trabalho é compreender, não só, o conceito, mas, também a sua utilidade e importância nas práticas educativas atuais.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela falta de consenso no que toca à sua definição. Contudo, de um modo generalizado, entende-se a interdisciplinaridade como a articulação e partilha de saberes entre as diversas áreas de conhecimento, aliada a uma boa formação pedagógica. Estas áreas devem ser vistas de forma articulada, pois a construção do saber processa-se de forma integrada com inter-relações entre os diferentes conteúdos (Lopes da Silva et al., 2016).

A abordagem interdisciplinar, “como proposta de revisão do pensamento positivista na educação, está, fortemente presente nas atuais correntes, tendências e conceções teóricas que tratam do fenómeno da aprendizagem. A “interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”, segundo Paulo Freire (1987). Efetivamente, assim é a “operacionalização de um trabalho interdisciplinar” (Lück, 1999, pp. 82-83), requer alguns procedimentos essenciais para a construção do mesmo.

Não existem disciplinas que sejam, por natureza, mais “críticas, formativas, fundamentais, reflexivas ou abrangentes” do que outras. Tais atributos carecem de significação entre as pessoas ou grupos e, não com áreas de conhecimento ou atividade profissional. Estas particularidades devem ter importância e relevância para (ou entre) as pessoas e os grupos e, não apenas como áreas de conhecimento ou de atividade profissional. Ou seja, é importante que estas características tenham importância prática e sentido na vida das pessoas ou numa dinâmica de grupo, além da sua existência como conceitos abstratos. O educador ou o professor (no caso do ensino pré-escolar e do ensino básico) precisa de se tornar “interdisciplinar, compreender que um entendimento mais sólido da sua área

formativa não é suficiente para abranger todo o processo de ensino” e, daí ter de se “apropriar também das múltiplas relações conceituais que a sua área de formação estabelece com as outras ciências” (Freire, 1987, apud Costa & Caldeira, 2015).

Apesar da multiplicidade de perspetivas sobre o que é entendido por interdisciplinaridade, foi imprescindível proceder a uma investigação mais aprofundada e uma componente prática, por forma a potenciar o sucesso das atividades a que me propus, sendo uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e também sem esquecer que errar é humano e errar significa estar em movimento, pelo que é também “re-aprender”.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento no campo educativo é discutida por vários autores, especialmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: ela pretende responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, por forma a recuperar o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.

Os *“conhecimentos disciplinares são paradigmáticos [...], mas não são assim os interdisciplinares”*, como afirma Kuhn (1989). Enquanto os conhecimentos disciplinares, muitas vezes, seguem paradigmas estabelecidos, a interdisciplinaridade abrange uma abordagem mais flexível e integradora. Além disso, a escola é vista como um espaço que não apenas transmite conhecimentos disciplinares, mas também contempla a diversidade e complexidade da convivialidade humana, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios da vida. Posto isto, *“quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem”* (Thiesen, 2008).

Deste modo, concorda-se com as palavras de Dewey (1990, p. 25), quando diz que *“projetar é realizar e viver em liberdade”*, pois foi dessa forma que as crianças do JI onde

o estágio decorreu, vivenciaram as atividades, as tarefas que cada uma delas realizou, conheceram mais sobre a relação com outros saberes, como a Expressão Musical e a Expressão Visual, particularmente. Pese embora, também, tenha havido contributos da dança, da Matemática e não menos importante, de Português, a sua (nossa) própria língua, a realidade da sua instituição, o conhecer e mostrar aos seus amigos, colegas, pais, familiares e outras pessoas, a sua participação, o que fizeram bem de entre diversas tarefas, a motivação e o interesse espelhado nas mesmas e, acima de tudo, o prazer e a alegria com que tudo realizaram.

No contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, mostra-se fundamental mesmo quando não há imediatamente uma intencionalidade pedagógica. Estamos a referir-nos, particularmente, a uma das magníficas e frutuosas experiências de intervenção interdisciplinar realizada com o “meu” grupo de crianças do JI, no âmbito do projeto interdisciplinar do *“BrincAr(te) no Quintal”* e, particularmente, na dinamização do atelier da *“Construção de Instrumentos Musicais Não Convencionais”*, feitos com materiais recicláveis, como determinam as OCEPE (2016, p. 26) e, de que falaremos mais adiante.

Com efeito e como refere Oliveira et al. (2021), através *“da interdisciplinaridade [...] o conhecimento passa de algo setorizado e especializado para um conhecimento integrado onde as disciplinas científicas interagem entre si”*.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Metodologia

O estudo foi desenvolvido através de uma metodologia de carácter qualitativo, na forma de investigação-ação. Trata-se de uma metodologia que tem um duplo objetivo de ação e investigação. Através da primeira, pretende-se obter a mudança e com a investigação aumentar o conhecimento sobre o objeto de estudo, através de várias etapas: definição do objeto de estudo/problema, utilização de métodos e instrumentos necessários à recolha de dados e sua análise e interpretação, com vista à elaboração de um plano de intervenção para solucionar o problema de partida.

Consultámos diversas fontes, tais como artigos publicados por revista científicas, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, relatórios de atividades, trabalhos de divulgação, para além dos normativos legais subjacentes ao tema e à educação e níveis de ensino, com realce também para a música em Portugal e no caso do ensino musical no ensino básico e na educação na infância.

2. Formulação do Objeto de Estudo

No enquadramento teórico, a Expressão Musical é importante, pois a criança tem uma grande curiosidade e gosto pelo mundo dos sons, e necessita ser estimulada para eles.

Dado o estudo teórico efetuado, deve-se trabalhar esta área das expressões nas salas de Jardim de Infância, assim como, durante todo o percurso académico. A música proporciona uma educação profunda e abrangente. Segundo Amado (1999), já Platão dizia que “esse ensino devia ser considerado um dos principais ramos da educação.”

A música poderá ser usada para ajudar na aprendizagem. Segundo Hohmann & Weikart (2004, p. 658), “a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som.” Efetivamente, compete ao educador criar um ambiente que estimule o desenvolvimento e a capacidade musical da criança, devendo estimular e envolvê-la quer nas atividades propostas, incentivando-as a querer saber sempre mais e mais.

O desenvolvimento da criança é um processo que compreende diferentes mudanças, seja a nível cognitivo, linguístico, motor, social e afetivo, pelo que o conhecimento ocorre

quando o contexto de aprendizagem proporciona experiências significativas (Dias & Correia, 2012, *apud* Silva, 2022, p. 19), devendo, por isso, a prática pedagógica incidir na intencionalidade educativa, a qual *“irá caracterizar a intervenção do educador, atribuindo assim um sentido à sua ação”* (Lopes da Silva et al. 2016; Silva, 2022).

3. Intervenientes no Estudo

Esta investigação ocorreu em instituições da cidade de Coimbra, envolvendo educadoras, da valência de Educação Pré-Escolar, e crianças, num total de 23 (vinte e três), com idades compreendidas entre os 3 (três) e os 4 (quatro) anos. Relativamente à valência de 1.º CEB, participaram 25 alunos do 3.º ano, com idades compreendidas entre os 7 (sete) e os 9 (nove) anos e a professora titular de turma, no caso a professora cooperante do estágio e, obrigatoriamente, a educadora e professora estagiária.

Foram realizadas diversas reuniões prévias e outras à posteriori, entre os diferentes agentes do processo educativo. Antecedendo as atividades e/ou aulas, a autora deste trabalho foi sendo informada sobre alguns dos aspetos específicos a observar, como por exemplo, de que forma se promove a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Relativamente às atividades, no âmbito da Educação na Infância, foi proporcionado material pedagógico para utilização, de acordo com a(s) proposta(s) de projeto(s) interdisciplinar(es) a implementar. O esquema de funcionamento nas instituições envolvidas foi mantido, contando com a presença daquelas profissionais de ensino, sempre disponíveis, na sala de atividades e/ou de aulas e no exterior circundante.

Os instrumentos de recolha foram a observação participante e não participante, realizada através de registo de notas de campo antes e durante a intervenção proposta, registos fotográficos e videográficos, reflexões com a equipa educacional e outros, os quais foram relevantes para este trabalho. Estes registos podem ser consultados ao longo deste trabalho.

4. Instrumentos e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados

Neste ponto são expostos os métodos através dos quais se adquiriu a informação sobre a Expressão Musical no EPE e, também, no 1.º CEB.

Procedeu-se à revisão bibliográfica sobre o Conceito de Educação Infantil, qual o Reconhecimento e Enquadramento legal português da Educação, a Educação Artística, a Expressão Musical, as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB e a Interdisciplinaridade.

5. Propostas de Intervenção

As propostas/experiências de intervenção que se seguem pretendem suprir algumas necessidades percecionadas no decurso do processo de investigação e dos diferentes contextos educativos onde os estágios tiveram lugar.

As dificuldades apontadas pela educadora e pelo professor de música que dinamizam sessões com grupos de crianças em idade pré-escolar, situam-se em várias dimensões de atuação. Foram detetadas necessidades a nível da instituição, da atuação educativa da educadora e, também, na atividade assumida pelo professor de música e pela estagiária

Pelo exposto, de entre as atividades propostas e realizadas em contexto de estágio, foram selecionadas duas experiências de intervenção interdisciplinar desenvolvidas com o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, no caso do grupo da EPE e, uma outra com o grupo de crianças do 3º ano do 1.º CEB com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Foram analisados os contextos em que as atividades tiveram lugar, assim como os intervenientes/participantes envolvidos em cada uma delas e a sua planificação e operacionalização.

São objetivos gerais:

- ◆ Promover experiências formativas dos educandos, e aprofundar os conhecimentos no domínio da Expressão Musical e de outros saberes;
- ◆ Promover e refletir, a solo ou em equipa educativa, sobre as opções pedagógicas;

- ◆ Neste caso, acrescenta-se a planificação de um projeto de articulação que beneficia da colaboração de todos, assumindo a estagiária ser interlocutora, decidindo sobre a sequência didática mais adequada, ou seja, sobre a forma como vai ser organizado o trabalho pedagógico;
- ◆ Viabilizar a articulação entre os diferentes saberes (no caso a Expressão Plástica);
- ◆ Destacar o valor de todas as áreas/ domínios e trabalhá-los de forma equilibrada;
- ◆ Promover o trabalho de equipa entre os diversos protagonistas (alunos e educadora/professora estagiária);
- ◆ Utilizar recursos didáticos— estruturados ou não — podendo contribuir para o brincar e o jogar (uma oportunidade para estabelecer relações inerentes à ação livre com repercussões a nível físico, moral e cognitivo);
- ◆ Utilizar material diversificado (instrumentos musicais convencionais e não convencionais, meios tecnológicos e outros);
- ◆ Experimentar diferentes maneiras de produzir sons, construindo um espaço de aprendizagem que favoreça novos conhecimentos e vivências;
- ◆ Possibilitar às crianças várias formas de se expressarem e comunicarem, a cantar, dançar, tocar e criar;
- ◆ Promover e incentivar o envolvimento das famílias na vida escolar da criança; e
- ◆ No final, fazer apresentações dos resultados obtidos, seja em contexto de sala, seja noutros espaços da comunidade, interiores ou no exterior da instituição.

Tendo em conta o objeto das intervenções em apreço, são indicadas algumas sugestões que podem fortalecer a relação ao nível institucional, tais como:

- ◆ *“As instituições de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB deverão apresentar junto dos centros de formação as suas preocupações pelo facto de quase inexistência de ações de formação para educadores e menos ainda para estagiários/as no domínio das Artes e, particularmente da Expressão Musical”* (Veríssimo, 2012);

- ◆ *“As instituições de Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo deverão considerar e valorizar no seu projeto curricular todas as expressões artísticas e, especialmente, a Expressão Musical e a Expressão Plástica”* (Ibidem);
- ◆ *“Apenas em conjunto há uma verdadeira interdisciplinaridade, pelo que as expressões devem ser capitalizadas em igualdade com as outras áreas/domínios e não minorizadas e/ou descartadas por desinteresse ou desconhecimento por parte dos responsáveis”* (Ibidem);
- ◆ As instituições de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo devem reconhecer a importância relativa das várias atividades musicais apetrechando as salas com diferentes recursos que possibilitem a realização de várias atividades musicais na sala de aula (ouvir, cantar e compor), o que reflete o espírito social e cultural do tempo (Pitts, 2000); e
- ◆ Deverá ser estimulada a constituição de parcerias professor de música/educadora e/ou professor e rentabilizar os saberes deste profissional especialista (Veríssimo, 2012).

De igual forma, tendo em conta o objeto das intervenções referidas, são indicadas algumas propostas para a concretização do trabalho em parceria:

- ◆ A educadora de infância e a docente do 1.º CEB deverão estar presentes nas sessões dinamizadas pelo professor de música e, não ausentes.
- ◆ A educadora e a professora do 1.º CEB deverá dar continuidade às atividades realizadas durante a sessão, apesar de, geralmente possuírem uma formação musical insuficiente e, conseqüentemente, insegurança no seu ensino e desinteresse, pelo que o minorizam e tendem a privilegiar áreas curriculares veneradas como essenciais, como o Português e a Matemática e a usarem as expressões para acompanhar outras áreas e atividades curriculares (Bresler & Stake, 1993; Mota, 2003), numa abordagem superficialmente designada “interdisciplinar”.
- ◆ *“O professor de música deverá articular as sessões de Expressão Musical com o trabalho que a educadora e/ou docente do 1.º CEB está a desenvolver com os seus alunos, relativamente a temas e situações que promovam e estimulem uma verdadeira interdisciplinaridade”* (Veríssimo, 2012).

- ◆ *“Os professores de música deverão refletir e planear em cooperação com os profissionais do pré-escolar ou do ensino básico, de forma a complementar a formação destes nesta área/domínio” (Ibidem).*
- ◆ *“Os professores de música, os educadores de infância e os docentes do 1.º CEB deverão envolver/divulgar junto dos pais e encarregados de educação o trabalho desenvolvido” (Veríssimo, 2012).*
- ◆ Devem ser realizadas “aulas abertas” como estratégia para motivar pais e encarregados de educação nas atividades com/para os seus filhos e/ou educandos, entre as quais, falar sem esforço, cantar, recitar, ler com expressividade, ou até dançar, e outras, o que poderá ser um veículo de passagem cultural de canções, de lengalengas e danças de roda de pais para filhos.

A título de curiosidade e, tendo em conta a *“ênfase nas competências de numeracia e literacia [,] [estas] remete[m] para a finalidade de ‘ler, escrever e contar’, que prevaleceu, durante décadas no ensino primário em Portugal. Na década de 1960, por exemplo, os alunos não eram avaliados nas disciplinas de música, artes e educação física, que eram consideradas actividades extra-curriculares”* (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007).

CAPÍTULO III – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

1. Contexto Físico e Social

As intervenções dos estágios foram realizadas em dois contextos, EPE e 1º CEB, respetivamente, no Jardim de Infância da Universidade de Coimbra e no Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, localizadas na cidade de Coimbra. As escolhas deveram-se ao facto de haver a possibilidade de realizar as práticas de ensino supervisionadas nos níveis Pré-Escolar e 1º CEB, na mesma localidade. No entanto, antes de analisar as instituições em questão, é importante proceder ao seu enquadramento, ainda que de forma breve, na urbe de Coimbra, conforme nos evidenciam os mapas abaixo.

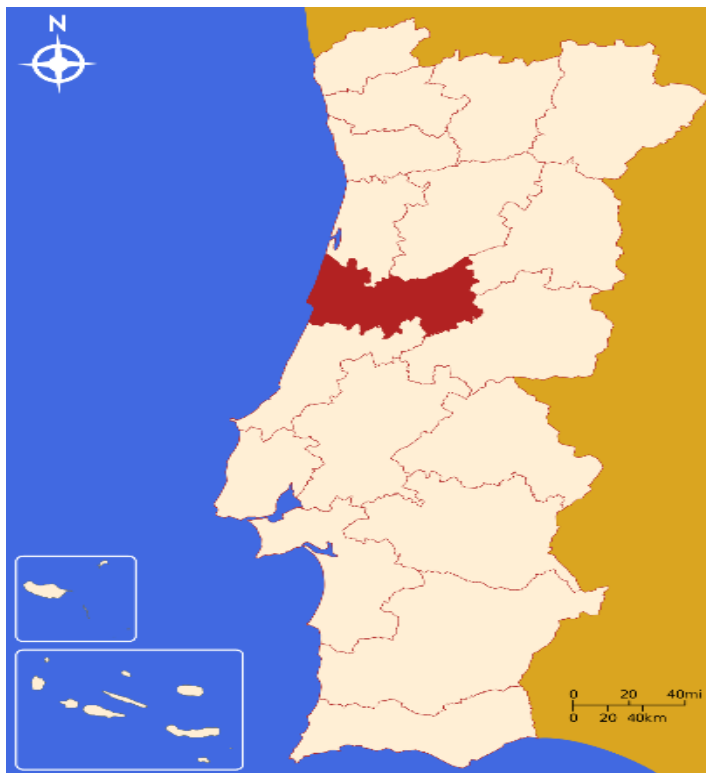


Figura 3 - Localização do Concelho de Coimbra.

Fonte: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.wikipedia.org%2Fwiki%2FDistrito_de_Coimbra&psi_g=AOvVaw1GNGZpa76kLUH0Pa3dEgA5&ust=1646335227472000&source=images&cd=vfe&ved=0CAsQjRxqFwoTCLilgvKSqPYCFQAAAAA

O atual enquadramento jurídico e orgânico decorre de profunda reestruturação do modelo de gestão e da orgânica dos SASUC, implementada em 2012, em linha com o preconizado no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES – Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Com uma história inegável, os SASUC são uma referência incontornável na ação social em contexto universitário.

3.1.1. Estrutura Organizacional dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra

Os Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra são uma unidade orgânica da Universidade de Coimbra dotada de autonomia administrativa e financeira, que têm como órgãos o Reitor da Universidade, o Conselho de Gestão e o Conselho de Ação Social, estando o seu funcionamento regulamentado pelos Estatutos da Universidade de Coimbra, pelo Regulamento Geral (Regulamento n.º 281/2017, de 24 de maio) e pelo Regulamento Orgânico (Despacho n.º 4707/2014, de 1 de abril) que estabelece a estrutura orgânica destes Serviços.

A sua estrutura e missão está evidenciada no organograma (2023) que se apresenta:

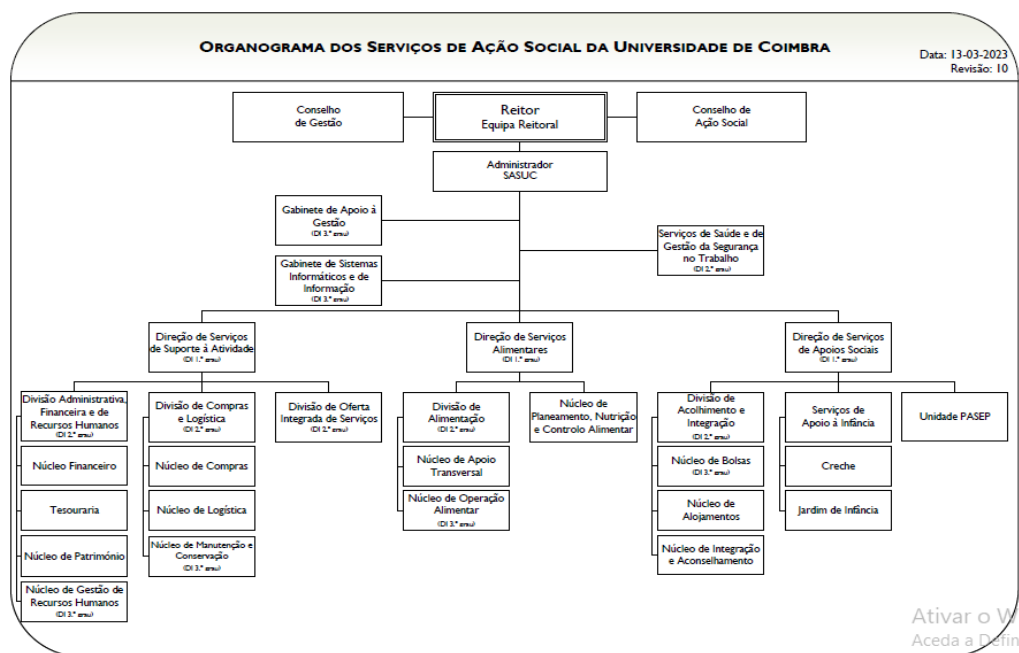


Figura 5 - Organograma dos SASUC.

Fonte: https://www.uc.pt/site/assets/files/621859/org_sasuc_rev10_13032023.pdf

3.2. Caracterização dos Recursos Físicos do Jardim de Infância dos SASUC

O Jardim de Infância localiza-se na cidade de Coimbra. Habitualmente, esta instituição colabora com o Jardim Botânico, o Museu da Ciência, o Laboratório de Curadoria e a Semana Cultural da UC. Durante o ano letivo, podem, ainda, visitar outros espaços da Universidade e da cidade de Coimbra, a Ludoteca e Biblioteca Municipal, a Ludoteca Dragão Brincalhão e o Teatrão sempre que acharem que seja relevante para as crianças. Colaboram, ainda, com a Escola Superior de Educação de Coimbra, através da supervisão de discentes de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.



Figura 6 - Vista parcial do Jardim de Infância.

Fonte: https://www.google.com/maps/uv?pb=!1s0xd22f975ed5ce8d5%3A0xecaa7ee470f5017d!3m1!7e115!4s%2Fmaps%2Fplace%2Fj!%2Bsasuc%2F%4040.2073332%2C-8.4140982%2C3a%2C75y%2C303.7h%2C90t%2Fdata%3D*213m4*211e1*213m2*211s!5J

O JI encontra-se dividido em quatro pisos, em que o acesso é apenas realizado através de escadas. No espaço interior das instalações existe um salão polivalente, uma biblioteca, um ginásio (dormitório), quatro salas de atividades, cinco casas de banho, duas “casinhas” de jogo simbólico¹⁰, um pequeno espaço com cabides e um *atelier*¹¹. No espaço exterior, o ‘*Quintal*’¹² está estruturado para dar seguimento às atividades realizadas no espaço

¹⁰ A “casinha” de jogo simbólico é um espaço destinado *ao brincar ao faz-de-conta*, onde a criança exprime emoções, brinca com disfarces, constrói cenas familiares próximas do seu meio, representa papéis, situações, pessoas e conflitos. Neste espaço as crianças interagem, experimentam e manifestam-se (Ferreira, 2004).

¹¹ O *atelier* é um espaço próprio para a investigação das motivações das crianças, um espaço onde a criança pode explorar, com as mãos e com a mente, uma variedade de instrumentos, técnicas, materiais que apoiam os seus projetos. É ainda, um espaço de provocação que favorece todas as linguagens simbólicas, verbais e não-verbais (Edwards et al., 2016).

¹² A comunidade educativa do JI em referência designa o espaço exterior da instituição como ‘*Quintal*’.

interior. Assim, na sua organização é tida em consideração a mesma preocupação que orienta a construção dos espaços interiores, na medida em que oferece *“múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social”* (Lino, 2013, p.122).

3.3. Caracterização dos Recursos Humanos do Jardim de Infância dos SASUC

A equipa educativa é constituída por seis assistentes operacionais, cinco educadores/as de Infância, um professor de expressão musical e uma técnica superior que trabalham em cooperação. Conforme citado por Spodek e Saracho (1998), todos os elementos da equipa educativa desempenham um papel relevante na educação das crianças, deixando uma influência única em cada uma delas.

3.4. Espaço Pedagógico Exterior do Projeto “BrincAr(te) no Quintal”

Ao falar do espaço pedagógico, é de referir que o local onde a estagiária esteve e trabalhou mais tempo, nesta instituição, foi no espaço exterior da mesma, designado pelas crianças de *‘Quintal’*. Segundo as OCEPE (2016), o espaço exterior apresenta tantas ou mais potencialidades educativas, como o ambiente de sala. O/A educador/a deve estar atento/a às oportunidades que podem tirar do espaço exterior e decidir se as atividades que são feitas dentro da sala podem ou não ser realizadas fora. O exterior, que as crianças também designam de *‘Quintal’*, possibilitou o desenvolvimento de interações sociais entre as crianças e adultos de diferentes salas. Neste espaço, observei que cada vez que se realizavam atividades de projetos, apesar de estas serem dirigidas às crianças desse mesmo projeto, outras crianças também queriam participar.

Em suma, nestas atividades no exterior, as crianças estabelecem contacto e realizam atividades de exploração dos materiais aí existentes e, por se sentirem livres num espaço amplo, as mesmas desenvolvem atividades livres que dificilmente seriam realizadas num espaço fechado, como correr, saltar, andar de triciclo, explorar *‘bichinhos’*, entre outras, e, mais concretamente no caso em apreço, a criação e todo o desenvolvimento conseguido para levar a bom porto o projeto interdisciplinar *“BrincAr(te) no Quintal”*.

3.5. Caracterização da Sala

Embora o JI onde decorreu o estágio não possua uma sala específica para as expressões artísticas e, particularmente, uma para a expressão musical, é oportuno referir que como diz Perry (2002, p. 489) *“as salas de aula Orff¹³ combinam ritmo, movimento, discurso e canto, de modo a fomentar a evolução da música das formas mais simples às mais complexas”*. Na metodologia Orff, a voz é um importante recurso instrumental, para recitar e cantar (Sousa, 2003, p. 108). O método de Orff, para Diana Goulart (2000, p. 10), visa, principalmente, incentivar a criatividade das crianças, promover a improvisação e a composição, além de estimular o movimento espontâneo e a interiorização do ritmo. Portanto, esta metodologia procura encorajar a expressão livre, desenvolver habilidades de improvisação e composição, e facilitar a compreensão e incorporação do ritmo de forma natural e intuitiva. Para alcançar estes objetivos é importante a aprendizagem de música de forma natural, à semelhança da aprendizagem da língua materna, através da observação e da imitação. Assim, a criança ouve o som musical, experimenta o movimento e só depois vem a compreensão e a escrita/leitura. Também o ritmo pode ser trabalhado com recurso a diversos materiais, previamente selecionados para a experiência musical, tais como provérbios, rimas, canções, poemas, jogos e danças, com ou sem acompanhamento de percussão corporal (com palmas, pés ou gestos) ou instrumental (instrumentos musicais convencionais ou não convencionais) (Goulart, 2000, pp. 10-11). Isso significa que, ao trabalhar com o ritmo, é possível utilizar uma variedade de objetos, instrumentos musicais, utensílios do dia a dia ou qualquer outro material que possa produzir sons percussivos ou rítmicos. Estes materiais deverão ser selecionados com cuidado para proporcionar uma experiência musical diversificada e envolvente, permitindo que as crianças explorem o ritmo de forma criativa e sensorial.

No contexto da Educação Pré-Escolar, o ambiente é visto como uma estrutura “cheia” de oportunidades, onde todas as atividades da criança ocorrem num espaço específico. As características desse ambiente têm um impacto significativo no processo de

¹³ Carl Orff (1895-1982) destacou-se como compositor e metodólogo, sempre ligado a outras artes, como a literatura e o teatro. Foi, também, diretor das orquestras de Munique, Mannheim e Darmstadt, salientando-se ainda na área da composição com a cantata célica “Carmina Burana”. Com Dorothee Gunther, fundou a escola “Guntherschule” que uniu o movimento, a dança e a música. Esta escola deu lugar à *Orff-Schulwerk*, expressão que significa “Obra Escolar”, sendo “*fonte de inspiração para as crianças e para os professores que as levará a descobrir o seu próprio mundo*” (Regner, 2001, apud Marto, 2016, pp. 11-12).

aprendizagem, conforme evidenciado por Zabalza (1992). Portanto, o espaço físico onde as crianças realizam as suas atividades desempenha um papel importante na forma como estas aprendem. Da perspectiva de Paulo Freire, é essencial lembrar que “todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens” (Carneiro et al., 1983, p.9). Todos os espaços oferecem oportunidades para adquirir conhecimentos e experiências, não se limitando apenas a ambientes formais de ensino, como salas de aula. Posto isto, a importância de reconhecer o potencial educativo em todos os contextos, encoraja uma abordagem mais ampla e inclusiva à aprendizagem. Logo, segundo Zini (2005), aspetos como tamanho, formato, organização funcional, experiências sensoriais, cores, luz e materiais são fundamentais para garantir a qualidade do espaço (Edwards et al., 2016). Além de influenciar o desenvolvimento da criança, estes elementos também desempenham um papel crucial no seu bem-estar (Cordeiro, 2012) e refletem as escolhas pedagógicas feitas pela equipa educativa, que se deve permanecer atenta e sensível a todos os aspetos (Horn, 2004). Em síntese, a conceção adequada do espaço não afeta apenas o desenvolvimento infantil, mas também contribui significativamente para o seu conforto e felicidade. O ambiente de aprendizagem deve ser planificado, tendo em conta as características específicas do grupo de crianças e, ainda, deve ser ajustado conforme o grupo progride ao longo do tempo, mantendo uma estrutura organizada e baseada nos objetivos educacionais. Esses objetivos devem refletir uma compreensão abrangente e completa do desenvolvimento da criança, considerando todos os aspetos da visão holística da criança (ME, 1997).

Neste sentido, é essencial que tanto a sala quanto os corredores da instituição, reflitam os interesses e as contribuições das crianças, permitindo que estas tenham autonomia para organizar e decorar o espaço com os seus próprios trabalhos. Isso contribui para criar um ambiente familiar que retrate o progresso das aprendizagens do grupo, conforme apontado por Horn (2004). Resumindo, é importante que o ambiente seja adaptado para refletir a identidade e o desenvolvimento das crianças, promovendo um senso de pertença e valorização das suas conquistas. Esta dimensão curricular tem um grande impacto, no modo como as crianças aprendem. É fundamental que cada criança contribua com a sua sensibilidade e criatividade na forma como o espaço é decorado, porque o ambiente de aprendizagem desempenha um papel importante no processo educativo,

influenciando o envolvimento e o bem-estar das mesmas. Logo, ao permitir que cada criança contribua para a decoração do espaço, estamos a valorizar a sua individualidade e a promover um ambiente mais estimulante e acolhedor para a criança.

Na sala de estágio do JI, havia uma área designada para atividades de ciências, outra para a leitura e, uma terceira para construções utilizando uma variedade de materiais de diferentes tamanhos. Também, existia uma área com almofadas e um tapete, outra área dedicada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), além de duas mesas centrais, intituladas de “mesa de jogos” e “mesa grande”, destinadas a jogos de mesa e atividades de artes visuais, respetivamente.

As paredes da sala destacavam-se pelas múltiplas funções que desempenhavam de “*espaço temporário ou permanente de exposição de documentação*” (Malaguzzi, 1998, *apud* Lino, 2013, p.123) e integravam elementos das múltiplas experiências que concediam uma identidade ao grupo que delas fizeram parte.

Por toda a instituição encontravam-se expostos trabalhos das crianças, acompanhados por fotografias ou documentação escrita pela equipa de educadores. Como evidencia Malaguzzi (1998, *apud* Lino, 2013, p.123), “*as nossas paredes falam, documentam*”. Perspetiva à qual Gandini (1984, *apud* Lino, 2013) acrescenta a importância da organização e escolha dos materiais, pois acredita que são eles que “*juntamente com as produções das crianças [...] dão cor ao espaço das salas*” (p.123). Nesta medida, os objetos e materiais da sala estavam organizados em recipientes transparentes e guardados em armários acessíveis às crianças. Esta disposição assemelha-se a “*banca de mercado*”, onde as crianças tinham à sua disposição uma variedade de artigos e, podiam, livremente, escolher apenas o que lhes interessava, seguindo a ideia de Malaguzzi (1990, *apud* Edwards et al., 2016).

3.6. Caracterização do Público-Alvo¹⁴

Segundo as OCEPE, a base do processo educativo assenta na interação social e na relação entre adulto-criança e criança-criança, e é por esse motivo que importa destacar o grupo

¹⁴ Para garantir a privacidade, confidencialidade e anonimato, a identidade das crianças será fictícia.

de crianças com o qual foi realizada a prática educativa, através da análise dos dados recolhidos, tratados e sistematizados. Assim, *“observar cada criança e o grupo para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (ME, 1997, p.25).

O grupo era formado por 23 (vinte e três) crianças. Relativamente às idades dos elementos da amostra de crianças do Ensino Pré-Escolar e através da análise da tabela de frequências (Figura 8) e do gráfico de barras (Figura 9), concluímos que as crianças da sala têm idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A média de idades das crianças é de, aproximadamente, 4 anos.

Tabela 2 - Frequências da faixa etária dos elementos da amostra.

Faixa etária	
Idade	Número de alunos
3	1
4	22

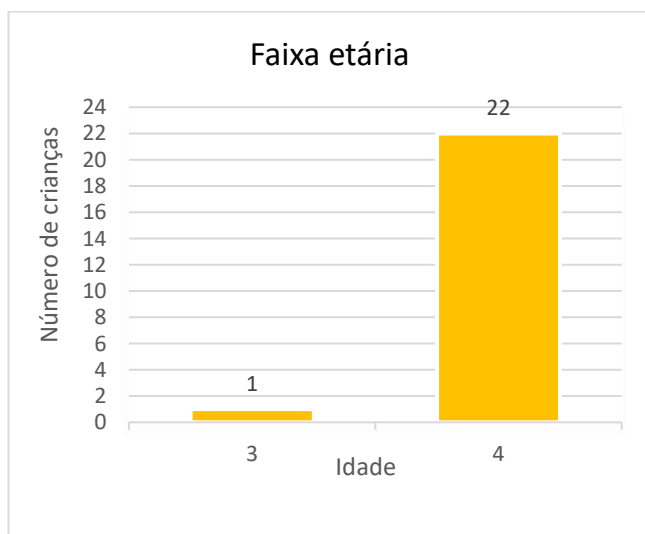


Figura 7 - Gráfico de barras representativo da faixa etária dos elementos da amostra.

Relativamente à informação do género dos elementos da amostra, concluímos, através da análise da tabela de frequência (Figura 10) e do gráfico de barras (Figura 11), concluímos que os elementos da amostra são, predominantemente, do género feminino com 61%, assumindo uma frequência absoluta de 14 alunas, em contraste com os 9 alunos do género masculino com 39%.

Tabela 3 - Organização dos dados relativos ao género dos elementos da amostra.

Género	
Género	Número de alunos
Feminino	14
Masculino	9

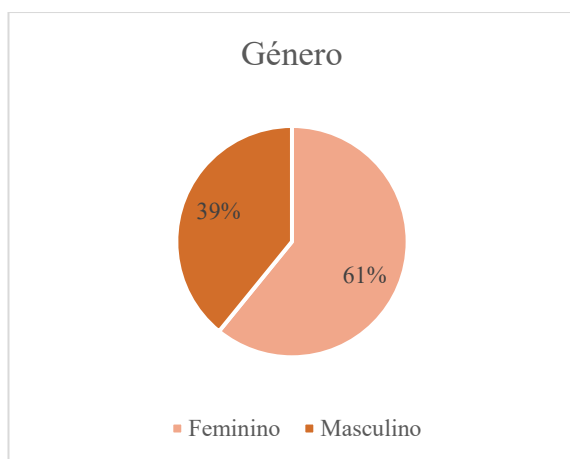


Figura 8 - Representação gráfica do género dos elementos da amostra.

Silva et al. (2016) defendem que a existência de grupos com crianças de idades diferentes acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças. No entanto, qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que a educadora estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e, da relação com as outras crianças.

Algo semelhante se observou no que concerne à nacionalidade, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa, à exceção de duas crianças que tinham nacionalidades estrangeiras (brasileira e italiana).

Através da observação direta foi possível verificar que o grupo se encontrava integrado e bem-adaptado ao espaço que o circunda e às pessoas de referência (educadora e auxiliar). Relativamente às características emocionais e comportamentais do grupo, as crianças são bastante participativas, comunicativas, alegres, muito curiosas, procurando sempre saber mais, colaborativas, aderem facilmente às atividades propostas e demonstram um grande interesse por jogos, histórias, livros e brincadeiras no exterior.

Observar cada criança e o grupo permitiu-nos conhecer os seus interesses e/ou dificuldades e, ainda, as suas capacidades. Foi através desta observação direta e atenta e do diálogo com a equipa educativa que ficamos a conhecer melhor as características individuais de cada uma.

De um modo geral, as famílias eram muito atentas e disponíveis para acompanhar o processo de aprendizagem e vivências neste contexto de Jardim de Infância.

4. Da Valência de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

O Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS) existe desde o ano letivo 2012-2013 e resultou da junção do Agrupamento de Escolas Dr.ª Maria Alice Gouveia e do Agrupamento de Escolas de Ceira. Inclui um conjunto de estabelecimentos escolares localizados na zona Sul do concelho de Coimbra. As escolas do Agrupamento estão dispersas por zonas denominadas: Vale das Flores, Bairro Norton de Matos, Casa Branca, Quinta da Boavista, Pinhal de Marrocos e Chão do Bispo.

O Agrupamento das Escolas Coimbra Sul tem a sua sede na zona da Casa Branca, localizada na Rua D. Ernesto Sena de Oliveira. A comunidade residente nesta zona é, maioritariamente, uma população integrada na classe média alta, pese embora também exista uma franja residual de classe média baixa, na zona envolvente.

É uma instituição de ensino público, abrangendo a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, tendo como sede a EB2,3 Dra. Maria Alice Gouveia.

4.1.1. Estrutura Organizacional do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

O órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento é o Conselho Pedagógico (CP). As estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento colaboram com o CP e com a Direção, no sentido de garantir a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, desenvolver o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente, tendo como objetivo o desenvolvimento do Projeto Educativo (PE). *“Compete a estas estruturas a articulação vertical e horizontal dos currículos, a participação na construção do plano de atividades da turma, a organização e gestão do processo de ensino aprendizagem, a definição das competências e das aprendizagens essenciais e a sua aplicação”* (Projeto Curricular do Agrupamento, 2019-2020, p. 15).

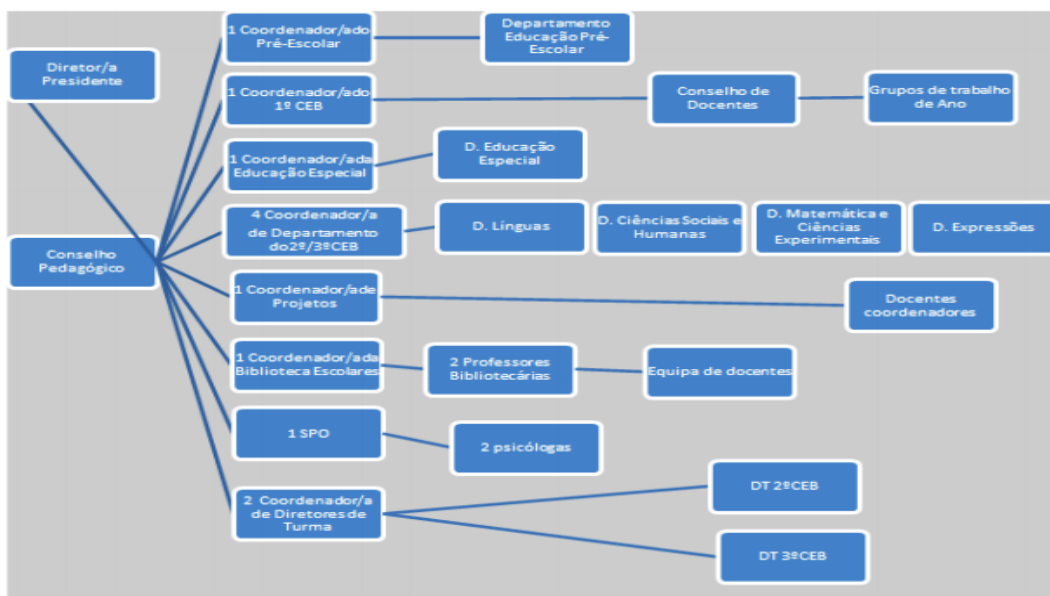


Figura 9 - Estruturas de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica.

Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul do ano letivo 2019-2020.

4.2. Caracterização dos Recursos Físicos

4.2.1. Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

O corpo docente é constituído por 202 docentes: de Intervenção Precoce, Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Educação Especial e Inglês no 1.º CEB. No ano letivo 2018-2019, tinha 181 docentes, pelo que teve um ligeiro aumento no ano letivo de 2019-2020. De seguida, apresentam-se três tabelas esclarecedoras sobre o pessoal docente existente nos anos letivos referidos anteriormente. Na tabela relativa aos docentes de 1.º ciclo, é necessário referir que a grande maioria dos professores permanece nas escolas do 1.º CEB, excluindo 1 docente do Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Esta circunstância é um indicador positivo relativamente à continuidade do trabalho de equipa entre os professores e assegura do ponto de vista pedagógico uma linha de continuidade nas turmas, tanto mais positiva quanto o facto de os alunos do 1.º CEB necessitarem de rotinas e de continuidade segura que, deste modo, são asseguradas pelo mesmo professor ao longo dos 4 anos de escolaridade.

Tabela 4 - Distribuição do pessoal docente da IP e do Pré-Escolar, por categoria.

1º Ciclo	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Educação Especial	2017/2018	2018/2019	2019/2020
PQA	22	20	20	PQA	9	10	10
PQA Mobilidade Estatutária	4	2	1	PQA Mobilidade Estatutária	2	3	2
PQA Mob. Doença	0	0	1	PQA Mob. Doença	0	0	2
PQA Permuta		1	1				
PQA noutro Serviço	4	4	3	PQA noutro Serviço	1	1	0
QZP	16	14	15	QZP	0	1	2
QZP Mob. Doença	0	0	1	QZP Mob. Doença	0	0	1
Contratados	3	1	3	Contratados	0	0	3
Total	49	42	45	Total	12	15	20

Tabela 5 - Distribuição do pessoal docente do 1.º Ciclo e Educação Especial, por categoria.

Intervenção Precoce	2017/2018	2018/2019	2019/2020	Pré-Escolar	2017/2018	2018/2019	2019/2020
PQA	0	0	0	PQA	7	7	7
PQA Mobilidade Estatutária	2	2	3	PQA Mobilidade Estatutária	1	0	0
PQA noutro Serviço	1	0	0	PQA noutro Serviço	0	0	0
QZP	0	0	0	QZP	1	3	3
QZP noutro Serviço	0	0	0	QZP noutro Serviço	0	0	0
QZP Mobilidade Estatutária	3	2	2	QZP Mobilidade Estatutária	1	0	0
Contratados	0	0	0	Contratados	0	0	0
Total	6	4	5	Total	10	10	10

Tabela 6 - Distribuição do pessoal docente do 2.º e 3.º Ciclos, por categoria.

2º e 3º Ciclos	2017/2018	2018/2019	2019/2020	120 (Inglês no 1º Ciclo)	2017/2018	2018/2019	2019/2020
PQA	58	54	52	PQA	0	0	0
PQA Mobilidade Estatutária	0	1	1	PQA Mobilidade Estatutária	1	1	1
PQA Mob. Doença	25	31	40	PQA Mob. Doença	0	0	0
PQA Mob. Doença noutro Ser.	1	3	2	PQA Mob. Doença noutro Ser.	0	0	0
PQA (L/s venc.)	1	0	0	PQA (L/s venc.)	0	0	0
QZP	9	2	7	QZP	0	2	1
QZP Mob. Doença	8	13	14	QZP Mob. Doença	0	0	1
Contratados	3	3	2	Contratados	2	0	1
Total	105	107	118	Total	3	3	4

Do pessoal não docente

O pessoal não docente do Agrupamento é composto por 2 psicólogas, 7 assistentes administrativas, 1 coordenadora dos serviços administrativos, 43 assistentes operacionais e 1 coordenadora do pessoal operacional.

Distribuição dos estudantes do AECS por ciclo

O agrupamento é formado por, aproximadamente, 1560 alunos, 202 elementos de pessoal docente e cerca de 54 elementos de pessoal não docente. Da totalidade dos alunos, cerca de 70% não beneficia de auxílios económicos da Ação Social Escolar.

No AECS, a maioria dos alunos são naturais de Portugal (1364), no entanto existem alguns alunos provenientes da Alemanha (1), Angola (17), Bielorrússia (1), Brasil (126), Bulgária (1), Cabo Verde (3), China (8), Emiratos Árabes Unidos (1), Equador (1), Espanha (1), França (1), Guadalupe (1), Guiné-Bissau (1), Itália (1), Marrocos (1), Moçambique (5), Moldávia (1), Nepal (1), Reino Unido (6), Roménia (1), São Tomé e Príncipe (2), Sudão do Sul (1), Timor Leste (1), Ucrânia (7) e da Venezuela (6). Conclui-se, assim, que há uma grande diversidade de população nas escolas.

A inserção de alunos de outros países promove a multiculturalidade. Essa inclusão *“implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas”* (Vieira, 1999).

4.2.2. Centro Escolar Quinta das Flores

A Escola está localizada numa zona central da cidade de Coimbra. Nesta zona geográfica situam-se, entre outros, o Conservatório de Música de Coimbra, a Escola EB2/3 e Secundária Vale das Flores, o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, o Instituto Pedro Nunes, a Escola Superior de Educação de Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra, os Bombeiros Municipais de Coimbra, o Centro de Saúde Norton de Matos,

o Pavilhão Mário Mexia, o Estádio Cidade de Coimbra, várias instituições sociais, diversas instituições bancárias, centros comerciais e outros estabelecimentos de serviço público.



Figura 10 - Vista parcial da Escola.

Fonte: <https://www.coimbrasul.pt/index.php/escolas/escolas/2014-08-11-20-59-18/eb1-quinta-das-flores>

Em 2011, a escola beneficiou uma remodelação, com um aumento de oito para dez salas, distribuídas por dois pisos. Todas as salas usufruem de uma boa iluminação natural através de grandes janelas, ar condicionado e de um quadro interativo. Além disso, no interior do edifício podemos contar com uma unidade apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência, uma biblioteca escolar que possui uma área de jogos de xadrez, informática, leitura e estudo, um salão polivalente que nos dias de chuva é um espaço ocupado pelos alunos, para além de ser um local para a realização de atividade física, instalações sanitárias, cozinha e refeitório. O seu exterior conta com uma área ampla, com um campo de jogos e alguns espaços para jardinagem.

4.3. Caracterização dos Recursos Humanos do Centro Escolar Quinta das Flores

O Centro Escolar Quinta das Flores é constituído por 235 alunos, distribuídos por 9 turmas, do 1.º ao 4.º ano, segundo o Projeto Curricular do Agrupamento 2019-2020.

O quadro abaixo representa a divisão dos 235 alunos pelas respetivas turmas.

Tabela 7 - Tabela Divisão do número de alunos por turmas.

Turmas/Anos	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
A	24	24	22	23
B	24	26	26	20
C	20			

A escola tem como horário de funcionamento de tempo letivo 09h00 – 10h30; 11h00 – 12h30; 14h00 – 15h30, sendo que das 16h00 – 17h00 é reservado às AEC.

Os alunos são ativos e envolvidos nas atividades. Esta escola possui alunos de diversas nacionalidades e etnias. Os pais participam ativamente nas atividades dos seus educandos, através de partilha de conhecimentos, apresentações de pesquisas ou apresentações das suas profissões.

4.4. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

O PE do AECS tem como finalidade prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, dando resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter e dinâmica da instituição, promovendo uma atitude cooperante.

Segundo Carvalho e Diogo (1994, apud Marchão, 2012, p. 48), o PE “*é um documento de planificação estratégica de longo prazo e deverá cumprir as seguintes funções: funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos, garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, ser ponto de partida da contextualização curricular, servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos, promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola*”. O PE tem a duração de quatro anos e põe em destaque nas seguintes prioridades: *missão, princípios e valores* que o agrupamento deseja seguir.

4.5. Caracterização da Sala

A sala onde decorre a Prática Educativa Supervisionada (PES) tem o tamanho suficiente para acolher todos os alunos de forma confortável. A sala possui, também, material informático, tal como um computador com acesso à internet, tendo um par de colunas e um projetor. Apesar de a sala estar bem equipada relativamente aos materiais didáticos e com uma grande luminosidade, revestida de janelas do lado esquerdo da sala, é um espaço pequeno para o número de alunos, o que dificulta a alteração da sua disposição, assim como ainda a circulação e a implementação de algumas atividades que exigem a difusão dos alunos pela sala.

4.6. Caracterização do Público-Alvo

Pese embora tenhamos solicitado a documentação necessária à professora cooperante para a realização deste tópico, o Plano de Turma, a mesma não nos foi facultada nem enviada para a realização do presente documento. Logo, para uma melhor contextualização da turma, tivemos como referência informações recolhidas através da observação direta e de reuniões, com a professora cooperante, durante o período letivo.

A turma é composta por 25 (vinte e cinco) alunos, 4 (quatro) dos quais vieram transferidas de outras escolas do mesmo Agrupamento de Escolas Coimbra Sul. Todas as crianças residem na freguesia de Santo António dos Olivais.

Relativamente às idades dos elementos da amostra de 1º CEB e através da análise da tabela de frequências (Figura 19) e do gráfico de barras (Figura 20), concluímos que os alunos da turma têm idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A média de idades dos alunos é de, aproximadamente, 8 anos.

Tabela 8 - Frequências da faixa etária dos elementos da amostra.

Faixa etária	
Idade	Número de alunos
7	2
8	22
9	1

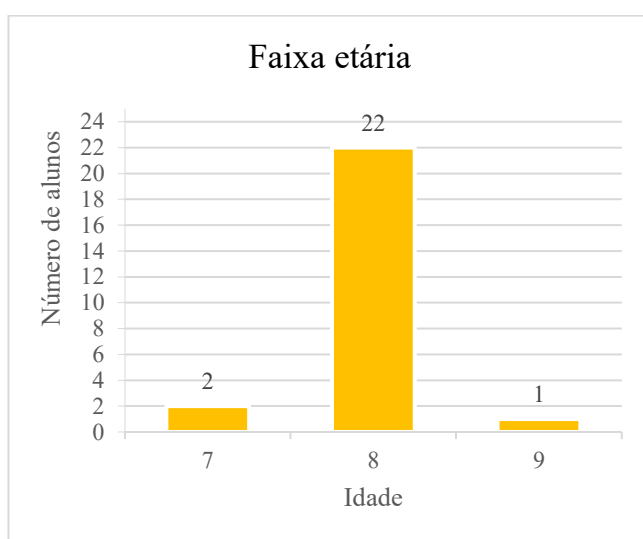


Figura 11 - Gráfico de barras representativo da faixa etária dos elementos da amostra.

Relativamente à informação do género dos elementos da amostra, concluímos, através da análise da tabela de frequência (Figura 21) e do gráfico de barras (Figura 22), concluímos que os elementos da amostra são predominantemente do género feminino com 64%, assumindo uma frequência absoluta de 16 alunas, em contraste com os 9 alunos do género masculino com 36%.

Tabela 9 - Organização dos dados relativos ao género dos elementos da amostra.

Género	
Género	Número de alunos
Feminino	16
Masculino	9

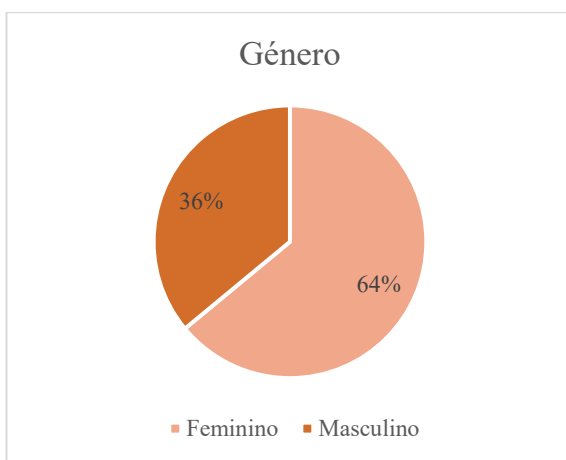


Figura 12 - Representação gráfica do género dos elementos da amostra.

Relativamente ao nível sociocultural da turma do 3º CEB, esta provém maioritariamente de famílias de nível médio/alto visto que, a maioria dos pais obteve o grau de Licenciatura. Contudo, sabemos, ainda, que existe uma percentagem equivalente a pais com apenas o 12.º ano e o grau de Mestrado, existe um pai com apenas com o 11.º ano e dois que obtiveram o grau de Doutoramento.

CAPÍTULO IV – DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA

1. Valência de Educação Pré-Escolar

Na dinâmica da instituição onde se realizou o estágio em JI, há um horário semanal específico dedicado à Expressão Musical, para a qual tem um professor profissionalizado na área de Educação Musical. Deste modo, as atividades musicais individuais ou de grupo são planificadas e fazem parte do quotidiano do JI dos SASUC, independentemente do espaço físico em que se realizam. Além de contribuírem para as relações interpessoais, estas atividades expressivas estimulam a compreensão, a participação e a cooperação, como já se referiu. Desta forma a criança desenvolve o conceito de grupo, além de que, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dão prazer, também exprime as suas emoções e sentimentos e, ainda, fortalece a autoestima e o sentimento de segurança. Através da música, a criança encontra uma forma de se expressar e crescer emocionalmente.

Estas experiências e vivências foram fruídas pelo grupo participante do JI na experiência interdisciplinar realizada através do designado projeto “*BrincAr(te) no Quintal*”, antes, durante e depois da sua preparação e execução e que tratamos mais à adiante.

2. Descrição e Análise Reflexiva da Prática em Jardim de Infância

O estágio, na valência de Jardim de Infância, iniciou-se no dia 20 de fevereiro de 2019 e terminou a 17 de junho de 2019, perfazendo um total de treze semanas e, o qual se desenvolveu em três fases distintas: a primeira fase teve como objetivo a observação do contexto educativo, a segunda fase destinou-se à entrada progressiva na atuação prática, ou seja, ao desenvolvimento de algumas experiências de aprendizagem com o apoio da educadora cooperante e, por fim, a terceira fase que consistiu na implementação de práticas pedagógicas que, neste caso, foi implementar e desenvolver um projeto pedagógico, em grupo.

Numa primeira fase de estágio em Jardim de Infância, a minha prática centrou-se na observação do ambiente educativo e no levantamento das características relativas ao

contexto, refletido anteriormente. Constituindo-se assim uma etapa fundamental para a recolha e tratamento de dados, obtidos por observações diretas e participantes, análise de informações contidas no PE da instituição, mas também por conversas informais com a equipa educativa. Um dos instrumentos que auxiliou as observações foi um caderno para a concretização de notas de campo, conseqüentemente categorizadas. Ao mesmo tempo, foi feita a adaptação ao ambiente físico do contexto, assim como a interação social, facilitando o progresso das relações interpessoais com a comunidade educativa.

Nesta primeira fase, dei mais relevância ao contacto com as crianças para que as pudesse conhecer individualmente, assim como as suas necessidades e interesses, horários e rotinas do grupo.

Assim como as crianças aprendem a confiar e a integrar através da observação, o mesmo se passa com os adultos. Como referem Post & Hohmann (2011), através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias, assim como através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações, escolhas e modos de comunicar.

O conhecimento e a compreensão não estão “lá fora” à espera de serem apresentados pelo/a educador/a e transmitidos à criança. A criança é considerada como sendo capaz e apta para dar sentido ao que se passa à sua volta e, através do seu conhecimento construir uma imagem do mundo. No entanto, o processo de aprendizagem em si, é algo que ocorre “internamente” e de forma pessoal para cada criança. Enquanto os Outros podem dar suporte e orientação, a criança é a responsável por integrar e processar as informações para aprender e compreender o mundo à sua volta. “Aprender” é um conceito muito amplo e indissociável do desenvolvimento global da criança, físico e emocional, bem como intelectual, incluindo aprendizagens mais in/formais.

Tal como acontece em creche, na Educação Pré-Escolar, o meio envolvente é caracterizado por um ambiente de aprendizagem que se encontra associado ao *“conhecimento e reconhecimento das formas particulares que a criança possui para abordar o mundo, comunicar e construir significados”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Relativamente à fase de integração, esta diz respeito à atuação pedagógica com responsabilização gradual, ou seja, integração em atividades livres, participação em diálogos de grupo, cooperação nas práticas da educadora cooperante, ações espontâneas e planeadas, como foi o caso do projeto implementado pela autora.

A participação em atividades de índole livre diz respeito à integração enquanto “observadora participante” e sobretudo “participante observadora” em momentos de brincar em que se criam canções, em que se descobrem as características enquanto “cozinheira” de terra e folhas, em que se envolvem nos jogos coletivos, como o jogo das escondidas, e outras brincadeiras.

Neste envolvimento espontâneo, a socialização com as crianças permitiu conhecer “por dentro” os seus modos de pensar, tal como refere Ferreira (2004, pp.46-47) a compreensão do *“significado de símbolos e valores, as regras e princípios de ação constitutivos da sua cultura infantil, incluindo as relações sociais nos poderes e autoridades que lhe subjazem e nos desafios colocados pelas sociabilidades que, de um outro modo, me estariam vedadas”*. Ao interagir de forma espontânea com as crianças, foi possível compreender mais profundamente os seus pensamentos e maneiras de agir.

Em suma, baseia-se o ato de brincar, como *“forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças, pela participação em atividades situadas no contexto social (...) implica não o dissociar da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como assunto sério da vida das crianças”* (Ferreira, 2004, pp.198-201). Assim, torna-se imprescindível observar o brincar uma vez que este permite acompanhar a construção social das suas realidades em ação e, em simultâneo, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo.

Foi nesta fase de observações, aquando da participação espontânea no brincar, no espaço exterior, com as crianças, que nos deparámos com uma situação-problema.

Verificámos que o ‘*Quintal*’ já não era tão desafiador para as crianças e, por vezes, estas não tinham o espaço adequado às suas brincadeiras. Desta forma, e com o objetivo de enriquecer as condições e recursos no ‘*Quintal*’, surgiu o projeto **“BrincAr(te) no Quintal”**.

Ao longo do estágio, a educadora estagiária foi fotografando as crianças nas diversas sessões que desenvolvias, para que a equipa de educadores, posteriormente, remetesse aos/às encarregados/as de educação, para que estes/as pudessem conhecer todo o desenvolvimento das experiências vivenciadas. Envolver os pais como parceiros é uma mais-valia, pois como afirma Post & Hohmann (2011), os educadores devem estabelecer parcerias com os familiares, porque as valorizam e respeitam como sendo os contribuintes para a saúde e bem-estar das crianças.

Senti-me valorizada, por parte da equipa educativa, sendo agraciada com palavras muito francas, pelo gosto, empenho e tanta partilha dada a todos os intervenientes, em todas as intervenções realizadas com as crianças e estas com a educadora estagiária.

3. Projeto Interdisciplinar “BrincAr(te) no Quintal”

Para o desenvolvimento do projeto “BrincAr(te) no Quintal”, foi necessário que este tivesse uma abordagem interdisciplinar que ao refletir sobre os momentos que o contemplaram estivessem abordadas todas as áreas de conteúdo. Todavia, antes, cabe perguntar o porquê do título escolhido, por exemplo.

3.1. Justificação do Título do Projeto

À primeira vista, pela vontade de poder fazer algo novo com as crianças, tendo em conta o facto já referido, de as mesmas terem um carinho especial por aquilo que designavam simplesmente de ‘Quintal’, apesar de parecer que pouco lhes dava de novidade. Por outro lado, e sendo já detentora de um maior conhecimento das mesmas, dos seus gostos, algumas preferências e interesses, particularmente, relacionado com as artes, facto evidenciado no comportamento e habilidades básicas, todas apreciavam música e gostavam de se movimentar ao som da música, mesmo quando entoavam ou cantavam, a solo, enquanto brincavam, desenhavam ou simplesmente rabiscavam.

Assim, após uma das atividades do quotidiano, estando todas as crianças sentadas em círculo foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer neste espaço exterior que tanto apreciavam, ao que responderam “Podíamos fazer um cantinho com música e ter

instrumentos e música" (E.G.), "um palco para cantar" (D.A.), "fazer um palco para cantar", ou "dançar (C.P.).".

Após estas e muitas outras respostas, a educadora estagiária, então, pergunta: **O que é, afinal, a música?**

Imediatamente, uma criança respondeu ser a música "aquilo que faz os sons dos instrumentos", é também "a voz" e é o "cantar", responderam outras das crianças do grupo. Perante estas e outras respostas, o nome do projeto foi sendo criado, juntando ao "Brincar" a "Arte", esta no sentido de expressão artística e o sentir das crianças.

Assim, decompondo o nome, "Brincar¹⁵ — nada mais é do que o enriquecimento cultural —, engloba o conteúdo de jogo — cuja definição deve ser a mesma que Immanuel Kant deu a arte, ou seja, "uma finalidade sem fim" —, brincadeiras individuais ou coletivas e "Arte", que abrange as linguagens artísticas do domínio da Educação Artística presente nas OCEPE (2016), a que temos vindo a aludir ao longo deste trabalho.

São de realçar, ainda, dois aspetos relevantes: a atividade individual de cada criança que é uma "Pequena Obra de Arte" e o próprio termo "Arte", que poderá suscitar e com o qual cada pessoa se pode identificar e interpretar o que ouve e o que observa e vê, de forma muito pessoal.

Neste sentido, fixou-se o título juntando as palavras, Brincar no Quintal e integrando a arte, resultando na proposta "*BrincAr(te) no Quintal*", proposta apresentada às crianças e aceite por todas, com muita alegria, pois fizeram parte da sua criação.

3.2. Abordagem Interdisciplinar

Através da abordagem interdisciplinar utilizada neste projeto, com o objetivo de complementar a caracterização formal do espaço e a sua função, trabalhou-se sobre as perspetivas das crianças, incluindo-se uma metodologia de projeto inclusiva, testando, continuamente, a participação e escuta ativa daquelas.

¹⁵ O brincar/jogar como uma aprendizagem sociocultural, que se vai reestruturando, conforme o contexto no qual a criança está inserida, sendo, por isso, o seu maior determinante cultural.

Desta forma, um dia, metaforicamente, apareceu, em cima de uma árvore no *'Quintal'*, uma mala com um mapa do espaço exterior e uma carta escrita pelo senhorio do JI a pedir ajuda para remodelar alguns espaços do *'Quintal'*.

A partir deste momento, o projeto desenvolveu-se através do questionamento das crianças, das várias solicitações e da sua participação ativa sempre pronta e interessada.

3.3. Dinâmica da Aprendizagem

A dinâmica assentou em três pilares — a apresentação de um problema (o “problema”) a um grupo de crianças que o abordaram e nele trabalharam, de forma colaborativa (o “trabalho em equipa”), com a ajuda da educadora estagiária (a “dinamizadora”).

Mas houve sempre o cuidado particular com o tempo e o espaço, sendo assim que foram pensadas as sessões de atividades, conforme se poderá verificar na respetiva planificação.

3.4. Da Planificação à Construção do Palco e Instrumentos Musicais Não Convencionais

As manifestações artísticas são observáveis desde os primórdios da humanidade. Ao longo dos séculos, a arte consolidou o seu papel e importância na sociedade, passando a estar *“presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos”* (Read, 1943, apud Sousa, 2003). Acrescenta o autor que a *“associação deste gosto pela arte, por parte das pessoas, e as suas diversas experiências, contribui significativamente para o desenvolvimento a nível cognitivo, social e pessoal, ou seja, tem um papel fundamental na formação de crianças, jovens e adultos”*.

Neste sentido, deve ser facultado às crianças, no caso, o acesso a atividades, cujo principal objetivo não é fazer delas artistas, mas sim e, apenas, disponibilizar-lhes, em sentido de sempre de igualdade, a hipótese de realizarem trabalhos, livremente e de forma criativa. Este fazer artístico não só estimula a própria criatividade, como instiga a curiosidade da criança, criando ligações interdisciplinares em todas as áreas de aprendizagem e tornando também a ação educativa mais globalizante e cativante.

Foi assim que a construção de instrumentos musicais não convencionais surgiu como uma das atividades propostas, bem como a construção do palco, para posteriormente nele ser realizado um concerto, entre outras funções. Apresenta-se, apenas, uma planificação da atividade proposta.

3.4.1. Planificação da Atividade “Os instrumentos musicais” no ‘Quintal’

Os instrumentos musicais	
Nº de crianças	23 crianças do Ensino Pré-Escolar
Duração	9 sessões (duas para selecionar material ¹⁶ ; uma para execução dos instrumentos e duas para os decorar; duas para ensaiar com os instrumentos a acompanhar o canto; uma para apresentação pública; uma para posteriormente o material ficar exposto no J; todos os dias cantavam-se canções das suas preferências).
Descrição	
<p>Inicialmente, as crianças procederam à construção dos seus instrumentos musicais, com materiais reciclados, que, posteriormente, em sessão própria, irão realizar as suas pinturas ou simples desenhos, para a decoração do seu instrumento.</p> <p>Esta atividade será feita em dia também diferente da utilização dos instrumentos musicais convencionais e da música/músicas que irão cantar e fazer o acompanhamento com os instrumentos por si construídos. Após a elaboração/construção dos instrumentos, estes estarão realmente prontos para serem utilizados.</p> <p>O/A educador/a começa por cantar a canção do “<i>Bom Dia</i>” [ou uma que seja do agrado de todos] com as crianças. De seguida, coloca no “tapete” os instrumentos produzidos no dia anterior.</p> <p>Seguidamente, é feito o pedido a cada criança para se levantar do lugar e ir escolher um instrumento. Após essa escolha e depois de cada criança ter um instrumento, a/o educador/a canta a canção escolhida e as crianças fazem o acompanhamento tocando com os instrumentos musicais e também entoando a canção, usando a voz como o seu instrumento musical exclusivo e principal.</p> <p>Deve ter-se muita atenção não apenas à colocação da voz, como à sua afinação e naturalmente à dicção, ou seja, à articulação.</p>	

¹⁶ Tendo em conta os materiais necessários para um trabalho desta natureza, os pais das crianças ofereceram-se para trazer produtos recicláveis, tais como garrações, rolos de papel, latas, caricas, missangas, entre outros.

<p>Poderão existir crianças que ainda não saibam cantar a canção toda ou não tenham segurança para o fazer, devendo a educadora ensiná-la a cantar por partes.</p> <p>As vozes são todas diferentes. Para saber cantar é preciso saber respirar e “dizer”.</p> <p>A voz é um instrumento muito complexo e, por isso, deve ser bem trabalhado e usado.</p>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber que a voz é uma ferramenta de comunicação com que se nasce e é intransmissível; ✓ Saber que é a voz que dá significado às palavras (que mantém os alunos atentos numa sala de aulas, a ouvir falar ou cantar na rádio, na televisão, numa conversa de colegas ou de amigos, etc.); ✓ Saber como funciona a voz e identificar as suas características; ✓ Saber que há vozes saudáveis e outras não; ✓ Explorar exercícios/‘brincadeiras’ com a voz, ou seja, produzir e sons vocais diversos, imitando, comunicando e criando; ✓ Explorar a linguagem musical em brincadeiras com voz entoada (canto) e com ritmo usando os materiais sonoros, no caso os instrumentos musicais construídos para o efeito; e ✓ Estimular a perceção auditiva utilizando materiais sonoros.
Materiais	<p>Música do “<i>Bom dia</i>” (música mais conhecida destas crianças).</p> <p>Materiais reciclados: papel, rolos, caixas, garrafas de água, e outros.</p> <p>Outros materiais: arroz; massa; tintas; tesoura; cola; fita cola</p>

De forma sucinta e refletida, apoiada *nas OCEPE* (2016), mencionam-se as áreas de conteúdo abordadas, integradas e trabalhadas neste projeto e que na planificação apresentada não está nem poderia estar evidente, pois tudo é e foi realizado por fases.

Na área de *Formação Pessoal e Social*, a criança é reconhecida 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). É uma área “*transversal a todas as áreas, porque embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado em Jardim de Infância*” (Silva et al., 2016) e, por isso, relaciona-se com todas as restantes áreas de conteúdo inerentes ao projeto.

Já a área de *Expressão e Comunicação*, durante este projeto incidiu-se mais nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e da Música) e, por fim, no domínio da Matemática.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi privilegiado sempre um clima de comunicação entre criança-criança e criança-adulto, onde *“o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber ser escutado e supor-se ter coisas interessantes para dizer”* (Silva et al., 2016). Durante alguns momentos as crianças quiseram recorrer, também, à escrita de palavras, pedindo para escrever, numa folha em branco, as respetivas letras, para poderem copiar e serem elas a escrever.

Quanto ao subdomínio das Artes Visuais, durante todo o projeto as crianças realizaram vários esboços, pinturas, tiraram fotografias, dando uma relevante importância a esta forma de expressão, por parte das crianças, uma vez que ainda não recorriam à escrita, no seu conceito, como forma de documentação e, utilizam estes recursos para comunicar, *“cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.”* (Silva et al., 2016).

Relativamente ao subdomínio da Música, esta para além de desempenhar um papel fundamental na vida da criança na sua atividade recreativa ou lúdica, ao mesmo tempo desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também desperta a imaginação e a criatividade das crianças e, estas devem ser estimuladas desde cedo para o mundo dos sons. Nunca é demais dizer que a Expressão Musical participa em todas as áreas de aprendizagem, incluindo o domínio psicomotor (desenvolvimento de competências), o domínio cognitivo (aquisição de conhecimento), e também de uma forma particular e significativa, o domínio afetivo, incluindo a apreciação musical e a sensibilidade.

Finalmente, no domínio da Matemática, direcionei alguns momentos para uma possível aprendizagem *“ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincavam e exploravam o seu mundo quotidiano”* (Silva et al., 2016). Aspectos como a contagem e a organização e tratamento de dados estivessem intimamente ligados com alguns momentos produzidos pelas crianças.

A área do Conhecimento do Mundo, parte da *“curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas”* (Silva et al., 2016). O educador tem um papel preponderante no sentido em que deve estar *“atento/a aos interesses das*

crianças e às suas descobertas, para escolher criteriosamente quais as questões a desenvolver” com as próprias (Ibidem).

Mais uma vez as crianças foram as responsáveis por tudo o que foi realizado, onde a educadora estagiária teve, apenas, um papel de guia/moderadora e gestora do projeto. Pelo exposto, pode afirmar-se que os interesses das crianças tiveram respostas assertivas, bem como em todas as atividades por elas trabalhadas foram realizadas com sucesso, feitas com alegria, com prazer e desejo de continuar.

Importa referir, como aspeto de reflexão para futuro, que a nível do jogo dramático e da dança o projeto ficou aquém do desejado nestes subdomínios, embora ambos importantes para o imaginário das crianças e, conjuntamente, todas as expressões artísticas se complementam e se tornam ainda mais valorizadas.

Cabe, talvez, referir aqui que quando, existiam reuniões de partilha, em grande grupo, sobre o desenvolvimento do projeto, algumas crianças se destacavam pela facilidade dos níveis de bem-estar e do envolvimento nas atividades.

A título meramente exemplificativo, houve uma criança (M.R.O.) que se destacou pela sua participação ativa nas diversas experiências/intervenções do projeto. Esta criança revelou ter uma capacidade expressiva extraordinária, para além de explicar, com grande clareza, acontecimentos quando estava num momento de partilha, individual, em pequeno ou em grande grupo.

3.5. Da Divulgação do Projeto “*BrincAr(te) no Quintal*” à Comunidade Escolar

Passando à fase da divulgação do projeto revelou-se bastante gratificante, uma vez que, a partir desta, as crianças revelaram conhecimentos sobre o tema e uma imensa felicidade em mostrar o trabalho desenvolvido, à comunidade educativa escolar. Ouvindo o feedback das crianças e de alguns pais, durante o desenvolvimento do projeto, pôde concluir-se que ser este do interesse não apenas do grupo de crianças interventoras no mesmo, indo ao encontro das suas pretensões, mas também de toda a comunidade educativa escolar.

As crianças (do nosso grupo tal como outras que quiseram e puderam ainda que, pontualmente, trabalhar no projeto) mostraram-se envolvidas e muito motivadas, em todas as fases do projeto e, revelaram alegria e orgulho nas aprendizagens adquiridas e nas construções dos novos equipamentos de enriquecimento no espaço exterior, que tão desejadas eram quando se leram os escritos contidos na mala que magicamente aparecera numa das árvores do *'Quintal'*.

Em jeito de conclusão, este projeto superou as minhas expetativas, senti que todos os dias eram dias de uma nova descoberta, e que a improvisação no Pré-Escolar é uma realidade sempre presente, independentemente de qualquer planificação. Os momentos improvisados também contribuíram para que uma maior abertura e envolvimento das crianças, pois para perceber por onde pretendiam ir, é preciso que o educador esteja sempre atento, no sentido também de promover o potencial criativo da criança. Assim sendo, *“a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios de quem observa, que se cruzam com os saberes e interesses que as crianças manifestam”* (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.10), e como diz Marta Silva (2022, p. 19), *“é essencial que o educador tenha noção que se “deve partir daquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer, assim como da noção clara que a criança tem prazer em explorar, transformar e criar. Naturalmente, o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial”*.

Apresentam-se, seguidamente, algumas imagens das crianças a trabalharem com afinco no projeto *“BrincAr(te) no Quintal”*, sob a tutoria da educadora estagiária.



Legenda: Criança em momento de exploração de sons.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Pau de Chuva”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Guizeira”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Reco-Reco”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Pau de Chuva”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Tambor”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Início da construção do Palco.
Fonte: Autora educadora cooperante.



Legenda: Continuação da construção do Palco.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de uma “bola de luzes” para o Palco.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Construção de um Instrumento Musical Não Convencional - “Viola”.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Continuação da construção do Palco.
Fonte: Autoria própria.



Legenda: Colocação de uma base de proteção no Palco.
Fonte: Autora educadora cooperante.



Legenda: Produto final do Palco.
Fonte: Autoria própria.

Em relação às experiências educativas implementadas, podemos concluir que para uma atividade ser útil no plano de desenvolvimento pessoal e social, é necessário que a criança seja o sujeito da ação. Segundo Bayer (1994), quando um adulto intervém na atividade do sujeito com desejo de a ajustar, deixa de haver autorregulação e autoavaliação e a falta de autonomia é sempre mal vivida pela criança.

3.6. Reflexão sobre o Projeto e Seu Desenvolvimento

Terminado todo o percurso do Projeto *“BrincAr(te) no Quintal”*, é importante refletir sobre aspetos que considero imprescindíveis ao longo do caminho percorrido, como o envolvimento das crianças, a minha prática e trabalhar com a metodologia de trabalho por projeto.

No início, foi essencial um trabalho a nível pessoal, sobre o que é esta metodologia e como esta se desenvolve em contexto de Educação Pré-Escolar. Não bastou uma observação atenta das práticas da equipa de educadores, em projeto, existindo a necessidade de leitura de alguma bibliografia. Assim, para além de saber que *“tudo”* parte dos interesses das crianças e daquilo que realmente lhes dá satisfação de fazer, senti necessidade de as ouvir, de observar as suas especificidades e o que faziam em momentos de brincadeira e, de interpretar os seus diálogos e intervenções.

Foi difícil chegar até ao ponto de partida. Mas foi, com alguma surpresa, quando as crianças pediram para reunirmos e irmos trabalhar no nosso projeto novo. Foi algo de extraordinário e que deu muito alento e ânimo.

Não queria de todo, que o projeto fosse algo esperado. Era necessário estimular o desenvolvimento intelectual da criança, para que esta pudesse pensar mais além. Assim, em todo o desenrolar do projeto quis estimular o desenvolvimento intelectual de cada uma ao *“colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas”* (Vasconcelos, 2012).

A perceção da importância de as crianças participarem em multiprojetos e decidirem em qual projeto queriam permanecer naquele dia, proporcionando-lhes experiências variadas de aprendizagem e altos níveis de envolvimento, é relevante. Ao longo do projeto, nem todas as crianças se dispuseram a fazer as mesmas coisas, nem se envolveram de igual modo, nos diversos momentos. É fundamental a criança colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

Também é importante referir o conceito de agência, quando a criança age com consciência, ao ser-lhe dado o poder de escolha e de decisão para estar e agir em diferentes contextos. Para além de agência, também, a relação e a interação que é tida com as outras crianças e o adulto, durante os projetos, são importantes, baseadas num ambiente de interajuda e aprendizagem. Segundo Edwards, citado por Vasconcelos (2011, p.13), *“a agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida de que respondem e interpretam o objeto”*.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Valência de Ensino Básico

O estágio de caráter académico e profissionalizante realizado na valência de 1º CEB, teve também como objetivo inserir, em contexto real de trabalho, os futuros profissionais de ensino. Neste sentido, a estagiária teve oportunidade de aplicar os seus conhecimentos teóricos num ambiente de sala de aula real, de reforçar proficiências de ensino a observar, a analisar, a planificar e a avaliar, obedecendo sempre às diretrizes dos normativos legais e do currículo nacional português. De uma forma deontológica e profissional, experienciar o universo educativo, agindo dentro e fora da sala de aula.

É indiscutível que o papel do professor transcende o ensino em sala de aula. Em concordância com diversos autores, a investigação é uma experiência educativa agradável e recreativa.

De acordo com a visão construtivista de Piaget e Vygotsky, os jogos, bem como as brincadeiras, apresentam vantagens sociais, afetivas e cognitivas, sendo, do ponto de vista psicológico uma atividade básica da criança e o motivo para a ação (Deckert, 2003, p. 178). Estas atividades destacam-se como um método eficaz de ensino devido à conexão emocional e ao envolvimento que as crianças geram. Além disso, são aprazíveis, uma vez que se utiliza uma linguagem intrínseca ao quotidiano da criança, pois só no “mundo da vida” é experienciada a felicidade, a alegria, o brincar, o tempo e o espaço.

2. Descrição e Análise Reflexiva da Prática em 1º Ciclo do Ensino Básico

No dia 14 de outubro de 2019 deu-se início ao estágio no âmbito do protocolo celebrado entre a Escola Superior de Educação (ESEC) e o Agrupamento de Escolas - Coimbra Sul (AECS). Ficou estabelecido que as aulas a lecionar pela estagiária deveriam ter lugar em dias alternados, por serem duas estagiárias e, por vezes, haver coincidência de outras atividades a decorrerem simultaneamente. De qualquer das formas foi, igualmente, assente que a estagiária no dia em que não tivesse intervenção ativa, deveria fazer e enviar a sua planificação não só à professora cooperante como ao professor supervisor.

O estágio total perfeitamente vinte semanas letivas, ou seja, de 14 de outubro de 2019 a 9 de junho de 2020. Desenvolveu-se em três fases distintas: a primeira fase teve como objetivo a observação do contexto educativo, a segunda fase destinou-se à entrada progressiva na atuação prática, ou seja, ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem, por vezes, com o apoio da professora cooperante e, por fim, a terceira fase que consistiu na intervenção-ação de práticas pedagógicas que, neste caso, foi intervir lecionando as aulas, em dias alternados, como fora decidido pela professora titular.

Do tempo letivo

O horário da PES para a turma do 3º ano realizou-se das 09:00 às 17:00, de segunda a sexta-feira, ao longo de todo o estágio. Neste ciclo foi possível estabelecer uma metodologia funcional, ultrapassando as barreiras estruturais da sala de aula, nomeadamente, a disposição das mesas e cadeiras.

Porém, houve um grande sobressalto a partir de março de 2020, devido à pandemia que assolou o país, a Europa e o mundo. Por isso, houve que proceder a grandes alterações na dinâmica não só das aulas como de toda a escola e da sociedade.

A professora cooperante do 1º CEB, permitiu e colaborou quase sempre com a estagiária na realização de todas as atividades propostas por esta e no cumprimento do PE institucional. Quer isto dizer que, a participação entre os diferentes intervenientes na ação educativa neste ciclo de ensino, foi colaborativa e ativa, o que veio valorizar as atividades, assim como contribuir para o aumento da motivação dos alunos. O potencial do feedback, enquanto ferramenta de apoio à avaliação formativa, é importante e permite operacionalizar os princípios da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1999). Contudo, é fundamental relacionar e pensar os momentos em que o feedback é dado, a sua regularidade e individualidade, por forma a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem sem que tal implique uma burocratização do processo e não conduza à insatisfação ou mesmo frustração dos alunos ou, no caso presente, das estagiárias, particularmente, da autora deste trabalho. Também, o reconhecimento e a valorização do *“estatuto de interações no âmbito do processo de construção do saber”*, (Cosme &

Trindade, 2013, p. 67) implica a organização do trabalho pedagógico sob os princípios da aprendizagem cooperativa.

Apresentamos os dados obtidos na intervenção da amostra referente à turma do 3º ano do 1º CEB, da EB1 Quinta das Flores. Segue-se uma apresentação sucinta do percurso da PES realizada, seguida a proposta de intervenção interdisciplinar que não mereceu espaço para a sua efetiva concretização, por constrangimentos vários, desde logo a falta de injustificado interesse da professor cooperante e hipótese de realização como conteúdo curricular, como determina o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Neste mesmo Decreto-Lei, como já foi referido, é apresentada a matriz curricular-base, em que cada escola tem a autonomia e flexibilidade curricular, desde que tenha como objetivo o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, matriz essa explícita no número 1.1. 1.º CEB.

É, neste contexto, que se entende a opção tomada pela professora cooperante, relativamente à área de Educação Artística.

O diploma contém também não só a alteração da denominação da área curricular “Expressões Artística e Físico-Motoras” para Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e Educação Física, como também a mudança na carga horária que passou de 3 para 5 horas semanais.

Apesar do exposto, foi possível realizar uma intervenção interdisciplinar onde as expressões artísticas (musical e plástica) tiveram um papel importante, apesar da pouca abertura por parte da professora cooperante, particularmente, para a Educação Artística, como já foi supramencionado.

A atividade ainda se realizou em período pré-pandemia COVID-19, no contexto de atividades para celebrar o Natal, o que foi importante, tanto mais que na turma existiam alunos de diferentes países, como Brasil, Angola, Reino Unido e Rússia, para além de Portugal, cada qual com a sua cultura, a sua música e as suas experiências, mas aqui, conjuntamente, a partilharem uma atividade que diz ou fala interiormente a todos de alguma forma, ainda que distinta.¹⁷

¹⁷ Para melhor esclarecimento, veja-se, Dossier Reflexivo de Estágio, pp. 138-141.

A intervenção interdisciplinar foi realizada no mês de dezembro, já na quadra natalícia, conforme planificação que se apresenta, juntamente com a “Sequência Didática” e a “Reflexão Semanal de 9 a 13 de dezembro de 2019”, como se pode verificar na Planificação nº 6, que se apresenta e integra o presente trabalho.

Agrupamento Coimbra Sul | EB1 Quinta das Flores – 3.ºAno
 Professora Estagiária: Carolina Leitão
 Planificação nº. 6: 9 e 10 de dezembro de 2019

Áreas Curriculares	Domínios/Conteúdos de Aprendizagem/Temas	Objetivos de Aprendizagem/Descritores de Desempenho/Aprendizagens Essenciais	Estratégia/Atividades	Duração	Avaliação/Técnica: Parâmetros	Recursos	Professora Estagiária
Português	<p>Oralidade</p> <p>– Compreensão e expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário: alargamento e variedade; • Informação essencial; • Tom de voz, articulação, ritmo; • Estruturas frásicas: complexidade. <p>Leitura e Escrita</p> <p>– Compreensão de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos 	<p>O3.2. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>O3.2.1 Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>O3.2.2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>LE3.6 Ler textos diversos</p> <p>LE3.6.1. Ler pequenos textos narrativos.</p>	<p>– Diálogo com os alunos;</p> <p>– Exploração oral do conteúdo do texto.</p> <p>– Leitura individual em silêncio e em voz alta.</p> <p>– Identificação do vocabulário desconhecido.</p>	180 minutos (90min + 90min)	<p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta; ▪ Questão de aula; ▪ Exercícios diversificados; ▪ Ficha de trabalho; ▪ Trabalho individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro digital da história "A História do Pai Natal", Santa Comba Dão: Edições Convite à Música, 2012; ▪ Computador; ▪ Projetor; ▪ Quadro interativo; ▪ Gravadores; ▪ Dicionário; ▪ Quadro; ▪ Giz; ▪ Apagador; ▪ Ficha de trabalho; ▪ Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, 	Carolina

	<p><u>Ortografia e pontuação</u> – Sinais auxiliares de escrita (aspas) e sinais gráficos (hífen).</p>	<p>LE3.7. Apropriar-se de novos vocábulos LE3.7.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p> <p>LE3.8. Organizar os conhecimentos do texto. LE3.8.1 Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, de cerca de 300 palavras. LE3.8.2 Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. LE3.8.3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira. LE3.8.4. Referir em poucas palavras o essencial do texto.</p> <p>LE3.13 Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação. LE3.13.1 Identificar e utilizar o hífen.</p>				<p>caneta e caderno diário);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartolinas; ▪ Bostik; ▪ Régua; ▪ Folhas de impressão A4; ▪ Tesoura; ▪ Plastificadora; ▪ Cola; ▪ Post-its; ▪ Caneta grossa de feltro preta. 	
--	--	---	--	--	--	---	--

	<p>Educação Literária – Audição e leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular; outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação • Formas de leitura: silenciosa e em voz alta. <p>Gramática – Morfologia e lexicologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras variáveis e invariáveis. 	<p>LE3.13.2 Identificar e utilizar os seguintes sinais auxiliares de escrita: travessão (no discurso direto) e aspas.</p> <p>LE3.13.3 Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto).</p> <p>EL3.21. Ler e ouvir textos literários</p> <p>EL3.21.2. Praticar a leitura silenciosa.</p> <p>EL3.21.3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.</p> <p>G3.27. Conhecer propriedades das palavras</p> <p>G3.27.7. Distinguir palavras variáveis de palavras invariáveis.</p>	<p>– Leitura individual em silêncio e em voz alta.</p> <p>– Palavras variáveis e palavras invariáveis.</p>				
--	---	--	--	--	--	--	--

		<p><u>Aprendizagens Essenciais</u></p> <p><i>Oralidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão <ul style="list-style-type: none"> – Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. • Expressão <ul style="list-style-type: none"> – Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; – Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; – Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. <p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). – Ler os textos com entoação e ritmo adequados. 					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> – Realizar leitura silenciosa e autónoma. – Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. – Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem. – Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos. – Fazer a leitura dramatizada de obras literárias. <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> – Exprimir opiniões e fundamentá-las. 					
Matemática	<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> – Representação e tratamento de dados <ul style="list-style-type: none"> • Problemas envolvendo análise e organização de dados 	<p>2. Tratar conjuntos de dados</p> <p>3. Resolver problemas</p> <p>1. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas.</p> <p>2. Resolver problemas envolvendo a organização de dados por categorias/classes</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utilização do artefacto <i>Hypatiamat</i>; – Resolução de exercícios; – Resolução individual de problemas; 	180minutos (30min + 60min + 90min)	<p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta na realização dos exercícios; ▪ Questão de aula; ▪ Ficha de trabalho; ▪ Trabalho individual e/ou em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador; ▪ Internet; ▪ Projetor; ▪ Quadro interativo; ▪ Ficha de trabalho; ▪ Material de escrita (lápiz de carvão, 	Carolina

	<p>frequência absoluta.</p>	<p>e a respetiva representação de uma forma adequada.</p> <p><u>Aprendizagens Essenciais</u> <i>Organização e Tratamento de Dados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação e interpretação de dados <ul style="list-style-type: none"> – Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas. – Reconhecer e dar exemplos de acontecimentos certos e impossíveis, e acontecimentos possíveis (prováveis e pouco prováveis). – Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados. • Comunicação matemática <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das 	<ul style="list-style-type: none"> – Debate, em grande grupo, das estratégias utilizadas. – Diálogo e discussão com os alunos acerca da realização das tarefas propostas. 			<p>borracha, caneta e caderno diário);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro; ▪ Giz; ▪ Apagador. 	
--	-----------------------------	---	---	--	--	---	--

		<p>outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. – Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade. 					
Apoio ao Estudo ¹⁸	<p><u>Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</u></p> <p>– Desenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de Expressão Livre <ul style="list-style-type: none"> – Explorar as possibilidades técnicas de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lápis de cor, lápis de grafite, lápis de cera e canetas de feltro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Realização de Postais de Natal. – Desenvolver a expressão artística. 	60minutos (30min + 30min)	<p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta na realização da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de escrita (lápis de carvão, borracha, caneta e caderno diário); ▪ Lápis de cor; ▪ Canetas de feltro; ▪ Tesoura; ▪ Cola; 	Carolina

¹⁸ Esta aula, com o consentimento da professora cooperante, foi alterada para a aula de Expressão Plástica e Musical, de forma a adiantar os trabalhos em curso, como a realização dos postais de Natal e ensaio e seleção de peças musicais para cantar no dia da festa de Natal.

	<p>– Pintura</p> <p><u>Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão</u></p> <p>– Recorte, Colagem, Dobragem;</p> <p>– Impressão</p>	<p>• Atividades Gráficas Sugeridas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ilustrar de forma pessoal; – Contornar objetos, formas, pessoas. <p>• Atividades de Pintura Sugerida</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pintar superfícies e desenhar. <p>• Fazer composições colando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Diferentes materiais cortados. <p>• Estampar utilizando moldes — feitos em cartão.</p> <p><u>Aprendizagens Essenciais</u> <i>Educação Artística – Artes Visuais</i> – Experimentação e Criação</p>	<p>– Promover a leitura e a criatividade.</p> <p>– Explorar a terceira dimensão.</p> <p>– Explorar as possibilidades de diferentes materiais.</p> <p>– Fazer composições colando.</p> <p>– Fazer dobragens.</p>			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tintas; ▪ Cartolinas; ▪ Carimbos. 	
--	--	--	---	--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho – incluindo esboços e técnica mista) nas suas experimentações físicas. • Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. 					
Estudo do Meio		<ul style="list-style-type: none"> • Tradições, símbolos, canções e decorações da época do Natal. <p>Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Música</p> <p>– Experimentação e Criação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as 	<p>– Cantar canções de Natal;</p> <p>– Diálogo com os alunos;</p> <p>– Chuva de ideias;</p> <p>– Apresentação do PowerPoint.</p>	60minutos	<p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta na realização da atividade. ▪ Trabalho individual e/ou em grupo; ▪ Participação; ▪ Empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador; ▪ Projetor; ▪ Quadro interativo; ▪ <i>PowerPoint</i>; ▪ Quadro; ▪ Giz; ▪ Apagador; ▪ Ficha de trabalho; ▪ Material de escrita (lápiz de carvão, borracha, 	Carolina

		<p>potencialidades da voz como instrumento musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas. 				<p>caneta e caderno diário);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compasso; ▪ Régua; ▪ Lápis de cor. 	
<p>Expressão e Educação Físico-Motora</p>			<p>- Conclusão das tarefas sobre o postal de Natal.</p>	60 minutos	<p>Avaliação Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta na realização da atividade; ▪ Observação direta em situação de jogo; ▪ Participação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de escrita (lápis de carvão, borracha, caneta e caderno diário); ▪ Compasso; ▪ Régua; ▪ Lápis de cor. 	Carolina

Sequência Didática

Data	09/12/2019
Áreas Curriculares	Desenvolvimento das Atividades
Português¹⁹	<p>A aula iniciar-se-á com a audição e visualização da história do livro digital, supramencionado nos recursos.</p> <p>Posteriormente, irá ser entregue o texto, em versão de papel, e será realizada uma leitura integral da narrativa do mesmo, em voz alta, por todos os alunos.</p> <p>É de salientar que na realização da leitura do texto, esta será gravada para efeito de uma apresentação de um trabalho da professora estagiária.</p> <p>Por fim, será feita uma exploração oral do conteúdo do texto e a identificação do vocabulário desconhecido. Os alunos irão pesquisar no dicionário pessoal o significado do mesmo o qual será registado no caderno diário.</p>
Matemática	<p>A aula de matemática será dedicada à consolidação de conhecimentos sobre organização e tratamento de dados, através do artefacto Hypatiamat, na applet “Representação de dados”.</p> <p>Os exercícios serão realizados, por alunos escolhidos aleatoriamente, no quadro interativo.</p> <p>Será entregue uma ficha de trabalho, na qual terá um texto adaptado do conto estudado, “A História do Pai Natal”.</p> <p>Irá ser feita a leitura, em voz alta, do texto apresentado, por um aluno escolhido aleatoriamente.</p> <p>Após a leitura, iniciar-se-á a etapa da recolha de dados onde os alunos deverão identificar quais foram os presentes distribuídos e as suas quantidades.</p> <p>Estes dados serão organizados numa tabela.</p>
Apoio ao Estudo	<p>Nesta aula, os alunos realizarão um postal de Natal, que terá como objetivo oferecerem a alguém da sua família.</p> <p>O postal será realizado em cartolina, onde os alunos irão utilizar a técnica do origami, construindo diversos elementos natalícios.</p> <p>Cada aluno poderá escrever uma mensagem de natal, baseada na moral da história lida na aula de Português “A História do Pai Natal”.</p>

¹⁹ Vide:

<https://youtu.be/XTLRN-gjKgl>;

Parte 1 – <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/24216UVRNVVBIZ>;

Parte 2 – <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/24234617XK6R7P?page=0>;

Parte 3 – <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/242358HCAA74WC?page=0>;

Parte 4 – <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/24237LBN3AYIHT?page=0>;

Parte 5 – <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/242382X3FUIPVL?page=0>.

Estudo do Meio	<p>A aula iniciar-se-á com a visualização de um karaoke-animação de uma canção de Natal, “Hoje sou o José”, no quadro interativo.</p> <p>O karaoke-animação é um recurso multimédia, pertencente a uma aula digital do Manual de Estudo do Meio “A Carochinha”²⁰, referente ao Bloco 1: À descoberta dos outros e das instituições, inserida no módulo 3 e intitulada “Comunidade – Modos de vida e funções”.</p> <p>De seguida, será realizado um questionamento aos alunos alusivo à época que se aproxima, descrevendo como passam o Natal com as suas famílias.</p> <p>Após o diálogo, será realizado oralmente, uma chuva de ideias sobre o Natal as quais serão registadas no quadro e no caderno diário, tendo em conta os símbolos, a comida e os sentimentos.</p> <p>Por fim, será apresentado um breve <i>PowerPoint</i>, acerca das diferentes formas de festejar o Natal em todo o Mundo.</p>
-----------------------	--

Sequência Didática

Data	10/12/2019
Áreas Curriculares	Desenvolvimento das Atividades
Matemática	<p>A aula iniciar-se-á com uma segunda etapa, o tratamento de dados.</p> <p>Os alunos terão de construir um gráfico de barras. Para a realização desta atividade, será entregue uma barra de uma cor, correspondente a cada presente. Os alunos terão de colar uma barra correspondente ao presente mencionado, preenchendo assim até ao fim formando assim um gráfico de barras.</p> <p>Por fim, a última etapa será a análise do gráfico onde serão retiradas conclusões deste através de várias questões realizadas.</p>
Português	<p>A atividade iniciar-se-á com um breve reconto, em voz alta, do texto narrativo.</p> <p>De seguida, com base no texto estudado, os alunos irão identificar oralmente palavras variáveis e invariáveis.</p> <p>Para a realização desta atividade, serão colocadas com bostik, no quadro, duas cartolinas. Uma será intitulada de “Palavras Variáveis” e a outra “Palavras Invariáveis”. A cartolina de “Palavras Variáveis”, estará dividida em 5 colunas as quais servirão para classificar</p>

²⁰ Vide:

https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/0/bundles/1a226866-aba5-4788-bff9-ce9437ea8dae/views/7ddfc181-dba5-4d8c-84b4-a30b17847ba8/resources/136112f1-f18c-440e-8016-c57ff71cb29e/?name=Can%C3%A7%C3%A3o%20do%20Natal%20-%20C2%ABHoje%20sou%20o%20Jos%C3%A9%20BB&file=11956.swf&type=contents&mimetype=application%2Fxml-shockwave-flash&q=5%3B6%3B7%3DNatal

	<p>gramaticalmente palavras retiradas do texto supramencionado, como adjetivos, determinantes, nomes, verbos e, a última coluna não identificada será para colocar palavras que os alunos ainda não conseguirão classificar gramaticalmente.</p> <p>A cada uma dessas colunas, será atribuído um post-it de cor diferente, os quais serão colados no respetivo lugar. Posteriormente, os alunos deverão escrever, com o consentimento da professora estagiária, a palavra que identificaram do texto, no post-it. Por fim, irão colá-la na coluna correspondente.</p> <p>Será entregue uma ficha de trabalho a qual terá representada as duas cartolinas em duas tabelas respetivamente, para que à medida que se realizar a atividade no quadro, os alunos possam ficar com o registo da mesma.</p>
Apoio ao Estudo	Continuação da elaboração do postal de Natal iniciado na aula anterior.
Expressão e Educação Físico-Motora	Esta aula será dedicada à conclusão dos trabalhos do postal de Natal, visto que os mesmos terão que ser entregues até ao dia 11 de dezembro para irem a concurso.

Reflexão Semanal de 9 a 13 de dezembro de 2019

A aula teve início com um momento de partilha de novidades, em que os alunos partilhavam com os restantes o momento que mais gostaram do seu fim de semana. Ao longo das semanas, tentamos sempre não descartar este momento, pois consideramo-lo importante, para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

O trabalho desenvolvido e planificado pela estagiária, foi ao encontro das nossas necessidades, visto que tínhamos que realizar um trabalho para a unidade curricular de Didática do Português, sobre a oralidade e queríamos fazê-lo implementando na nossa turma de estágio, de forma a vermos se era exequível e para enriquecermos o mesmo.

A estagiária Carolina Leitão iniciou a aula de Português explicando aos alunos que, esta semana, iríamos necessitar de toda a colaboração e empenho da turma para a realização de um trabalho para a nossa escola. De seguida, a estagiária responsável pela aula colocou a visualização no quadro interativo, do livro digital d' "*A História do Pai Natal*", de Santa Comba Dão. Durante toda a visualização da história, a turma manteve-se com um comportamento exemplar e muito atentos ao que estavam a fazer. Realmente, pode-se concluir, que utilizar recursos didáticos diferentes motiva mais os alunos e capta mais a sua atenção.

Posteriormente, foi entregue, em versão de papel, o texto escutado e foi realizada uma leitura integral da narrativa do mesmo, em voz alta (com boa articulação e dicção), por todos os alunos.

É de salientar que na realização da leitura do texto, esta foi gravada para efeito de uma apresentação de um trabalho das professoras estagiárias para a unidade curricular supramencionada. Apercebemo-nos que esta atividade demorou mais tempo do que o previsto, logo os objetivos a que nos tínhamos proposto para esta aula não foram todos concluídos. Porém, no final da aula, e após fala com a professora cooperante e solicitar a finalização desta aula, tal veio a concretizar-se na aula de *Apoio ao Estudo*.

Esta atividade correu bastante bem. No entanto chegámos à conclusão, já em reflexão com a professora titular que o facto da "hora das novidades" ser tão longa, o tempo letivo

dedicado ao Português se tornara limitado e, por vezes, não tornar possível atingir todos os objetivos estabelecidos.

Após o intervalo, a aula dedicada ao *Apoio ao Estudo*, foi lecionada pela autora deste trabalho, a qual finalizou a atividade proposta para a aula de Português. Foi feita uma exploração oral do conteúdo do texto e a identificação do vocabulário desconhecido. Os alunos pesquisaram no dicionário pessoal o significado do mesmo, o qual foi registado no quadro pela professora estagiária e, por fim, os alunos copiaram toda a informação para o caderno diário.

A aula de Matemática foi dedicada à consolidação de conhecimentos sobre organização e tratamento de dados, através do artefacto Hypatiamat, na applet “Representação de dados”. Desta vez, optamos por não formar grupos de alunos, mas sim projetar os exercícios, no quadro interativo, e os alunos, à vez, foram lá resolver as questões.

De seguida, foi distribuída uma ficha de trabalho, na qual tinha um texto adaptado do conto estudado, “*A História do Pai Natal*”. De forma a explorar com os alunos conteúdos matemáticos, neste caso, o tema da organização e tratamento de dados, foi feita a leitura, em voz alta, do texto apresentado, por um aluno escolhido aleatoriamente e, posteriormente, os alunos trabalharam sobre o mesmo. Em grande grupo, os alunos analisaram o pequeno texto, começando por observar os dados que lá constavam e, de seguida, em conjunto, construir, no quadro, uma tabela de dupla entrada para organizar os dados. À vez, foi ao quadro, um aluno escrever os respetivos dados na tabela realizada pela estagiária.

Em relação à aula de Estudo do Meio, a aula iniciou com a visualização, no quadro interativo, de um karaoke-animação de uma canção de Natal intitulada de “*Hoje sou o José*”.

O karaoke-animação é um recurso multimédia, pertencente a uma aula digital do Manual de Estudo do Meio “*A Carochinha*”, referente ao Bloco 1: À descoberta dos outros e das instituições, inserida no módulo 3 e intitulada “*Comunidade – Modos de vida e funções*”.

Optámos por realizar uma atividade diferente com os alunos, visto que os mesmos “adoram música” e como estávamos a chegar à quadra natalícia, nada mais que os alunos

alargarem o seu horizonte musical e aprenderem uma nova peça musical e, ainda, realizarem um karaoke-animação.

De seguida, em grande grupo, foi colocada uma questão aos alunos referente à época natalícia, descrevendo como é que estes passariam o Natal com as suas famílias.

Esta atividade foi interessante e tornou-se num momento de partilha, devido à diversidade cultural da turma, pois a mesma integra alunos de vários países, como do Brasil, Angola, Reino Unido e Rússia, para além de Portugal.

Os alunos gostaram muito destas partilhas, algo imediatamente constatado durante o diálogo, onde houve uma chuva de ideias sobre o Natal, as quais foram registadas no quadro e no caderno diário, tendo em conta os símbolos, a música, a publicidade, as decorações, a gastronomia, entre outros.

De forma a consolidar estes conhecimentos, foi apresentado um *PowerPoint*, acerca das diferentes formas de festejar o Natal em todo o Mundo.

Em momento de reflexão, apesar de a aula ter decorrido bem e ter ido ao encontro dos objetivos estabelecidos que foram integralmente cumpridos.

O dia de terça-feira foi dedicada a conteúdos matemáticos, passando pela segunda etapa de organização e tratamentos de dados. Os alunos realizaram o tratamento de dados do texto já referido.

Para esta atividade, os alunos tiveram de construir um gráfico de barras em cartolina com o auxílio da estagiária. Para a realização desta atividade, foi distribuída uma barra de uma só cor, correspondente a cada prenda (a ser oferecida a cada aluno). Os educandos colaram uma barra correspondente ao presente mencionado, preenchendo-o, formando um gráfico de barras.

Por fim, a última etapa foi a análise do gráfico e respetivas conclusões.

Este momento foi importante, pois quando estamos a trabalhar em grande grupo, partimos do princípio de que todos conseguem adquirir os mesmos conhecimentos, o que não se revelou, pois, cada aluno tem o seu tempo próprio de assimilação e evolução cognitiva.

Como o gráfico de barras foi realizado em cartolina e cada pedacinho da barra foi colada com bostik, tal facto permitiu manipular o produto, demonstrando um maior entendimento sobre o conceito.

Ainda durante o período da manhã, a estagiária, a nível dos conteúdos de Português, fez recapitulação do conto da história de Natal, em voz alta. De seguida, com base no mesmo, os alunos identificaram oralmente palavras variáveis e invariáveis. Este era um conteúdo já conhecido pelos alunos, pelo que se aproveitou para fazer uma consolidação de conteúdos de gramática já estudados e lecionados pela professora cooperante.

Para a realização desta atividade, foram colocadas com bostik, no quadro, duas cartolinas amarelas divididas com várias classes de nomes. Uma cartolina foi intitulada de “Palavras Variáveis” e a outra “Palavras Invariáveis”. A cartolina de “Palavras Variáveis”, estava dividida em 5 colunas que serviram para classificar gramaticalmente palavras retiradas do texto supramencionado, como adjetivos, determinantes, nomes, verbos e, a última coluna não identificada foi para colocar palavras que os alunos ainda não conseguiam classificar gramaticalmente.

A cada uma dessas colunas, foi atribuído um post-it de cor diferente, os quais foram colados pelos alunos no respetivo lugar. Posteriormente, estes escreveram, com o consentimento da estagiária responsável, a palavra que identificaram do texto, no post-it. Por fim, colaram-na na coluna correspondente.

Durante o período da tarde, na aula de Apoio ao Estudo, a estagiária deu seguimento aos conteúdos de Português. Esta hora letiva foi dedicada à realização uma ficha de trabalho que tinha representada as duas cartolinas em duas tabelas, respetivamente, para que à medida que se realizasse a atividade no quadro, os alunos pudessem ficar com o registo da mesma.

A aula de Expressão e Educação Físico-Motora foi dedicada à conclusão dos trabalhos dos postais de Natal, os quais teriam de ser entregues até ao dia seguinte, para participação num concurso da escola.

Seguidamente, indicam-se os conteúdos propostos para planificar para a próxima semana:

- **Área Curricular de Português:** Serão lembradas as características da carta, para que os alunos entendam as diferenças entre a carta e o postal.
- **Área Curricular de Matemática:** Será feita uma consolidação dos conteúdos de multiplicação e divisão.
- **Área Curricular de Estudo do Meio:** Esta aula será dedicada à elaboração de decorações de Natal para a sala de aula.

Tal como refere Carneiro et al. (1983, p. 83), “todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens”.

Da avaliação da turma

A avaliação no 1º Ciclo, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, viabilizou diagnosticar e superar dificuldades. A avaliação incidiu nas modalidades: avaliação diagnóstica, sumativa e formativa. A avaliação realizada assentou nas dimensões: a dimensão cognitiva e a socio-afetiva e psicomotora, permitindo verificar entre outros, o sentido de responsabilidade, o empenho nas tarefas, o relacionamento com os colegas, bem como a própria avaliação dos conhecimentos.

No domínio do comportamento e atitudes a turma registou a menção de Muito Bom, visto que a maioria dos alunos foi progressivamente desenvolvendo e reforçando as suas capacidades de concentração e aumentando a atenção e o aperfeiçoamento do seu trabalho académico, mostrando uma crescente capacidade de escutar os outros e a aquisição gradual de uma forma mais oportuna de intervir.

No que diz respeito ao aproveitamento global da turma, nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio registou-se uma taxa de sucesso de Muito Bom. Na Educação Artística e outras áreas disciplinares para além das referidas, não houve qualquer tipo de avaliação, por parte da professora titular.

No que diz respeito ao nível dos ritmos de aprendizagem da turma do 3º CEB, esta caracteriza-se por ser heterogénea. Apesar de não existir nenhuma criança que apresente qualquer deficiência ou tipo de dificuldade motora ou cognitiva, ao analisar a turma,

verificaram-se poucos casos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, principalmente, a nível da aprendizagem da escrita e da leitura. Não só devido à falta de atenção, mas também ao facto de não se verificar muito apoio e persistência por parte da família. Havia um aluno com o desenvolvimento da motricidade fina reduzida, pois revelou ter dificuldade em manusear uma tesoura e em agarrar corretamente no lápis. Quanto a alunos com NEE, apenas uma aluna revelou ter redução de audição.

De uma maneira geral, as crianças mostraram ser autónomas ao planificar e gerir o seu plano individual de trabalho e responsáveis no cumprimento cumprir das tarefas atribuídas; demonstraram ser sociáveis dentro e fora da sala de aulas, tendo espírito crítico, criativos e com motivação para novas aprendizagens.

Reflexão do Percurso Formativo

Esta fase dá ênfase a uma avaliação do processo de estágio, centrando-se nas situações vivenciadas, nos desempenhos, nas aprendizagens e competências adquiridas, assim como nos objetivos propostos.

O balanço é bastante positivo, pois fez-me refletir sobre o brincar e as suas potencialidades na Educação de Infância, algo que me atraía, mas que poucas reflexões tinham merecido. Foram reforçadas competências pela estagiária e apreendidas algumas formas de melhor agir durante as brincadeiras das crianças e no prazer que estas têm em “explorar, transformar e criar”, como já referimos.

Desde o nascimento que as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das suas explorações, descobrem, por exemplo, como comunicar e interagir com os pais, familiares e educadores/as. Transversalmente às suas explorações, começaram a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam delas em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações e escolhas (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo da prática, as relações interpessoais foram-se reforçando entre criança-criança e/ou criança-adulto. Maria Montessori (1870-1952), pediatra e defensora dos direitos da criança, foi uma das pioneiras em apostar que o ensino deve ser feito na base do respeito e da individualidade das crianças. Defendia, ainda, que a criança aprende mediante a sua

experiência e que o/a educador/a lhe deve oferecer um ambiente seguro, adequado e acolhedor que promova a sua autonomia, iniciativa, capacidade de tomar decisões, desenvolvimento da sua vontade, esforço, respeito pelos outros e, por si mesma.

No decorrer do estágio foi muito positivo ver a evolução das crianças. Também foi muito importante perceber que à medida que o tempo decorria, as relações entre a educadora estagiária e as crianças, os momentos de diálogo se multiplicavam. As autoras Lopes da Silva et al. (2016, p.49, apud Silva, 2022, p. 32), afirmam que *“a criança fala sobre aquilo que observa ou a forma como o faz”*, contribuindo para *“o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades”*.

Os grandes desafios prenderam-se essencialmente com a gestão e controlo do grupo, com a negociação. Tendo sido estes os maiores desafios, acabaram por se tornar nas maiores aprendizagens, uma vez que foi necessário criar estratégias para os superar.

Ao longo deste processo, pude contar com o apoio constante da educadora cooperante e da equipa de educadores, que me iam dando sempre um feedback das minhas ações, fazendo com que ganhasse mais confiança no meu trabalho e naquilo que pretendia desenvolver com as crianças. São vários os autores que defendem que um educador deve refletir em todas as fases de forma a melhorar as suas práticas. Neste sentido, Shön (2000, apud Silva, 2011, p.25) defende que *“a prática reflexiva constitui-se, então, como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de modo a resolver os problemas, construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional”*.

Salientar, ainda, a atitude da equipa de educadores que foi bastante positiva, pelo que me identifiquei com as suas práticas. Sabia escutar as crianças e inculcar princípios que mais tarde as ajudarão a tornarem-se cidadãos conscientes e participativos na sociedade. A criança usa a experiência para construir a sua visão da realidade. Naquele grupo, a criança é vista como protagonista construindo a sua própria aprendizagem. No decurso do processo, é inseparável o desenvolvimento global da criança, físico e emocional, do intelectual. A EC teve sempre um papel atento e interessado perante o grupo, pois

somente uma prática assim assumida pode proporcionar uma prática mais participativa e de autonomia para as crianças.

Em síntese, os objetivos propostos foram integralmente alcançados, bem como as metodologias aplicadas e ainda estabelecidas boas relações com as crianças e com a equipa educativa, no geral. Foi, igualmente, adquirida pela estagiária uma boa base de conhecimentos e um maior reforço nas suas competências pedagógico-didáticas, independentemente de se aprender todos os dias.

Depois deste percurso formativo, posso também afirmar sentir ser uma pessoa mais atenta aos interesses e necessidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O arco temporal em que decorreram os estágios foi um período em que ocorreram mudanças no paradigma educacional, devido à epidemia SARS-CoV-2 (COVID-19). De facto, *“para além de mudar a logística de funcionamento de instituições e estabelecimentos, a pandemia [...] levou também à mudança do paradigma de ensino, ou seja, transformou a forma de ensino-aprendizagem, a relação aluno/professor, os fluxos e horários de aulas e, sobretudo, a forma de acesso daqueles ao conhecimento e à aquisição de competências”* (Carvas-Monteiro, 2021, p. 826). Neste sentido, pode e deve dizer-se ter existido (e manteve-se) uma conjugação de sistemas de ensino distintos e complementares: o ensino presencial, o remoto e o misto. Mas, também, convém dizer que *“[...], quando o profissional da educação foi lançado para a modalidade de ensino virtual, foi sem rede e muitos sem formação prévia, a qual competia à instituição oferecer”* (Carvas-Monteiro, 2021, p. 824).

Para além das limitações de carácter tecnológico, metodológico e formativo existentes nas diversas instituições, acresce apontar a imposição da urgente readaptação ao formato virtual e à multiplicação da incerteza de todo o processo por não se poder acompanhar *in loco* as tarefas do aluno, apesar de que tudo o que seja feito deixe uma pegada digital (Peralta-Sánchez *et al.*, 2021, p. 243). Estes autores alertam para o facto de nem tudo ser negativo nesta fase pandémica, havendo ilações a retirar, de que se apontam algumas, desde logo:

- ◆ a necessidade de alternativas válidas para o ensino virtual que complemente a formação inicial dos futuros docentes professores;
- ◆ a tutoria direta que esclarece dúvidas e orienta o desenvolvimento das tarefas que são exigidas aos estagiários, pois as competências sociais desta função são fundamentais para a motivação daqueles protagonistas, tornando as sessões telemáticas mais agradáveis, evitando desistências e o absentismo digital;
- ◆ a divulgação atempada deste tipo de oferta formativa pode evitar o temor e a frustração do corpo discente que não pode realizar (ou continuar) o seu Estágio Pedagógico (a sua prática de ensino supervisionada) de forma presencial e vê a

possibilidade de teleformação não como uma obrigação, mas como uma simples hipótese/possibilidade/alternativa;

- ◆ a necessidade da introdução de instrumentos de avaliação na formação a distância que permitam detetar erros e corrigir situações que causem insucesso ou abandono nas atividades formativas; e
- ◆ e não menos importante, a perda ou redução dos vínculos afetivos que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem realizado presencialmente, os quais são, igualmente, mais fracos com o distanciamento social necessário em situações de saúde como a atual e também atrás de uma máscara (Ibidem, pp. 250-252).

Nestas circunstâncias pandémicas, os alunos do Mestrado em Docência que realizaram o Estágio nos diferentes centros educativos [em Espanha] tiveram de adaptar as suas fases à nova realidade que vivíamos (Peralta-Sánchez *et al.*, 2021, p. 242), o mesmo sucedeu certamente em muitas outras Instituições do Ensino Superior, na Europa e no mundo, como sucedeu na Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra, sendo prova disso mesmo este estágio realizado pela autora deste trabalho.

O estágio é essencial para a formação profissional, a fim de conciliar com as expectativas do mercado de trabalho onde, mais tarde, todo e qualquer formando poderá vir a integrar-se com maior ou menor realização. Deste modo, este percurso veio fortalecer a relação entre a teoria e a prática existente na Educação, pois ser educadora ou professora na sociedade atual não é uma tarefa fácil. Porém, para sermos capazes de dar o nosso melhor e atender às necessidades e interesses das crianças, é necessário sermos críticos e termos a noção exata das nossas responsabilidades e potencialidades.

O primeiro impacto da estagiária, assim que chegou ao JI não foi de todo o esperado. Contudo, hoje, pode ser dito que a experiência foi frutuosa e muito importante neste percurso formativo, devido às aprendizagens obtidas, às competências adquiridas e que são e serão uma mais valia na vida futura, quer em termos profissionais quer pessoais.

Através da experiência interdisciplinar do Projeto “*BrincAr(te) no Quintal*” e, particularmente, na dinamização do atelier da “Construção de Instrumentos Musicais não

convencionais” (OCEPE, 2016, p. 26), feitos com materiais recicláveis, tal ficou evidente. Desde logo, através da sua colaboração na criação do tema do projeto, na contextualização deste, as crianças tiveram o papel principal no seu “comando”, onde cada uma teve *“a sua própria mala de hipóteses sobre os possíveis sentidos e significados das coisas”* (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.9).

A opinião das crianças, foi tida em consideração e todas tiveram o seu contributo no desenvolvimento do dito projeto, tendo o respeito pelos seus direitos e apresentou-se como a base de todo o trabalho, reconhecendo a sua voz e realizando uma prática pedagógica com o objetivo sempre presente de *“envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas”* (Ferreira, 2014), no sentido de as encarar como *“cidadãs do presente e não como futuros cidadãos”* (Ferreira, apud Vasconcelos, 2014, p.30).

Quanto ao 1º CEB, as atividades desenvolvidas compreenderam propostas educativas que envolveram abordagens a conteúdos que foram facilitadoras do desenvolvimento de competências estabelecidas nas Orientações Curriculares vigentes.

Pese embora os constrangimentos já elencados e que não se vão repetir aqui, em termos globais e pelas suas características, as diversas atividades desenvolvidas no estágio, mesmo a que foi realizada fora do horário das disciplinas ditas curriculares, podem considerar-se, no geral, como *“oportunidades de estímulo à criatividade e concretização desde logo os conceitos de expressão musical, educação musical e música, para além de contemplarem o aspeto cognitivo associado ao «saber» e ao aspeto tão importante como o «saber-fazer», ambos essenciais no processo criativo”* (Martins, 2014, p. 123).

Dá-se também relevo ao facto de na proposta de intervenção no 1º CEB, ter sido tão bem acolhida pelos alunos, não apenas por gostarem de música, assim o disseram muitas vezes, mas também pelo facto de a turma ser multicultural, tendo a proposta sido quer *“um elemento catalisador das relações sociais, comunicativas e criativas, quer como elemento amplificador da linguagem musical [...], sua espontaneidade e fruição.”* (Ibidem, p.124).

Através *“da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade»* (Eça, 2010, p. 143, apud Martins, 2014, p. 124).

A síntese de todo o trabalho realizado contribuiu para a construção de uma identidade profissional própria da estagiária, para além de ter permitido estabelecer relações de diálogo e debate entre os diversos intervenientes, como educadores/professores, pais, encarregados de educação e/ou familiares e, acima de tudo, os próprios alunos, as crianças. Também reforçou as competências teóricas aliando as competências práticas numa lógica de *“ética para a responsabilidade em busca da verdade e coerência das nossas [minhas] ações”* (Costa & Caldeira, 2015, p.128), no sentido de me tornar melhor profissional.

Em termos de fecho, cabe acrescentar que em todo o processo formativo e, neste se incluem ambos os estágios realizados, fomos consolidando e defendendo cada vez mais a criança como uma *“pessoa dotada de infinitas possibilidades”* (Vasconcelos, 2014, p.45).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda 2030 (2018). *Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): 17 objetivos para um mundo mais sustentável e justo*. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música: Sugestões Pedagógicas de Audições para Crianças*. Caminho da Educação.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família (2ª ed)*. Tradução de Dora Flaksman. Zahar.
<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61354/64288>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). (2009). *Relatório Pedagógico - 2008/2009: Actividades de enriquecimento curricular - Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.
- Bahia, S. (2009). *Constrangimentos à expressão artística. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos*.
<http://hdl.handle.net/10451/2698>
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos deportes colectivos*. Dinalivro.
- Boal-Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). *Música como atividade de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Revista de Educação Musical, 128-129, 27-36. <http://hdl.handle.net/10400.22/11321>
- Bresler, L., & Stake, R. (1993). Qualitative research methodology in music education. In Colwell, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York. Schirmer Books.
- Brito, T. A. (2003). *Música na Educação infantil: propostas para a formação integral da criança (2.ª ed.)*. Fundação Peirópolis Ltda.
<http://books.google.com.br/books?id=dQUI4OQfk8YC&lpg=PP1&pg=PP1&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico*. (Vol. 2). Afrontamento.
- Carvalho, S. O. V. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Repositório da Universidade Portucalense.
- Carvas-Monteiro, M. A. (2014). Da Música na Educação. In J. D. L. Pereira, M. F. Vieites, & M. S. Lopes (Coords.) *As Artes na Educação* (pp. 177-188). Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Carvas-Monteiro, M. A. (2015). *Da música na Universidade de Coimbra. Das artes liberais aos estudos artísticos*. Edição do Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos/Universidade de Coimbra.
- Carvas-Monteiro, M. A. (2021). Mudanças de paradigma educacional: o teletrabalho e as TIC em tempos de pandemia. In G. G. García, C. R. Jiménez, M. N. C. Soto, & M. R. Navas-Parejo (eds). *Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030* (cap. 70). Editorial DYKINSON.
- CEPNA (2019-2024). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_a_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (1990). Parecer n.º 10/1989, de 20 de fevereiro. Diário da República, II Série – N.º 43.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (1999). Parecer n.º 2/1999, de 3 de fevereiro. Diário da República, II Série – N.º 28.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2013). Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro. Diário da República, II série – N.º 19.
- Constituição da República Portuguesa [CRP] (1976). Decreto de Aprovação da Constituição n.º 86/1976, de 10 de abril. Diário da República, I Série.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança: Do 1 aos 5 anos* (6.ª e d.). A esfera dos livros.

Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras.

Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 124-131). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Decreto-Lei n.º 47303/1966, de 7 de novembro. Diário do Governo, I Série – N.º 258.

Decreto-Lei nº 542/1979, de 31 de dezembro. Diário da República, I série – N.º 300.

Decreto-Lei nº 344/1990, de 2 de novembro. Diário da República, I série – N.º 253.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série – N.º 15.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República – I série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, I série – N.º 131.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, I série – N.º 129.

Delors, J., Al-Muft, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. P., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. [Learning: The Treasure Within]. Tradução de José Carlos Eufrázio. Cortez Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Demo, P. (2001). *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Vozes.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República – II série – N.º 115.

Despacho n.º 4707/2014, de 1 de abril. Diário da República – II série – N.º 64.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República – 1º Suplemento – II série – N.º 129.

- Dewey, D. (1990). *Educação e democracia*. Editora Colín.
- Eça, T. T. (2010). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, n.º 52, 127-146. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>
- Edwards, C., G., L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Encarnação, M. (2016). *Que Educação queremos? Preparar o lugar da Música no currículo do séc. XXI*. Comunicação APEM apresentada na Conferência Currículo do Séc. XXI: competências, conhecimentos e valores, Lisboa, Portugal, abril de 2016. Fundação Calouste Gulbenkian. APEM_Comunicação_30abril2016 (mec.pt)
- Eurydice (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (GEPE/ME). [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=educacao_artistica.pdf)
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., Mendes, A. (2016). *Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado*. In n T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira, & C. Loureiro (Orgs.). Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação. (203-221). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12049/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20art%c3%adstica%20na%20ESELxatas_vii_enc.cied.pdf
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gonçalves, A. M. B. (2017). *Educação artística e matemática: uma experiência de ensino no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály: Semelhanças, diferenças, especificidades*. Trabalho para a disciplina Seminário: Movimentos Pedagógicos I do Curso de pós-graduação em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música RJ. Microsoft Word - COMPARACAOMETODOSDOKS.DOC (meloteca.com)
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança (3ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2017). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. High/Scope Press.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil (1ª ed.)*. Artmed.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem Escrita na Educação de Infância: Da Intenção à Prática (1ª ed.)*. PsicoSoma.
- Jardim, S. M. S. (2017). *Da Educação e do Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos)*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum.
- Kuhn, T. S. (1989). *A Tensão Essencial (70ª ed.)*. Lisboa (1989).
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, I série – N.º 237.
- Lei n.º 5/1977, de 1 de fevereiro. Diário da República, I série – N.º 26.
- Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro. Diário da República, I-A série – N.º 217.
- Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República, I-A série – N.º 155.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, I série – N.º 166.
- Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Diário da República, I série – N.º 174.

- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, I série – N.º 166.
- Lessa, E. (2006). *Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo – Ensino da Música*. *Revista de Educação Musical*, nº 125 (maio a agosto), 21-38.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.110-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em Portugal. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmento. *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: “Investigação, formação docente e culturas da infância”* (pp.19-31). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Lück, H. (1999). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos e metodológicos*. Vozes.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os Projetos nos Serviços Educativos*. (1ª ed). Editora: APEI.
- Marchão, A. (2012). *Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar* [Promotion of gender equality - a study in the context of pre-school education]. [Comunicação Oral]. Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Marques, E. (2012). *Programa de Educação Estética e Artística* [Webinar], Direção Geral da Educação. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/programa-educacaoestetica-e-artistica>
- Martins, D. J. G. (2014). *Da multiculturalidade na sala de aula à ópera como instrumento pedagógico*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum.
- Marto, L. A. C. (2016). *A dança escolar e a música enquanto contributo no processo educativo e formativo no Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum.

- Mateus, R., Damião, M. H., Festas, M. I., & Marques, E. (2017). *Educação Estética e Artística no Currículo Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma via de concretização*. In R. B. Simões; C. Serrano; S. Neto, & J. Miranda, (Orgs). *Pessoas e Ideias em Trânsito. Percursos e Imaginários* (pp. 229-242). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ministério da Educação. (ME). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico - Expressão e Educação Musical* (4.ª ed.). Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas – 1.º Ciclo*. MEC.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. MEC.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. MEC.
- Mota, G. (2003). *A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores*. Educação (UFSM), volume 28 (2), 11-22.
- Naudeau, S., & Hasan, R. (2016). Policy Brief: Malawi: *Early Childhood Development: A Review of the Global Evidence*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/714321468194946196/pdf/106487-BRI-ADD-DOI-ABSTRACT-SERIES-PUB-DATE-AUTHORS-PUBLIC.pdf>
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. MEC. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Oliveira, M. S. R. (2014). *Relatório de Prática Pedagógica de Educação Musical no Ensino Básico: contributo da autoavaliação para a aprendizagem em Educação Musical*.

[Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra. Repositório Comum.

Oliveira, R. E., Figueiredo, R. A., Makishi, F., Sais, A. C., Olival, A. A., Alcântara, L. C. S., Morais, J. P. G., & Veiga, J. P. C. (2021). A interdisciplinaridade na prática académica universitária: conquistas e desafios a partir de um projeto de pesquisa-ação [Interdisciplinarity in university academic practice: achievements and challenges from a research-action project]. *Avaliação*, volume 26 (02), 377-400. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200003>

Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2nd ed.). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Peralta-Sánchez, F. J., Ureña Uceda, A., Martínez, J.M., & Jiménez Martínez, V. M. (2021). Satisfacción com la formación complementaria, sustitutoria de las prácticas em los centros educativos debido a la Covid-19, recibida por el alumnado del máster em profesorado de educación secundaria. In G. G. García, C. R. Jiménez, M. N. C. Soto, & M. R. Navas-Parejo (Eds). *Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030* (cap. 22). Editorial DYKINSON.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Artes Máficas Sul.

Perry, J. C. (2002). *A música na educação de infância*. Manual de Investigação em Educação de Infância. Serviço de educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

Pitts, S. (2000). *A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot. Ashgate.

- Pombo, O. (2003). *Epistemologia da Interdisciplinaridade*. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Regulamento n.º 281/2017, de 24 de maio. Diário da República, II Série – N.º 100.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*, 15(1), 91-127.
- Sampaio, M. F. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias*. [Tese de doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/69723>
- Silva, D. G. (2010). *A Importância da Música no Processo de Aprendizagem da Criança na Educação Infantil: uma análise da literatura*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina.
- Silva, M. C. C. P. A. M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, M. S. V. (2022). *As artes visuais em educação de infância: o papel do educador no processo criativo*. [Dissertação de Mestrado]. ISPA-Instituto Universitário. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8790/1/27866.pdf>
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas - 3º Volume*. Instituto Piaget.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos Três a Oito Anos*. Porto Alegre.

- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project. London Qualifications and Curriculum Authority.
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como movimento de articulação no processo de ensino-aprendizagem*. PerCursos, v. 13, n. 39, 545-554, dez.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música: 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Editorial do Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Da Investigação às Práticas. (3), 8-20. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vasconcelos, T. (2014). TECENDO TEMPOS E ANDAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (ÚLTIMA LIÇÃO). In *Media XXI – Publishing, Research and Consulting*. Coleção: Estudos e Reflexões.
- Vasconcelos, T. (2021). ... De quando um Grupo de “Alunos” educou seu “Mestre”. In Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. (Coords.). *Educação Artística, 2010-2020*. (pp.173-177). Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14735/1/173_De%20quando%20u

[m%20Grupo%20de%e2%80%9cAlunos%e2%80%9d%20educou%20seu%20%e2%80%9cMestre%e2%80%9debook EA FINALISSIMO compressed doi 0.pdf](#)

Veríssimo, I. M. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Beja. Repositório do Instituto Politécnico de Beja.

Vianna, I. K. (2005). *A Dança* (3ª ed.). Summus.

Vieira, R. (1999). Ser inter/multicultural. *Jornal "a Página"*, nº. 78, p. 20.

Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil* (1ª ed.). Edições ASA.

Zagalo, L. M. M. (2019). *Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino vocacional da Música: fatores psicológicos, meio envolvente e perspectivas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Artes Aplicadas. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

