



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Exploração Sonora na Educação Pré-escolar

Bruna Pires de Sá



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Bruna Pires de Sá

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Exploração Sonora na Educação Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes

Novembro de 2024

“Eis como se articula a ênfase de uma frase. Também a música é uma língua humana.”

Paul Quignard, *in* Todas as manhãs do mundo

AGRADECIMENTOS

Este percurso, repleto de desafios e aprendizagens, não teria sido possível sem o apoio incondicional e a orientação das pessoas que me acompanharam ao longo desta jornada.

A todas as crianças que participaram neste trabalho e a todas as crianças e alunos que se cruzaram no meu caminho ao longo deste percurso académico, obrigada por me ensinarem tanto. Sem vocês, não seria a profissional, nem a pessoa que sou hoje.

A ti, Inês, por teres sido amiga e parceira. Por me permitires partilhar e aprender contigo. Por todos os momentos de riso, mas também de cansaço. Que o nosso companheirismo permaneça ao longo das nossas vidas.

Doutora Adalgisa Pontes, a minha orientadora neste percurso, a si serei sempre grata. Por ter sempre uma palavra amável nos momentos menos bons, mas também uma atitude assertiva que me ajudou a não perder o foco e a determinação. A Professora fez-me compreender que "o verdadeiro ensino não é o de transmitir conhecimentos, mas o de despertar a curiosidade e o amor pelo saber" (Albert Einstein), e apaixonar, ainda mais, pela Arte.

Ao Professor José e à Educadora Florbela, por toda a partilha e ensinamentos que me proporcionaram. Por me permitirem errar, refletir e melhorar todos os dias. Obrigada.

À Valentina e à Rita, por serem exemplos daquilo que é uma auxiliar: sinónimo de amor. Obrigada por toda a partilha e apoio.

Aos meus pais, Irene e Rui, por me terem incentivado a partir em busca de novas aprendizagens e me terem dado a oportunidade de crescer. Por serem exemplo de superação e determinação.

Ao meu irmão, por ser a minha maior inspiração. Por ser exemplo de autodeterminação e coragem. De resiliência, persistência e bondade. A ti, obrigada.

A toda a minha família, obrigada por acreditarem sempre na vossa Bruninha.

João, por me mostrares que sou mais capaz do que aquilo que alguma vez imaginei. Por todas as noites mal dormidas, abraços de coragem e palavras de conforto, obrigada.

Costeira, por todas as horas de trabalho juntas, por toda a partilha de ideias e de artigos científicos. Pelo choro e sorrisos partilhados, obrigada.

Marisa, por partilhares o teu crescimento e acompanhares o meu. Por partilhares o amor à tradição e à educação. Por seres a colega e amiga que faz falta a qualquer pessoa, obrigada.

À Educadora Margarida e ao Professor Vítor, obrigada por nunca desistirem da menina sonhadora e distraída que fui, e continuo a ser. Vocês mostraram-me que um Educador/Professor pode realmente fazer a diferença na vida de uma criança. Posso dizer, com certeza, que marcaram a minha. É também graças a vocês que hoje em dia tenho orgulho em dizer que sou 'do mundo da Educação'.

A todos os Professores que se cruzaram no meu caminho, obrigada por honrarem esta bonita profissão.

RESUMO

Este relatório realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O trabalho apresentado foi realizado com um grupo de crianças entre os três e os seis anos, e incidiu na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Artística, mais concretamente no Subdomínio da Música. Este, tem como objetivo primordial potenciar a exploração de repertório sonoro na Educação Pré-escolar, através de estratégias que envolvem a expressão vocal, a expressão corporal, expressão instrumental e a escuta ativa, potenciando a diversidade cultural existente no contexto para promover a diversidade musical.

Para a concretização deste trabalho foram delineados os seguintes objetivos: identificar o repertório sonoro trabalhado na sala de atividades no âmbito da Educação Pré-Escolar, valorizar a música como fator de identidade cultural, proporcionar às crianças estímulos musicais diversificados e promover a escuta orientada de repertório sonoro diversificado.

Optou-se pelo paradigma fenomenológico interpretativo, metodologia qualitativa, como o método de aproximação à investigação-ação. Foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, tais como: observação participante, inquéritos por entrevista, inquéritos por questionário e registos audiovisuais.

Após a análise dos dados, o presente trabalho identificou o repertório sonoro trabalhado na Educação Pré-Escolar, evidenciando uma abordagem diversificada, que incluiu músicas de diferentes culturas, o que ampliou o conhecimento musical das crianças. A música, valorizada como fator de identidade cultural, reforçou o sentido de pertença das crianças às suas tradições e promoveu a inclusão de diferentes culturas. As estratégias para promover essa diversidade incluíram a combinação de atividades de expressão vocal, instrumental, corporal e escuta ativa, utilizando repertórios que refletiam a variedade cultural das crianças e, assim, enriqueceram suas experiências auditivas e de expressão.

Palavras-chave: Diversidade Musical; Educação Pré-escolar; Repertório sonoro.

ABSTRACT

This report was carried out under the curricular unit of Supervised Teaching Practice, which is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, at the Education School of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The work presented was carried out with a group of children aged between three and six, and focused on the Area of Expression and Communication, in the Field of Artistic Education, more specifically in the Subfield of Music. The main aim of this project was to promote the exploration of sound repertoire in pre-school education, through strategies involving vocal expression, body expression, instrumental expression and active listening, making the most of the cultural diversity that exists in the context to promote musical diversity.

In order to carry out this work, the following objectives were outlined: to identify the sound repertoire worked on in the activity room within the scope of Pre-School Education, to value music as a factor of cultural identity, to provide children with diverse musical stimuli and to promote guided listening to a diverse sound repertoire.

We opted for a qualitative methodology with an action-research approach. Various data collection techniques were used, such as: participant observation, interviews, questionnaires and audiovisual recordings.

After analyzing the data, this study identified the sound repertoire worked on in pre-school education, showing a diversified approach that included music from different cultures, which broadened the children's musical knowledge. Music, valued as a factor of cultural identity, reinforced the children's sense of belonging to their traditions and promoted the inclusion of different cultures. Strategies to promote this diversity included a combination of vocal, instrumental and body expression activities and active listening, using repertoires that reflected the children's cultural variety and thus enriched their listening and expression experiences.

Keywords: Musical Diversity; Pre-school Education; Sound repertoire.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	2
Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-escolar	2
Caracterização do meio local	2
Caracterização do Agrupamento e do Jardim de Infância	3
Caracterização da sala de atividades e rotinas	10
Caracterização do grupo	19
Percurso da Intervenção Educativa	20
Caracterização do contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	30
Caracterização do meio local	30
Caracterização do Agrupamento e da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico	31
Caracterização da sala de aula e horário da turma	38
Caracterização da turma	41
Percurso de Intervenção Educativa	42
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	52
Enquadramento e pertinência do trabalho de investigação	52
Objetivos e questões de investigação	53
Fundamentação teórica	54
A importância da música na Educação Pré-escolar	54
Papel do Educador de Infância na abordagem à música	58
Desafios da diversidade cultural na Educação Pré-escolar	61
A importância da diversidade musical na Educação Pré-Escolar	63
Metodologia	65
Opções metodológicas	65
Ciclo de investigação-ação	66
Caracterização dos participantes	66
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	66

Inquérito por entrevista	66
Inquérito por questionário	67
Observação	68
Registos audiovisuais	68
Procedimento de análise de dados	68
Calendarização	70
Questões éticas	71
Apresentação, análise e discussão dos dados	73
A. O repertório sonoro explorado na sala de atividades	73
B. A música como fator de identidade cultural	74
Descrição e monitorização das sessões	75
Sessão 1 – Viana, a amiga do Mundo	76
Sessão 2 – Viana vai ao Brasil e a Marrocos	83
Sessão 3 – Viana vai ao Brasil, Paquistão e Venezuela.....	87
Sessão 4 – Viana em Portugal e no Brasil	91
Sessão 5 – Viana regressa da viagem	93
C. Estratégias utilizadas para promover a diversidade musical.....	96
Desafios e implicações futuras do trabalho.....	97
Conclusões	98
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
DISCOGRAFIA	114
APÊNDICES	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço da biblioteca	3
Figura 2 – Cantina	4
Figura 3 – Instrumentos musicais.....	4
Figura 4 – Polivalente	5
Figura 5 – Material desportivo	5
Figura 6 – Espaço da floresta.....	6
Figura 7 – Areia.....	7
Figura 8 – Estruturas.....	7
Figura 9 – Espaço para as bicicletas.....	8
Figura 10 – Horta e estufa	9
Figura 11 – Planta da sala de atividades.....	11
Figura 12 – Quadro de atividades.....	11
Figura 13 – Área das construções.....	12
Figura 14 – Área da plástica.....	12
Figura 16 – Área da casinha.....	14
Figura 17 – Área da pintura	14
Figura 18 – Área do quadro	15
Figura 19 – Área do computador.....	16
Figura 20 – Área da biblioteca	16
Figura 21 – Quadro das presenças	17
Figura 22 – Quadro do tempo	18
Figura 23 – Quadro do tempo utilizado no ano anterior	18
Figura 24 – Pintura através de decalque	23
Figura 25 – Plantação de azevinhos	24
Figura 26 – Jogo - características físicas	25
Figura 27 – Bonecos de neve	26
Figura 28 – Bandeira da Sala 3.....	27
Figura 29 – Comboio matemático	29
Figura 30 – Grelha das palavras.....	29
Figura 31 – Espaço de entrada do piso inferior.....	31
Figura 32 – Salas de atividades e sala de aula	32
Figura 33 – Cantina	32
Figura 34 – Biblioteca escolar.....	33
Figura 35 – Espaço de arrumação de instrumentos musicais	33
Figura 36 – Ginásio	34
Figura 37 – Piso superior	34
Figura 38 – Campo de futebol	35
Figura 39 – Área dos jogos desenhados no chão	36
Figura 40 – Área de areia.....	36
Figura 41 – Parque de diversões	37
Figura 42 – Horta e sala de aula exterior	37
Figura 43 – Sala de aula	39
Figura 44 – Organização do espaço.....	39

Figura 45 – Camisa bordada	76
Figura 46 - Microfone	77
Figura 47 – Célula de colcheias almofadada	78
Figura 48 – Camisa da Viana após a sessão 1	83
Figura 49 – Distribuição das crianças pelo espaço	85
Figura 50 – Camisa da Viana após a sessão 2	86
Figura 51 – Viana devidamente caracterizada	88
Figura 52 – Camisa da Viana após a sessão 3	91
Figura 53 – Fitas de linho	92
Figura 54 – Caracterização da Viana na última sessão	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 - Horário de funcionamento do Jardim de Infância	8
Gráfico 1 – Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação	20
Tabela 2 - Horário de turma	32
Tabela 3 - Calendarização das várias etapas do trabalho de investigação	58

LISTA DE ABREVIATURAS

Siglas

AMVC – Academia de Música de Viana do Castelo

EB – Escola Básica

EC – Educadora cooperante

EE – Educadora estagiária

EPE – Educação Pré-escolar

I-A – Investigação-Ação

Jl – Jardim de Infância

PE – Projeto Educativo

PM – Professora de Música

Acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ELI – Equipa Local de Intervenção

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O mesmo encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro diz respeito ao enquadramento da PES, o segundo ao trabalho de investigação e o terceiro apresenta uma reflexão global do percurso de intervenção educativa na PES.

No primeiro capítulo, é apresentada uma breve descrição dos contextos de estágio onde foi realizada a PES, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância (JI) com um grupo de crianças entre os cinco e os seis anos de idade e, no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Nestes dois segmentos são referidas algumas características do meio local, dos agrupamentos dos contextos educativos, do grupo/turma e do percurso de intervenção educativa.

No segundo capítulo, destaca-se a pertinência do estudo, bem como os objetivos de investigação e as respetivas questões de investigação. Procede-se, também, à apresentação da fundamentação teórica, recorrendo a diversos autores e documentos da área de estudo. Seguidamente, dá-se a conhecer a metodologia adotada, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o procedimento e análise de dados, as categorias de análise, a calendarização do estudo e as questões éticas. Por fim, surge a apresentação, análise e discussão dos dados, as limitações do trabalho e as conclusões.

No terceiro e último capítulo, apresento uma reflexão abrangente sobre todo o percurso educativo vivido nos dois contextos de estágio. Nessa reflexão, são enfatizadas as experiências adquiridas, os desafios enfrentados ao longo do percurso e, ainda, uma análise dos aspetos positivos e debilidades dessa vivência como um todo.

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

No presente capítulo é apresentada uma breve caracterização dos contextos educativos onde foram desenvolvidas as duas etapas de PES, bem como do percurso educativo realizado nas mesmas. Este capítulo encontra-se dividido em duas partes, correspondentes às duas etapas: a primeira caracteriza o contexto educativo da Educação Pré-escolar (EPE) e a segunda caracteriza o contexto educativo do 1º CEB.

Cada uma das partes previamente mencionadas subdivide-se em: caracterização do meio local, caracterização do agrupamento e do JI ou da Escola Básica (EB), caracterização da sala de atividades/aula e rotinas ou horário, caracterização do grupo/turma e, por fim, a descrição do percurso de intervenção educativa.

Caracterização do contexto educativo da Educação Pré-escolar

Caracterização do meio local

O contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES, durante o 1º semestre, localiza-se numa união de freguesias da cidade de Viana do Castelo. Nesta união de freguesias, segundo os censos de 2021, o grupo etário com mais representatividade encontra-se entre os 25 e os 64 anos, sendo a maioria destes habitantes do sexo feminino (INE, 2021).

A cidade de Viana do Castelo é a capital de distrito, com o mesmo nome, e situa-se na região norte de Portugal Continental, mais concretamente na sub-região do Alto Minho. Segundo a Câmara Municipal de Viana do Castelo (2023), nesta cidade podemos encontrar, para além de elementos como rio, mar e montanhas, diversos pontos de interesse cultural como o Templo Monumento de Santa Luzia, o Museu do Traje, o Centro Cultural de Eduardo Souto Moura, o Teatro Municipal Sá de Miranda, a Biblioteca Municipal de Siza Vieira, entre outros. Para além disso, é uma cidade de tradições e costumes, tipicamente conhecida pelas camisas bordadas, que fazem parte do traje tradicional, e pela Romaria de Nossa Senhora d'Agonia.

Caracterização do Agrupamento e do Jardim de Infância

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence o JI onde foi realizada a PES engloba seis instituições de ensino público, todas localizadas na mesma união de freguesias, desde a educação pré-escolar aos vários ciclos de ensino básico (AEB, n.d.).

O JI no qual decorreu a PES é um edifício com apenas um piso, que contém quatro salas de atividades, no qual estão inscritas, no ano letivo 2023/2024, 95 crianças. Para além das salas de atividades, o JI tem, ainda, espaços comuns, partilhados pelos quatro grupos: uma biblioteca (figura 1), uma cantina (figura 2), uma sala com diversos instrumentos musicais (figura 3), um edifício polivalente (figura 4) e diversos espaços exteriores.

Figura 1

Espaço da biblioteca

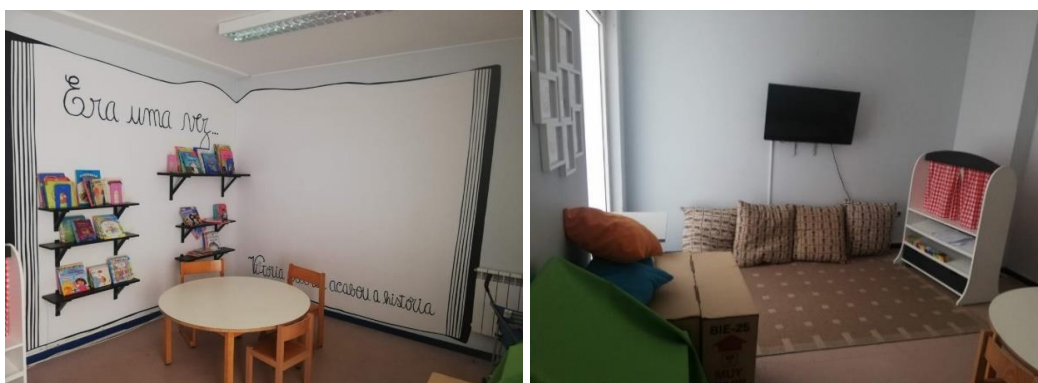


Figura 2

Cantina



Figura 3

Instrumentos musicais



Figura 4

Polivalente



Ao pé de cada sala de atividades existe uma casa de banho para as crianças. No polivalente encontra-se material desportivo variado (figura 5) e um espaço amplo dividido em duas partes, uma parte com espaço livre para a realização de educação física ou outras atividades (como festas temáticas, por exemplo, o Halloween) e outra com mesas e cadeiras onde funciona o prolongamento: componente não letiva após o final das atividades letivas.

Figura 5

Material desportivo



Como espaços exteriores encontram-se a floresta, a areia, as estruturas e as bicicletas. Estes quatro espaços estão distribuídos pelos vários grupos de modo que cada

grupo tenha um espaço atribuído em cada dia da semana. A floresta (figura 6), terminologia designada pelas Educadoras do JI e exposta nos placares da sala de atividades, trata-se de um espaço amplo com o solo em terra que contém árvores nas quais estão pendurados baloiços, e diversos materiais para exploração livre das crianças como um grande pneu e troncos de madeira, promovendo o “contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.).” (Silva et al., 2016, p. 27).

Figura 6

Espaço da floresta



A areia (figura 7) “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social” (Silva et al., 2016, p. 27), para além das oportunidades de contacto com a natureza que este espaço promove. Trata-se de um espaço amplo, no qual o solo é areia, e contém uma casinha com materiais como baldes e pás, baloiços e pneus.

Figura 7

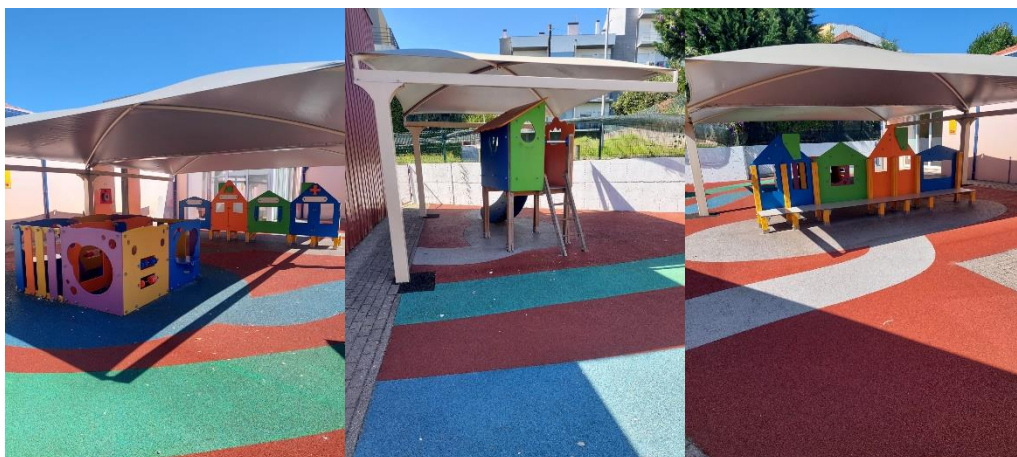
Areia



Nas estruturas (figura 8) e nos espaços “as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.” (Silva et al., 2016, p. 27).

Figura 8

Estruturas



Por fim, as bicicletas (figura 9) referem-se a um espaço amplo em cimento destinado ao uso de bicicletas e triciclos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Silva et al., 2016, p. 36). Os triciclos e bicicletas são instrumentos que, quando

utilizados pelas crianças, promovem a autonomia das crianças na progressão do triciclo para a bicicleta com rodas de apoio e, posteriormente, para a bicicleta sem rodas de apoio. Para além disso, trata-se de “uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza.” (Silva et al., 2016, p. 44).

Figura 9

Espaço para as bicicletas



Para além destes espaços de lazer exterior, existe, ainda, uma horta e uma estufa (figura 10), nas quais cada grupo tem o seu canteiro. Estes espaços promovem “O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.” (Silva et al., 2016, p. 90).

Figura 10

Horta e estufa



A equipa educativa deste contexto é composta por quatro Educadoras de Infância titulares, uma das quais coordenadora do JI, uma que realiza substituição de três Educadoras em diversos momentos da semana, devido à redução da componente letiva das mesmas (artigo 79.º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), quatro auxiliares de ação educativa, duas tarefeiras e duas cozinheiras. Conta, ainda, com uma Professora de música da Academia de Música de Viana do Castelo (AMVC) que, no âmbito de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal de Viana do Castelo (CMVC), é responsável pela oportunidade de aprendizagem da Expressão Musical em coadjuvação com a Educadora titular de cada grupo (Academia de Música de Viana do Castelo, n.d.). Em termos de horário de funcionamento do JI (Tabela 1), a componente letiva decorre entre as 9h30 e as 15h30.

Tabela 1

Horário de funcionamento do Jardim de Infância

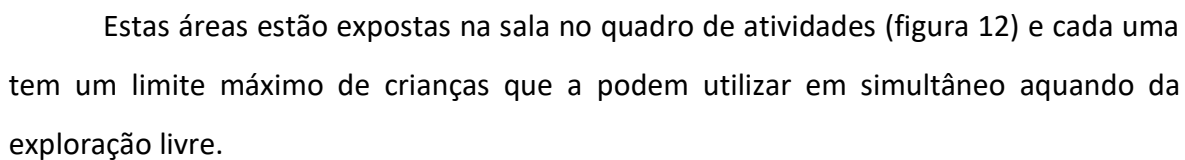
HORÁRIO	ATIVIDADES
08H30 – 09H00	Receção das crianças (facultativo)
09H00 – 10H15	Componente letiva
10H15 – 11H00	Lanche da manhã e recreio exterior
11H00 – 12H00	Componente letiva
12h00– 13h30	Hora de almoço e recreio
13H30 – 15H30	Componente letiva e lanche da tarde
15H30 – 18H30	Prolongamento (facultativo)

Caracterização da sala de atividades e rotinas

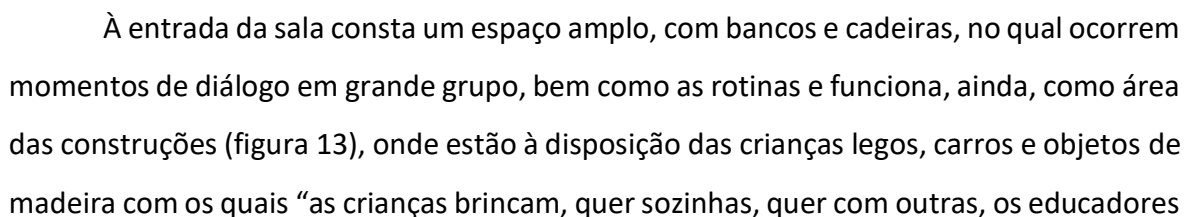
A sala de atividades onde decorreu a PES é contemplada por luz natural durante todo o dia porque contém janelas grandes em quatro das suas seis paredes, sendo que uma dá acesso direto ao exterior, ao espaço das estruturas e ao polivalente. Conta também com a presença de vários aquecedores e dois espaços (armários) de organização de materiais.

Esta sala é bastante ampla e encontra-se dividida em oito áreas (figura 11), utilizadas simultaneamente para a realização de oportunidades de aprendizagem em grande, pequeno grupo ou individuais e para a exploração livre por parte das crianças (Projeto Curricular de Grupo, 2023).

Planta da sala de atividades



Quadro de atividades



identificam e apoiam as suas actividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e ‘faz de conta’.” (Hohmann & David, 2003, p. 184).

Figura 13

Área das construções



De seguida, estão dispostas mesas nas quais são realizados momentos letivos em grupo e individuais, espaço denominado como a área da plástica (figura 14), funcionando também para outras áreas (desenho e colagem, jogos de mesa e modelagem). Nesta área “a criança enriquece 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 (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras).” (Silva et al., 2016, p. 49).

Figura 14

Área da plástica



Na área dos jogos de mesa (figura 15) as crianças tinham ao seu dispor jogos de vários tipos, como o tangram, um jogo de enfiamento de contas em fios, montagem de peças, puzzles, dominós, blocos lógicos, entre outros. Na área do desenho “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar (...) de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (Silva et al., 2016, p. 49). Já na área da modelagem as crianças tinham ao seu dispor plasticinas variadas e materiais com os quais podiam modelar.

Figura 15

Jogos de mesa e materiais de desenho, recorte, colagem e modelagem



A área da casinha (figura 16), que contém um quarto e uma cozinha, é considerada uma área do faz de conta pois é um espaço onde as crianças assumem diversos papéis “para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.” (Silva et al., 2016, p. 52).

Figura 16

Área da casinha



Para além dos materiais explorados na área da plástica, e sendo “importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p. 49), na área da pintura (figura 17), as crianças tinham ao seu dispor tintas de várias cores, pincéis e folhas, nas quais realizavam pinturas livres, explorando por elas próprias diversas técnicas de pintura e cor.

Figura 17

Área da pintura



Na área do quadro (figura 18) estava disponível um quadro preto, um apagador e giz de várias cores para que as crianças pudessem realizar desenhos e pinturas com giz ou mesmo representar letras e números que conheciam. Esta atividade é importante para o

desenvolvimento das crianças pois, “Embora as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita.” (Hohmann & David, 2003, p. 203).

Figura 18

Área do quadro



A área do computador (figura 19) era maioritariamente utilizada para proporcionar às crianças momentos de visualização e audição de vídeos e músicas, mas também para pesquisar informações pertinentes para partilhar com as crianças como, por exemplo, o índice de radiação ultravioleta num determinado dia. O computador era ainda utilizado, individualmente, pelas próprias crianças, com o auxílio da Educadora, para realizar tarefas específicas que necessitassem da visualização de imagens *online*, pesquisas ou jogos lúdicos, pois “Muitos programas de *software* permitem que as crianças desenhem, façam máscaras e jóias, efetuem jogos de adequação, comparação, contagem e memória, elaborem padrões, “guiem” combóios, carros e barcos no ecrã, façam experiências com letras e escrevam as suas próprias historias.” (Hohmann & David, 2003, p. 208).

Figura 19

Área do computador



Por fim, a área da biblioteca (figura 20) continha um tapete esponjoso, dois pufes, uma mesa redonda com cadeiras e uma estante com vários livros que as crianças podiam explorar livremente. Esta é uma área onde se desenvolvem capacidades de leitura e, ainda, a imaginação, uma vez que “Aqui as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira.” (Hohmann & David, 2003, p. 202).

Figura 20

Área da biblioteca



No que diz respeito às rotinas do grupo, os dias eram iniciados cantando a canção “Bons dias – Bom dia te quero dar”. À segunda-feira, a semana era sempre iniciada com as novidades do fim de semana, dando às crianças a oportunidade de partilharem um momento que tivesse sido importante para elas. Nos restantes dias da semana, e uma vez que a maioria das crianças chegavam à sala de atividades entre as 9h e as 9h30, era habitual que as crianças realizassem jogos de mesa durante este breve período. Por volta das 9h30, era realizado um momento de diálogo em grande grupo no qual seria eleito o chefe do dia, que seguia a ordem alfabética do quadro das presenças (figura 21). De seguida, eram marcadas as presenças por cada criança, assinalando com uma cruz, seguindo também a ordem alfabética. Esta prática foi alterada pois considerou-se que as crianças tinham capacidade para marcar a sua presença através do desenho da letra inicial do seu nome e, também, porque o grupo não conseguia prestar atenção neste momento.

Figura 21

Quadro das presenças



Assim, as presenças passaram a ser marcadas em simultâneo aos jogos de mesa, sendo que a Educadora chamava as crianças individualmente para que marcassem a sua presença, representando a letra inicial do seu nome no local indicado a cada dia do mês.

Figura 22

Quadro do tempo



De seguida, o chefe do dia realizava o quadro do tempo (figura 22), que foi também alterado no início da PES, uma vez que se considerou pertinente aumentar o grau de dificuldade do quadro utilizado no ano anterior (figura 23), introduzindo o índice de radiação ultravioleta e a medição e registo da temperatura exterior.

Figura 23

Quadro do tempo utilizado no ano anterior



Caracterização do grupo

O grupo com o qual tive contacto era constituído por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. No que toca à faixa etária, trata-se de um grupo homogéneo no qual todas as crianças realizaram seis anos de idade até ao final do ano (dezembro 2024).

Todas as crianças do grupo frequentam este JI pelo terceiro ano consecutivo, mantendo-se o grupo igual, à exceção de uma criança que o integrou no início do ano letivo, estando ainda em fase de integração social. Esta criança veio do Brasil, pelo que fala e entende português, mas apresenta algumas dificuldades de interação e comunicação, tanto com os colegas, como com as Educadoras e auxiliares.

No grupo, existe ainda uma criança que foi avaliada, no ano letivo anterior, e estava a ser acompanhada pela equipa local de intervenção (ELI). No ano letivo em que foi desenvolvida a PES, este apoio foi interrompido pois a Educadora da ELI, a Educadora do grupo e a encarregada de educação acharam não ser necessário, uma vez que a criança progrediu e acompanha as atividades de forma positiva. A nível particular frequenta terapia ocupacional, terapia da fala e acompanhamento em pedopsiquiatria.

O restante grupo está desenvolvido a nível da linguagem oral, mas algumas crianças frequentam terapia da fala pois apresentam dificuldades de articulação, embora não condicionem a relação entre pares.

O grupo é, no geral, muito ativo e participativo e revela bastante interesse em envolver-se e superar novos desafios. Trata-se de um grupo de crianças bastante autónomas e responsáveis, mas que necessitam da interação do adulto no que toca à resolução de conflitos e à orientação de diálogos. As crianças manifestam interesse em realizar experiências, em atividades ao ar livre e em participar ativamente na distribuição e arrumação de materiais.

No que toca às áreas de atividades, as crianças circulam pelas várias áreas e não permanecem muito tempo em cada uma, mostrando interesse por diversificar as suas atividades livres ou menos orientadas.

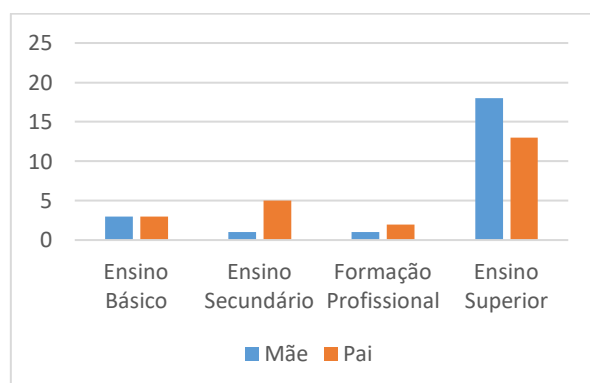
No que se refere aos momentos de lanches e almoço são crianças autónomas, mas têm sempre a orientação de um adulto. Na hora do lanche, é o chefe do dia que distribui a fruta e os leites. Na hora de almoço, todas as crianças comem pela própria mão e, ainda, descascam a fruta quando se trata de laranja, tangerina ou banana.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2023), a maioria das crianças são provenientes do meio urbano e o nível socioeconómico considera-se médio-bom, com a exceção de uma criança que beneficia de apoio social.

Quanto às habilitações académicas dos Encarregados de Educação (Gráfico 1), todos eles frequentaram, pelo menos, o Ensino Básico, sendo que a maioria frequentou o Ensino Superior.

Gráfico 1

Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação



Percurso da Intervenção Educativa

A PES decorreu ao longo de quatro meses, tendo início no dia nove de outubro de 2023 e término no dia 31 de janeiro de 2024, resultando num total de 15 semanas, cujas três primeiras (nove a 25 de outubro) corresponderam a um período de observação. As restantes semanas corresponderam ao período de implementação, sendo que, em cada semana, apenas um elemento do par pedagógico era responsável pela implementação, alternando entre o par a cada semana. Tanto no período de observação, como no período de implementação, a semana de PES tinha a duração de três dias, segunda a quarta-feira, com exceção das duas semanas intensivas, que decorreram entre os dias quatro e sete de

dezembro e os dias oito e 12 de janeiro, num período semanal de cinco dias (segunda a sexta-feira). Cada uma destas semanas correspondeu à intervenção de um elemento do par pedagógico, tendo a primeira ocorrido ao longo de apenas quatro dias devido ao feriado do dia 8 de dezembro, sexta-feira.

Para além dos momentos de observação e intervenção, todas as semanas foram realizadas pequenas reuniões com a Educadora cooperante, à quarta-feira, nas quais refletíamos sobre a implementação que terminou e discutíamos o tema que seria abordado na semana seguinte. No decorrer de uma das primeiras semanas de intervenção a Educadora cooperante forneceu-nos um documento no qual constavam vários temas que gostava que abordássemos ao longo do nosso percurso, sendo eles: os vários tipos de poluição, a localização de Viana do Castelo no mapa de Portugal, exploração do Globo e dos Continentes, os Planetas, as tradições (vestuário e gastronomia) de Portugal e do Mundo.

Durante o período de observação tivemos o prazer de participar nas atividades planeadas pela Educadora cooperante, auxiliando as crianças na sua realização. Estas três semanas foram essenciais para conhecer o grupo, as suas necessidades e interesses,

compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico (Silva et al., 2016, p. 22)

e, ainda, o nível de desenvolvimento das crianças e as dificuldades principais de cada uma. Foi também muito importante observar as rotinas do grupo pois estas foram, posteriormente, integradas nas planificações criadas no âmbito da PES e adaptadas consoante as necessidades das crianças, após discutidas com a Educadora cooperante. Para além disso, a observação permitiu-nos conhecer os métodos utilizados pela Educadora cooperante, bem como diferentes estratégias que utilizava com o grupo em diversas situações.

A adaptação ao contexto de JI foi bastante natural pois contamos com o apoio da Educadora cooperante e da auxiliar da sala em todos os momentos. Para além disso, o

grupo foi muito recetivo desde o início, não criando qualquer tipo de barreira à nossa presença e interagindo connosco de forma regular. Assim, foi-nos possível “contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos)” (Silva et al., 2016, p. 22).

Semana um – O *Halloween*

A primeira semana de implementação correspondeu à semana do *Halloween* e teve apenas dois dias devido ao feriado nacional do dia um de novembro. Assim, nesta semana optamos pela exploração do *Halloween*, realizando oportunidades de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo.

Começamos por realizar um breve diálogo para perceber as concessões prévias das crianças acerca do *Halloween* e utilizamos a música “Doçura ou travessura?”, de Inês Graça, para abordar o tema, onde foi explorado, na Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Educação Artística, Subdomínio da Música e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do canto e da exploração da letra. Partindo das personagens presentes na música, realizamos a “Grelha das palavras”, desafiando as crianças a contar o número de letras de três palavras (sapo, bruxa e fantasma), bem como a identificar a letra inicial e final das mesmas, explorando assim o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta oportunidade de aprendizagem surgiu porque, ao longo das semanas de observação foi possível perceber que as crianças ainda não tinham adquirido o sentido direcional da escrita e tornou-se uma experiência semanal. Assim, foi também proposta a organização de letras em palavras, através de uma cartolina com velcros, na qual foram utilizadas as mesmas palavras da grelha realizada anteriormente.

Na Área do Conhecimento do Mundo foram exploradas as diferentes características das personagens da música (humanas e animais).

No que toca ao Domínio da Matemática (Área de Expressão e Comunicação) as crianças pintaram um desenho que permitiu, ainda, explorar o Subdomínio das Artes Visuais, pois neste estavam presentes várias figuras do *Halloween* que as crianças pintaram e, de seguida, contaram e registaram o número de cada figura. Também no Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram a oportunidade de

realizar um desenho livre sobre o tema e uma pintura de fantasmas através da técnica de decalque com esponja (figura 24).

Figura 24

Pintura através de decalque



Quanto ao Domínio da Educação Física, a Educadora cooperante sugeriu que não se realizasse a sessão pois, no dia em que o polivalente é atribuído ao grupo (terça-feira), as crianças estavam fantasiadas devido a uma pequena festa temática que aconteceu na parte da manhã, com todos os grupos.

A Área da Formação Pessoal e Social esteve presente ao longo da semana pois foram realizados diversos diálogos em grande grupo, bem como momentos de partilha por parte das crianças, nos quais apresentavam ao grupo desenhos que realizaram.

Semana dois – Os tipos de poluição

Na minha segunda semana de implementação definimos como temática “Os tipos de poluição”, abordando a poluição do ar e a poluição sonora, pelo que foi explorada a Área do Conhecimento do Mundo ao longo de toda a semana. Para abordar a poluição do ar optamos pela exploração de um excerto da obra “Carta aos líderes do mundo” que retrata uma carta escrita por uma criança onde são abordadas questões como a poluição e o aquecimento global, explorando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, através do desenho livre sobre o excerto. Para contrastar com as fontes de poluição do ar, as crianças pintaram um desenho no qual constava, para além destas, uma alternativa menos poluente para essa

fonte. No que se refere à poluição sonora, foi apresentado às crianças o conceito de ruído como um som não desejável, que pode ser qualquer tipo de som que não seja desejado pela pessoa num determinado momento. Partindo deste conceito, foi apresentado e explorado um semáforo sonoro (aplicação *noise moderator*) em diversos locais, quer na sala de atividades, quer em espaços comuns como a cantina. Foi ainda realizada uma sessão de música, que integra o trabalho de investigação realizado no âmbito do presente relatório, incluindo momentos de som e silêncio.

No que toca à educação física, foi realizado um percurso no âmbito dos deslocamentos e equilíbrios e, ainda, um jogo no qual as crianças foram desafiadas a fugir à poluição, trepando ou rastejando.

Nesta semana as crianças realizaram uma visita ao Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo, o que levou, posteriormente, à plantação de azevinhos (figura 25), pois a plantação de árvores foi uma das alternativas apresentadas às crianças para proteger o planeta da poluição do ar.

Figura 25

Plantação de azevinhos



Foi ainda realizada a “Grelha das Palavras” com a palavra “poluição”.

Semana três – Quem sou eu e onde vivo?

Na terceira semana definimos como temática “Quem sou eu e onde vivo?”, explorando, através das diversas áreas de conteúdo, questões de identidade e pertença. Para tal, decidimos utilizar a obra “Yac! Não é um monstro”, de Angela McAllister, de modo a explorar a importância da diversidade e da aceitação, explorando a Área da Formação Pessoal e Social e a Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Utilizando as personagens desta obra, foi realizado um jogo ligado ao Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) no qual as crianças se apresentaram, representando diferentes emoções (medo, tristeza, alegria, raiva e surpresa). Ainda focadas no tópico “Quem sou eu?”, desafiamos as crianças a criarem o seu autorretrato através do desenho, explorando o Subdomínio das Artes Visuais e a realizar um jogo no qual uma criança de cada vez, vendada, tocava num colega com o objetivo de perceber, através de características físicas, de quem se tratava (figura 26).

Figura 26

Jogo - características físicas



Posteriormente cada criança criou o seu bilhete de identidade no qual constava a sua altura e, para tal, utilizamos lápis para medir as crianças, em grande grupo, explorando o Domínio da Matemática.

Focando agora em “Onde vivo?”, utilizamos uma versão da música “Havemos de ir a Viana”, desafiando as crianças a cantar, para explorar este assunto, passando à realização de um desenho da casa de cada criança. Decidimos ainda explorar um caminho num mapa, aliando o Subdomínio das Artes Visuais ao Domínio da Matemática. Por fim, as crianças criaram corações de Viana com massa de modelar que, dada a proximidade do mês de dezembro, foram transformados em ornamentos para as árvores de Natal e enviados para casa. Para terminar a semana, foi realizada a “Grelha das Palavras”, com a palavra “Viana”.

Semana quatro – O inverno e o Natal

A quarta semana foi a última semana de implementação antes da pausa letiva de Natal e, por isso, foi focada no Natal e na chegada do inverno. Nesta semana realizou-se no JI uma feirinha de Natal, pelo que as crianças confeccionaram bolinhos de coco para vender, utilizando este momento para exploração do Domínio da Matemática. Combinando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o Subdomínio da Música, utilizamos o instrumental de “All I want for Christmas is you”, de Mariah Carey, e desafiamos o grupo a criar uma letra para posteriormente cantar, gravar e enviar aos Encarregados de Educação a nossa canção de Natal. No domínio da Educação Física foi realizado um jogo no qual as crianças representavam personagens, Pai Natal, duendes e renas, e o Pai Natal e os duendes tinham como objetivo apanhar as renas que tinham fugido para poder entregar presentes de Natal.

Para interligar o Natal com o inverno, optamos pela exploração da obra “O lobo que não gostava do Natal” de Orianne Lallemand, abordando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Foi ainda realizada uma caça ao boneco de neve, no Domínio da Matemática, e uma pintura de um boneco de neve através da simetria realizada com tinta e dobragem de papel (figura 27). Por fim, realizou-se a “Grelha das Palavras” com a palavra “inverno”.

Figura 27

Bonecos de neve



Semana cinco – Eu no Mundo e no Espaço

De modo a dar continuidade ao tema “Onde vivo?”, na quinta semana de implementação a temática definida foi “Eu no Mundo e no Espaço”. Relacionadas com o Mundo, foram realizadas diversas oportunidades de aprendizagem nas várias áreas de conhecimento, começando por localizar Viana no mapa de Portugal e passando à exploração da Bandeira de Portugal e dos seus elementos. De modo a enfatizar o sentido de pertença das crianças, foi criada a Bandeira da Sala 3 (figura 28), na qual todos os elementos foram decididos e pintados pelas crianças, aliando a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social ao Subdomínio das Artes Visuais.

Figura 28

Bandeira da Sala 3



Foi também explorado o Globo Terrestre, bem como os continentes e realizamos a associação de alguns animais aos continentes de onde estes são originários. No Domínio da Educação Física, foi utilizada a subida do nível da água do mar para representar personagens (oceanos e continentes) no jogo do congela, no qual os oceanos tinham como objetivo apanhar os continentes para se expandir. No Domínio da Matemática, as crianças montaram e pintaram um puzzle do planeta Terra.

Quanto ao espaço, foi trabalhada a obra “Só”, de Scott Stuart, para introduzir o Sistema Solar. As crianças realizaram um desenho livre acerca do mesmo, de modo a expressarem as suas conceções prévias, aliando assim o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ao Subdomínio das Artes Visuais. Foi também apresentada uma

maquete do sistema solar construída pelas Educadoras estagiárias e o grupo foi desafiado a pintar um desenho do Sistema Solar e, ainda, cantar e dançar a música “Os 8 Planetas”, explorando o Subdomínio da Música. Para além disto, decidimos abordar o fenómeno do dia e da noite através da maquete apresentada, explorando também a Lua e, assim, exploramos a obra “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec. Para terminar a semana, foi realizada a “Grelha das Palavras” com a palavra Mundo.

Semana seis – Cultura Intercontinental

Tendo já explorado os diversos continentes, decidimos na sexta semana de intervenção explorar algumas características culturais e hábitos ou tradições de cada continente. Assim, associamos um país a cada continente, todos eles previamente conhecidos pelo grupo, e exploramos alguns aspetos como as suas bandeiras e os seus hinos nacionais. Relativamente aos continentes no geral, sem especificar países, exploramos aspetos como trajes, danças e comidas típicas. Para tal, foram realizadas oportunidades de aprendizagem sensoriais, apelando à visão, ao paladar e olfato das crianças e, ainda, à sua movimentação, inseridas na Área da Formação Pessoal e Social, na Área do Conhecimento do Mundo e na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e nos subdomínios da Música e das Artes Visuais.

Abordamos, ainda, os meios de transporte e as possíveis formas de viajar entre vários continentes, explorando os meios de transporte terrestres, aéreos e aquáticos, e realizamos posteriormente a montagem de um comboio com formas geométricas (figura 29), explorando o Domínio da Matemática.

Figura 29

Comboio matemático



Para terminar a semana, realizamos a “Grelha das Palavras” (figura 30) com a palavra “cultura”.

Figura 30

Grelha das Palavras



Participação em atividades do JI

Ao longo deste percurso tivemos a oportunidade de participar em diversos momentos comuns a todos os grupos do JI, como foi o caso da festa de Halloween referida anteriormente e também da festa de Natal organizada pelas Educadoras do JI e pela Professora de música, na qual, infelizmente, não consegui estar presente, mas tive o privilégio de acompanhar os ensaios. Para além disso, no dia 5 de janeiro, no âmbito do Dia de Reis, organizamos uma tarde na qual as crianças foram cantar as janeiras pelas restantes

salas do JI e, também, à cantina. Participamos, ainda, em três momentos de visita, sendo eles: uma visita ao Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo, no qual as crianças ouviram a história “O ladrão de folhas”, de Alice Hemming, e, de seguida, foram guiadas ao longo de um percurso na natureza no qual observaram diversas espécies de árvores (bem como as respetivas folhas e alguns frutos) e falaram sobre a sua importância; uma visita ao Museu do Brinquedo Português, em Ponte de Lima; e uma visita à Biblioteca Municipal, na qual as crianças ouviram uma história e realizaram uma pintura acerca da mesma.

Caracterização do contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio local

A PES, durante o segundo semestre, decorreu também numa freguesia do município de Viana do Castelo. Nesta freguesia o grupo etário com mais representatividade encontra-se entre os 25 e 64 anos, sendo a maioria destes habitantes do sexo feminino (INE, 2021).

Os principais setores laborais desta freguesia são a indústria, a construção naval, o comércio, a pesca fluvial e a hotelaria (PE, 2022-26). Como principais atividades económicas da população residente nesta freguesia, destacam-se: a fabricação de componentes e acessórios para veículos automóveis, a construção de edifícios (residenciais e não residenciais) e o comércio a retalho em estabelecimentos não especializados (INE, 2021).

Em termos de valores patrimoniais e turísticos, destacam-se, também segundo o *site* oficial da freguesia: uma igreja, uma capela, a praia, uma quinta, um monte e dois museus: das artes e dos transportes (PE, 2022-26). A freguesia conta com várias associações e coletividades, entre elas duas associações desportivas, um agrupamento de escuteiros, uma associação de pescadores e um centro paroquial de promoção social (JFD, n.d.).

Caracterização do Agrupamento e da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence a EB onde foi realizado a PES congrega treze instituições de ensino, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, abrangendo os vários ciclos de Ensino Básico (AEMO, n.d.). Segundo o Projeto Educativo (2022) este agrupamento “dispõe de um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais da escola, que visa apoiar a inclusão de todos os alunos, promover e apoiar o acesso à formação, bem como a participação social e vida autónoma. De entre as diferentes valências que o constituem destacam-se aquelas que são destinadas a alunos com Atendimento Especializado / Multideficiência e de Ensino Estruturado (sobretudo direcionados para os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo)” (p. 6).

Ainda segundo o Projeto Educativo (2022), o agrupamento em questão está inserido no Programa TEIP (território educativo de intervenção prioritária), no âmbito do qual existe uma equipa técnica especializada, composta por duas psicólogas, uma mediadora social e uma animadora sócio cultural. Para além disso, conta também com uma psicóloga escolar.

A EB na qual foi realizada a PES partilha o seu espaço com o JI e conta com dois pisos. No piso inferior (figura 31) encontra-se um hall de entrada, a casa de banho do JI, uma casa de banho para pessoal docente e não docente e uma arrecadação.

Figura 31

Espaço de entrada do piso inferior



Conta ainda com duas salas de Educação Pré-escolar e uma de 1º CEB (figura 32).

Figura 32

Salas de atividades e sala de aula



Além disso, existe uma cantina e cozinha (figura 33), junto à sala de Professores e à biblioteca escolar (figura 34) e, ainda, um espaço de arrumação com diversos instrumentos musicais (figura 35).

Figura 33

Cantina



Figura 34

Biblioteca escolar



Figura 35

Espaço de arrumação de instrumentos musicais



Por fim, há também um ginásio (figura 36), com uma vasta oferta de material.

Figura 36

Ginásio



Já no piso superior (figura 37) encontram-se duas casas de banho para alunos, um hall com dois espaços de arrumação de materiais, um espaço amplo com lavatório, vários espaços de arrumação e mesas. Existem também três salas de aula do 1ºCEB.

Figura 37

Piso superior



O espaço exterior é amplo, proporcionando aos alunos várias oportunidades motoras.

O campo de futebol (figura 38), em cimento, é utilizado pelos alunos nos intervalos, onde têm a oportunidade de jogar futebol e realizar diversas atividades num espaço amplo e, ainda, pelos docentes para realizar aulas no exterior, nomeadamente de Educação Física.

Figura 38

Campo de futebol



Na pequena área cimentada que contém vários jogos desenhados no chão (figura 39) os alunos podem explorar livremente os jogos, reforçando o valor do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças (Santos e Cruz, 2002).

Figura 39

Área dos jogos desenhados no chão



Existe, também, uma vasta área de areia (figura 40) com mesas e bancos de pedra, uma mesa de pingue-pongue e vários pneus, para exploração livre.

Figura 40

Área de areia



Existe, ao redor de todo o edifício, a presença de relva e diversas árvores e, ainda, um parque de diversões (figura 41), onde é possível encontrar um escorrega, um balanço de dois lugares e uma estrutura para trepar.

Figura 41

Parque de diversões



Para terminar, existe uma horta e uma sala de aula no exterior (figura 42), com quadros de giz, que permitem aos docentes explorar a educação nos espaços exteriores, tal como defendem Martins et al. (2017), quando afirmam a realização de atividades diversificadas, dentro e fora de sala de aula, como uma prática docente prevista.

Figura 42

Horta e sala de aula exterior



No que aos Recursos Humanos diz respeito, a Escola conta com duas Educadoras de Infância, uma das quais, Coordenadora de Escola, seis Professores de 1ºCEB, dos quais quatro titulares de turma, oito assistentes operacionais, duas Professoras de Educação

Especial e duas Professoras em parceria com a Câmara Municipal de Viana do Castelo, uma Professora de Atletismo e uma Professora de Música.

Caracterização da sala de aula e horário da turma

A sala de aula é um espaço muito iluminado, com a presença de duas janelas que ocupam uma das paredes laterais, proporcionando a abrangente presença de luz natural que pode ser controlada através da existência de persianas. Nesta mesma parede, encontram-se dois armários, um em cada extremidade, nos quais são armazenados materiais dos alunos, como lápis de cor, cadernos suplentes, capas, entre outros.

Trata-se de um espaço amplo, permitindo a circulação dos alunos e do Professor ao longo do mesmo. A secretária do Professor encontra-se encostada à parede na frente da sala, junto ao quadro interativo, seguido do quadro branco. Na parede lateral oposta às janelas, na qual está presente a porta de entrada, encontra-se um grande placar de cortiça onde são afixados trabalhos e projetos da turma. Encostada a essa mesma parede, próxima da secretária do Professor, existe uma mesa de apoio, grande, onde estão colocados os manuais escolares e respetivos cadernos de fichas e cadernos de treino, bem como os cadernos de duas linhas e as pastas de materiais dos alunos.

Encostados à parede na parte de trás da sala, existem três contentores para separação do lixo, um caixote de lixo não diferenciado e uma mesa de apoio onde existem alguns materiais e, ainda, guardanapos e os leites que são fornecidos aos alunos. Nesta parede, junto à porta de entrada, está presente um cabide onde os alunos penduram os seus casacos.

Figura 43

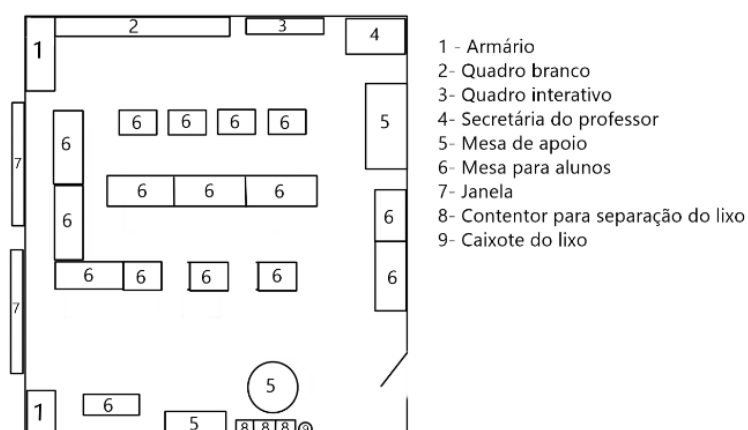
Sala de aula



As mesas dos alunos estão dispostas de um modo que facilita o trabalho de grupo, quer em grande, quer em pequenos grupos, não interferindo com o trabalho individual, como se pode ver na figura 44. Hennemann e Ribeiro (2022) enfatizam a importância de um espaço bem organizado para favorecer a colaboração e a concentração dos alunos, de modo a criar um ambiente propício para a construção do conhecimento.

Figura 44

Organização do espaço



A maioria das mesas contém uma prateleira na qual os alunos guardam os seus cadernos e porta-lápis. Nas mesas que não possuem esta prateleira, é colocada uma cadeira na lateral que exerce esta mesma função.

A sala de aula conta, ainda, com um computador fixo, um projetor que é utilizado juntamente com o quadro interativo e dois radiadores elétricos.

Relativamente ao horário da turma (Tabela 2), este pode ser dividido em três blocos, divididos pelo intervalo da manhã, que se realiza entre as 10h30 e as 11h, e pelo intervalo do almoço, realizado entre as 12h30 e as 14h. O horário de entrada na sala de aula é as 9h e de saída às 15h30. Após este horário, existem, ainda, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Tabela 2

Horário de turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h30	Música (1h)	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
	Português (30 min)				
10h30 – 11h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h – 12h30	Português (30 min)	Português	Matemática	Português	APE
	Matemática (1h30)				
12h30 – 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h - 15h30	Atletismo/Educação Física* (1h)	Educação Artística	Estudo do Meio	OCPIIL (1h)	Educação Artística
	Educação Artística (30 min)			Educação Artística (30min)	

*As aulas de atletismo eram realizadas quinzenalmente. Nas semanas em que não havia aula de atletismo, era realizada uma sessão de Educação Física.

Caracterização da turma

A turma com a qual foi realizada a PES, durante o 2º semestre, encontrava-se no 1º ano de escolaridade e era constituída por 20 alunos, 12 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Nesta turma estavam presentes dois alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), um com Síndrome de *Down* e um com Síndrome de GRIN2B, ambos a beneficiar de Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de seis de julho. Estes dois alunos eram acompanhados por uma auxiliar na sala de aula, diariamente, e uma Professora de Educação Especial, duas vezes por semana.

No que toca à pontualidade, a grande maioria dos alunos chegava à escola antes da hora de entrada em sala de aula, sendo que existiam dois alunos que se atrasavam várias vezes na semana. Já no que diz respeito à assiduidade, os alunos eram assíduos, faltando apenas por motivos de doença ou imprevistos pontuais.

No que diz respeito ao comportamento, a turma apresentava, de um modo geral, uma postura adequada e interessada, respeitando os colegas e contribuindo para o bom funcionamento das atividades propostas. Os alunos, no geral, mostravam-se empenhados e curiosos, criando um ambiente de aprendizagem facilitada, mas, ao mesmo tempo, divertida. Por outro lado, a turma tinha ritmos distintos uma vez que cerca de oito alunos apresentavam dificuldades mais significativas e um ritmo de trabalho menos acelerado do que os restantes colegas. Desta forma, era dado um apoio mais focado a estes alunos, quer por parte do Professor titular e das Professoras estagiárias, como de uma Professora de apoio que estava presente na sala em vários momentos ao longo da semana. Durante este período de observação apercebemo-nos que a principal dificuldade da turma dizia respeito à concentração pois, devido a esta diferença de ritmos, por vezes existiam alunos que dispersavam facilmente ao terminar a tarefa, caso não fossem desafiados com novas tarefas. Este aspeto levou-nos a criar e implementar estratégias e atividades, maioritariamente oralmente, para rentabilizar o tempo que diferia entre os alunos no término das tarefas.

Segundo o Projeto Curricular de Turma (2023), o agregado familiar apresenta uma média de idades de 40 anos e habilitações literárias com frequência escolar entre o 9º ano e o Ensino Superior.

Percurso de Intervenção Educativa

No segundo semestre, a PES decorreu ao longo de quatro meses, tendo início no dia 19 de fevereiro e término no dia 29 de maio de 2024, resultando num total de 13 semanas, cujas três primeiras (19 de fevereiro a seis de março) corresponderam a um período de observação. As restantes semanas corresponderam ao período de implementação, sendo que, tal como no primeiro semestre, em cada semana, apenas um elemento do par pedagógico era responsável pela implementação, alternadamente. Durante este período ocorreu uma paragem letiva, na Páscoa, entre os dias 25 de março e cinco de abril.

As semanas de PES, tanto no período de observação, como no período de implementação, tinham a duração de três dias, de segunda a quarta-feira, com exceção das duas semanas intensivas, que decorreram entre os dias 22 e 26 de abril e os dias 13 e 17 de maio, num período semanal de cinco dias (segunda a sexta-feira). Cada uma destas semanas correspondeu à intervenção de um elemento do par pedagógico, tendo a primeira ocorrido ao longo de apenas quatro dias devido ao feriado do dia 25 de abril, quinta-feira.

Durante o período de observação tivemos o privilégio de participar nas aulas lecionadas pelo Professor titular, apoiando os alunos na realização das tarefas propostas. Estas três semanas de observação consistiram numa oportunidade muito benéfica no sentido em que nos foi possível conhecer a turma no geral, as principais características de cada aluno e, ainda, o seu nível de desenvolvimento e as suas principais dificuldades. Para além disso, foi crucial conhecer os hábitos da turma, as estratégias e rotinas a que os alunos estavam habituados, para poder incluí-las nas planificações, de modo a manter parte das suas rotinas. Segundo Esteves (2008), “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.” (p. 87).

A adaptação ao contexto de 1º ciclo foi desafiante pois trata-se de um contexto muito diferente do Pré-escolar. Apesar desta diferença, não considero que tenha sido uma adaptação difícil pois os alunos mostraram-se muito recetivos, interagindo connosco desde o primeiro dia do período de observação.

Para além desta recetividade por parte da turma, também o Professor cooperante se mostrou muito disponível, apoiando-nos sempre que necessário ao longo da nossa passagem pelo contexto. O que considerei mais desafiador neste percurso no 1º ciclo foi a procura da interdisciplinaridade nas minhas práticas. Uma vez que o Professor sugeria temas específicos para cada disciplina, por vezes não era fácil criar uma ligação harmoniosa entre as várias Áreas. Considero, no entanto, que este desafio se revelou uma mais-valia na minha prática, pois procurei estratégias para resolver esta dificuldade, e penso que ao longo do tempo foi algo que melhorou significativamente.

No decorrer da PES, o Professor cooperante realizava um breve *feedback* no final de cada dia de implementação, de modo a ajudar-nos a refletir sobre a nossa própria prática. Para além disso, no último dia de cada semana (quarta-feira), reuníamos para uma reflexão geral da semana e, de seguida, o Professor fornecia-nos um esquema detalhado com os conteúdos que iríamos lecionar, em cada Área de Aprendizagem, e, por vezes, sugestões de atividades específicas que pretendia que realizássemos. Desta forma, as planificações eram orientadas pelo esquema fornecido pelo Professor e sempre com vista nas necessidades e características da turma.

Áreas lecionadas

Português

No Português foram explorados conteúdos provenientes dos diversos Domínios das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente a Oralidade, a Leitura-Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

No Domínio da Oralidade, foi essencialmente trabalhada a Compreensão. Ao longo das várias aulas lecionadas os alunos aprenderam diversas letras e, em cada uma delas, era lido um texto do manual. Após a leitura dos vários textos, pelos alunos e pela Professora estagiária, os alunos eram desafiados a compreender a informação presente nos mesmos

e, ainda, a expressá-la oralmente para a turma. Isto aconteceu também, várias vezes, com obras literárias exploradas na hora do conto, interligando a Oralidade à Educação Literária. Para além disto, os alunos foram desafiados a criar uma história, com imagens e algum texto e, após a criação de um pequeno livro, apresentá-lo oralmente aos colegas da turma. O Domínio da Oralidade esteve presente, também, nas outras Áreas de conhecimento, pois os alunos tiveram sempre a oportunidade de se expressarem oralmente acerca de variados temas, essencialmente na Matemática, para expressarem os seus pensamentos e estratégias, e no Estudo do Meio.

No Domínio da Leitura e Escrita, como referido anteriormente, os alunos aprenderam diversas letras no período em que decorreu a PES. Para além das letras e dos casos de leitura que aprenderam, foram vários os exercícios de leitura e escrita que realizaram. Todas as semanas, quase todos os dias até, os alunos eram desafiados a criar, oralmente e por escrito, frases; para tal, eram-lhes fornecidas palavras, relacionadas com a letra que estavam a aprender, e pedido que criassem frases longas, uma vez que já estavam no final do 2º período e no 3º período, e que fizessem sentido. A partir do meio do 3º período, os alunos começaram a realizar este mesmo exercício, mas escrevendo não só frases, mas sim pequenos textos com, pelo menos, dois parágrafos. No que toca à leitura, para além de serem sempre desafiados a ler as frases que escreviam e a ler frases e pequenos textos do manual, eram sempre os alunos que liam os enunciados de todos os exercícios ou tarefas, promovendo também aqui a compreensão dos enunciados. Esta prática era recorrente e comum a todas as disciplinas.

No Domínio da Educação literária foram trabalhadas, por sugestão do Professor cooperante, as obras “A Fada Fifi e a Foca”, do livro “Três palavras... uma história”, de Franclim P. Neto; “O rapaz magro, a rapariga gorda” e “A menina branca, o rapaz preto”, do livro “Tudo ao contrário!”, de Luísa Ducla Soares; por sugestão das Professoras estagiárias, foi trabalhada a obra “No meu tempo”, de Andy Stanton e David Litchfield. Todas as obras foram exploradas com recurso aos livros, em formato de papel, e com o objetivo de promover a partilha de opiniões e a construção de ideias, promovendo o espírito crítico e a sensibilidade social, sendo realizada uma interligação com a Cidadania e

Desenvolvimento. Foram sempre explorados os títulos, a capa, contracapa, guardas e ilustrações, bem como identificado o respetivo autor e ilustrador.

A obra “A fada Fifi e a foca” foi trabalhada na semana em que os alunos aprenderam a letra f e, após conhecerem a história, foi trabalhada a Expressão Dramática/Teatro. Para exploração do conto “O rapaz magro, a rapariga gorda”, os alunos começaram por ser confrontados com três bonecos, de diferentes dimensões, questionados sobre as suas características, e, ainda, desafiados a prever o tema que a obra trataria. No que toca ao conto “A menina branca, o rapaz preto”, os alunos analisaram as ilustrações antes da leitura do conto, de modo a preverem o seu tema. Estes dois contos foram muito úteis para trabalhar questões sociais como, por exemplo, o preconceito, a discriminação, a aceitação e a valorização de nós próprios e das nossas características. Neste segundo conto, os alunos criaram uma ilustração que remetia ao mesmo e, posteriormente, estas ilustrações deram origem a um pequeno livro que, através de ilustrações, retrata a obra contada. Este livro ficou na sala de aula para os alunos consultarem e explorarem livremente. Quanto à obra “No meu tempo”, a semana desenvolveu-se em torno de cartas deixadas na sala de aula por alguém cujos alunos e Professores desconheciam a identidade, começando pela nota “No meu tempo, querem saber? Para descobrir basta ler!”. Estas cartas propunham vários desafios, relacionados com as várias disciplinas e interligavam-se, dando pistas sobre a identidade do seu remetente, até que uma das cartas propunha a leitura da obra. Após a leitura da obra os alunos criaram uma cápsula do tempo, que consistiu numa carta para eles próprios, começada pela expressão “No meu tempo” e que só irá ser lida no final do 4º ano de escolaridade.

No Domínio da Gramática as atividades focaram-se em “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas”, uma vez que os alunos estavam, ainda, a aprender a ler e escrever. No entanto, foram abordados e lembrados conceitos como o Nome Próprio, o feminino e masculino e o singular e plural.

Matemática

Na Matemática foram explorados conteúdos provenientes de diversos temas, nomeadamente: Capacidades matemáticas, Números, Dados e Geometria e medida.

Nas Capacidades matemáticas foi promovido o Raciocínio matemático (classificar), a Comunicação matemática (discussão e expressão de ideias) e a Resolução de problemas (estratégias). Para tal, foram realizadas atividades que permitiam aos alunos dar mais do que uma resposta correta, através de diversas estratégias. Sempre que isto acontecia, os alunos eram desafiados a explicar à turma o seu raciocínio, promovendo a partilha de estratégias e a comunicação. Este Domínio foi trabalhado paralelamente a outros: a resolução de problemas foi abordada conjuntamente a outros conteúdos, através da criação de problemas matemáticos relacionados, por exemplo, com Números; a Comunicação e o Raciocínio Matemático estiveram presentes ao longo de todo o nosso percurso, pois os alunos foram sempre estimulados a partilhar as suas estratégias e a explicar os seus raciocínios.

Nos Números foram trabalhados os Números naturais (os seus usos), o Sistema de numeração decimal (valor posicional), as Relações numéricas (composição e decomposição) e o Cálculo mental (e as suas estratégias). Estes subdomínios foram trabalhados de uma forma harmoniosa, estabelecendo-se uma relação entre os números naturais, a sua composição e decomposição, o valor posicional e o cálculo mental. Para tal, foi explorada a tabela do 100 e o material multibase; este, foi muito útil na exploração do valor posicional e na composição e decomposição de números naturais. Apesar de o Cálculo mental ser explorado ao longo das várias aulas através de questões orais, contagens sequenciais e resolução mental de operações propostas nas tarefas, para trabalhar especificamente este subdomínio criou-se o jogo “Quem quer ser matemático”, que consistiu numa panóplia de operações (somas e subtrações), apresentadas sequencialmente. Quando um cálculo era apresentado, os alunos deviam levantar a mão assim que soubessem o resultado, mas a resposta só era verbalizada quando todos levantassem a mão ou quando o tempo, controlado por uma ampulheta, terminasse. Este jogo foi ótimo para trabalhar o cálculo mental e permitiu, ainda, promover a Comunicação matemática, pois foram verbalizadas e exploradas várias estratégias de cálculo mental utilizadas pelos alunos no decorrer do jogo. Ainda neste Domínio, criou-se o jogo “Eu opero!”, que consiste num jogo de tabuleiro com cartas com vários desafios relacionados com a Matemática, com Português (escrever palavras que contenham determinada letra),

e com as Artes Visuais (a mistura de cores que formam uma nova). A grande parte dos desafios eram matemáticos, sendo que apenas as casas especiais (diferenciadas esteticamente pelos símbolos) correspondiam a cartas nas quais estavam presentes desafios de Português e Artes Visuais. No que toca aos desafios matemáticos, estes prendiam-se pela decomposição de números naturais, o posicionamento de números (o que vem antes de x , ou depois de y) e algumas operações (somas e subtrações).

Nos Dados foram trabalhadas Questões estatísticas, recolha e organização de dados, mais concretamente a recolha e registo de dados através de tabelas, e as Representações gráficas, mais concretamente os gráficos de pontos. Sendo este tipo de gráfico já conhecido pela turma, o mesmo foi utilizado como estratégia para revisão de conteúdo e, ainda, para trabalhar conteúdos da Geometria e Medida. Foi realizada uma tarefa de registo e organização de dados na qual se mediu as alturas dos alunos da turma e, de seguida, se organizou esses dados numa tabela, seguida da criação de um gráfico de pontos.

Na Geometria e Medida foram abordadas as Figuras planas e os Sólidos e superfícies. Quando trabalhados os sólidos geométricos, fez-se um exercício de organização de dados em tabela e construiu-se um gráfico de pontos acerca dessa mesma informação, a quantidade de cada sólido existente na sala de aula, interligando assim este tema com os Dados.

Estudo do Meio

No Estudo do Meio foram explorados conteúdos provenientes de ambos os Domínios: Sociedade e Natureza.

No subdomínio da Sociedade foi abordado o tempo, mais concretamente as partes do dia (manhã, tarde e noite), os dias da semana e as relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade no dia a dia (ontem, hoje, amanhã, no próximo fim de semana, etc.).

No subdomínio da Natureza foram abordados os seres vivos, as suas necessidades básicas, e os seres não vivos. Para estes temas, optou-se por realizar atividades no espaço exterior, em contacto com a natureza, envolvendo a observação de plantas e a recolha e

organização por categorias de seres vivos e seres não vivos (sendo estas as duas categorias para respectiva organização). Foi ainda trabalhada a importância do Sol, a sequência do dia e da noite e as condições atmosféricas, bem como as suas implicações no quotidiano.

Cidadania e Desenvolvimento

A Cidadania e Desenvolvimento é uma área que está presente ao longo de vários momentos, mesmo que não planeados, desde a resolução de conflitos entre alunos e discussão de ideias e opiniões, à exploração de obras literárias que abordam temas como os direitos humanos, a igualdade de género ou a interculturalidade.

Nesta área, de uma forma estruturada, foram explorados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mais concretamente o objetivo número três – Saúde de qualidade, levando os alunos a conhecer práticas de alimentação e vida saudável. Para tal, foi promovido um diálogo entre a turma partindo da questão “Se vocês fossem líderes do mundo, o que é que fariam para tornar o mundo melhor?” e realizada uma nuvem de ideias no quadro branco. Posto isto, foi realizada uma breve análise das imagens referentes aos ODS, através da qual os alunos os ficaram a conhecer. Posteriormente, os alunos participaram num jogo, criado através do *Kahoot*, com questões de verdadeiro ou falso relacionadas com o ODS3 – Saúde de qualidade. Para responder a estas questões, os alunos levantavam um cartão azul ou vermelho, pintados e recortados por eles, consoante a resposta que queriam dar, e, no final de cada resposta, realizou-se um breve diálogo sobre cada uma das questões.

Educação Física

No horário previsto para a Educação Física, realizava-se quinzenalmente uma sessão de atletismo, com uma Professora dessa área. Assim, nas minhas semanas de implementação, acabava por não ser realizada aula de Educação Física. Para contornar esta situação, realizaram-se diversas atividades interdisciplinares, principalmente entre a Matemática e a Educação Física, nas quais a atividade motora foi utilizada como uma forma lúdica de promover aprendizagens matemáticas e, embora não fosse o principal objetivo, foram trabalhadas diversas capacidades previstas nos blocos da Educação Física. Nestas atividades foi dada primazia ao bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios, realizando atividades

onde se promoveram deslocamentos como: correr em diferentes velocidades, saltar a pés juntos e num só pé, contornar obstáculos, realizar *burpees* e saltos à canguru.

Para além disto, tive a oportunidade de implementar uma aula de Educação Física, numa das semanas de implementação do meu par pedagógico. Nesta, foram explorados os blocos dois, “Deslocamentos e Equilíbrios” e quatro, “Jogos”. Nesta sessão foram realizados dois jogos: no aquecimento, o jogo do rei manda; na parte fundamental, com o objetivo de promover a corrida em equilíbrio, o jogo das apanhadas, no qual os alunos apenas se podiam deslocar pelas linhas do campo. No restante tempo da parte fundamental, foi realizado um circuito com cinco estações, nas quais se promoveram habilidades como: deslocar-se sobre superfícies elevadas; caminhar pé ante pé; correr lateralmente; transpor obstáculos sucessivos, em corrida; saltar de um plano superior; lançar uma bola para um alvo fixo; e realizar a cambalhota à frente. Para tal, a sessão foi realizada no exterior e utilizaram-se recursos do espaço e da natureza como as linhas do campo, um muro cimentado, troncos de madeira e uma árvore. Nesta sessão, bem como em todas aquelas que envolveram a atividade física, foi realizado um retorno à calma, com o objetivo de promover o arrefecimento corporal e baixar o ritmo cardíaco dos alunos.

Educação Artística

Na Educação Artística foram trabalhadas as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro e a Dança. A primeira (Artes Visuais) foi trabalhada, como referido anteriormente, juntamente com a Educação literária, aquando do conto “A menina branca, o rapaz preto”, e em diversos outros momentos em que os alunos realizaram ilustrações livres sobre determinados temas.

Em relação à música, este subdomínio não constou nos esquemas fornecidos pelo Professor cooperante e, por isso, nas planificações realizadas, uma vez que, em parceria com AMVC, era lecionada uma aula de música em coadjuvação com uma Professora da academia.

Expressão Dramática/Teatro

Na Expressão Dramática/Teatro foi trabalhado o Domínio da Experimentação e Criação. Quando os alunos conheceram a história “A fada Fifi e a foca” foram desafiados a interpretá-la, representando. Para tal, dividiu-se a turma em grupos e estavam à disposição dos grupos vários adereços que podiam ser utilizados para caracterizar as personagens. Esta atividade foi muito interessante pois mesmo os alunos mais tímidos conseguiram expressar-se em frente aos colegas. Após a dramatização por grupos, foi ainda realizado um momento de improvisação, no qual os alunos representavam as personagens desta história, mas sem ensaio prévio, com um grupo diferente.

Dança

Na Dança foi trabalhado o Domínio da Experimentação e Criação. Para tal, dividiu-se a turma em três grupos e deu-se a cada grupo a oportunidade de criar e ensaiar uma breve coreografia para o excerto musical que lhes foi atribuído. Nesta atividade, ambas as Professoras estagiárias e o Professor cooperante deram apoio aos grupos, colocando a música e ajudando na organização da coreografia, mas todos os passos de dança foram criados pelos alunos.

Para promover a experimentação do movimento corporal com diferentes estímulos, foram atribuídas músicas com diferentes características a cada um dos grupos: folclore, música clássica e hip-hop.

Participação em atividades da escola

No que toca a atividades dinamizadas pela escola, tivemos a oportunidade de assistir à atividade “Contornos da palavra”, na semana de 15 a 19 de abril. Esta contou com duas apresentações de livros: “O rei Zás-Trás e o abade que lhe deu para trás”, pelo escritor José Barroco, na qual não consegui estar presente por questões de saúde; e “O Miguel e o Kiko no 25 de abril”, pelo contador de histórias Rui Ramos, que consistiu numa dramatização. Existiram, ainda, duas peças de teatro: “O Bicho Papelão De Cravo Na Mão”, pelo grupo de teatro Bicho Papelão; e “O Rapaz da Bicicleta Azul”, apresentado por ABC do 25A - iniciativa organizada pelo Centro Cultural do Alto Minho (CCAM) e pelo Sindicato dos

Professores do Norte (SPN). Num outro momento, tivemos a oportunidade de assistir à peça “Dentes de rato” dinamizada pela companhia de teatro AtrapalhArte.

Para além disso, tivemos o privilégio de participar em dois passeios escolares. O primeiro, na semana do dia 25 de abril, consistiu em os alunos deixarem seixos pela freguesia, pintados por eles e referentes à comemoração da liberdade. Os seixos foram deixados em entradas de habitações, em zonas de restauração e em capelas. Por sua vez, o segundo passeio consistiu num passeio pela freguesia, na qual os alunos tiveram a oportunidade de conhecer alguns locais pertencentes à história da mesma e, ainda, algumas atividades praticadas também nesta freguesia, como um centro de canoagem e um estaleiro.

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo é apresentado o trabalho de investigação realizado no âmbito da PES. Assim, o mesmo divide-se em vários segmentos: o enquadramento do trabalho de investigação seguido da fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação, análise e discussão dos dados e, finalmente, a conclusão.

No primeiro segmento é realizado o enquadramento do trabalho de investigação. De seguida, é evidenciada uma fundamentação teórica, que corresponde a uma sucinta revisão da literatura acerca da temática em estudo. Posteriormente, é apresentada a metodologia adotada para a realização do trabalho de investigação, na qual se expõe o tipo de trabalho, a população e amostra do mesmo, os critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos de recolha de dados, bem como os devidos procedimentos e, ainda, as questões éticas adotadas na realização do presente trabalho. Por fim, realiza-se a apresentação dos dados, bem como a sua análise e discussão e, ainda, a conclusão, que apresenta não só as conclusões, mas também as limitações do trabalho de investigação realizado.

Enquadramento e pertinência do trabalho de investigação

O presente trabalho decorreu num JI, localizado no distrito de Viana do Castelo, no ano letivo 2023/2024, no âmbito da unidade curricular de PES. O mesmo incide na área curricular de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, mais concretamente no subdomínio da Música. Para a sua concretização, contou-se com a participação de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a educação musical é importante para o desenvolvimento integral da criança. Na Educação Pré-Escolar, o subdomínio da Música tem como objetivos a interligação da audição, interpretação e criação, a exploração de características sonoras, a audição de músicas de diferentes géneros musicais, a utilização de diversos instrumentos, e o contacto com diferentes formas e estilos musicais. Para além das competências que as crianças adquirem através da exploração destes objetivos, a abordagem à Música promove ainda outras

competências a nível pessoal, social e cultural, partindo do contacto que as crianças têm com a música desde tenra idade e dando continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, de modo a contribuir para o prazer e bem-estar da criança (Silva et al., 2016). Segundo Silva et al. (2016), a abordagem à Música

Pressupõe, assim, uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais. (p. 54)

Estes autores (Silva et al., 2016), referindo-se às crianças em idade Pré-Escolar, dizem-nos que “é importante que oiçam música de géneros musicais diferentes” (p. 54). Para além disso, Gordon (2000), afirma que existe uma grande quantidade de alunos que, quando entram na escola, não estão devidamente preparados para aprender a escutar. Assim, é importante desenvolver o sentido auditivo e as habilidades musicais da criança em idade Pré-Escolar, para que esta evolua as suas aptidões musicais de modo a aprender Música.

Neste II, distribuídas por quatro grupos, estavam presentes crianças de cinco nacionalidades distintas: portuguesa, brasileira, marroquina, paquistanesa e venezuelana. Desta forma, o presente trabalho revela-se pertinente no sentido de promover a diversidade de géneros musicais na abordagem à Música, bem como evidenciar a sua importância na Educação Pré-Escolar.

Objetivos e questões de investigação

Face à contextualização e à pertinência deste trabalho, e partindo da importância da diversidade musical para a abordagem à Música no Pré-Escolar, este trabalho tem como principal objetivo potenciar a exploração da diversidade do repertório sonoro na Educação Pré-Escolar. Partindo deste objetivo geral, e tendo em conta a sua pertinência, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o repertório sonoro trabalhado na sala de atividades, no âmbito da Educação Pré-Escolar;

- Valorizar a música como fator de identidade cultural;
- Proporcionar às crianças estímulos musicais diversificados;
- Promover a escuta orientada de repertório sonoro diversificado;

Face aos objetivos formulados, apresentam-se as seguintes questões de investigação:

- Qual o repertório sonoro trabalhado na sala de atividades na Educação Pré-Escolar?
- De que forma se pode valorizar a identidade cultural através da música?
- Que estratégias podem promover a diversidade musical na sala de atividades na Educação Pré-escolar?

Os objetivos e questões de investigação apresentados orientam a estrutura e o desenvolvimento deste trabalho, permitindo explorar de forma sistemática como a diversidade musical pode ser integrada na prática pedagógica, na Educação Pré-Escolar. Através desta abordagem, espera-se não apenas identificar práticas existentes, mas também propor estratégias que promovam uma maior valorização da música como fator de identidade cultural, bem como um recurso essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Fundamentação teórica

Neste segmento é apresentada a fundamentação teórica, tendo por base uma revisão da literatura que sustenta o trabalho realizado. Como tal, destaca-se a importância da música na Educação Pré-Escolar e o papel do Educador de Infância na abordagem à Música. De seguida, é explorada a diversidade de géneros musicais no Pré-Escolar, bem como a sua importância.

A importância da música na Educação Pré-escolar

No documento “Educação Artística para a Resiliência e a Criatividade” (2020) pode ler-se que “a educação artística – aprimorada pelas sinergias reforçadas entre os setores de cultura e educação – é um componente fundamental e complementar para a paz e o desenvolvimento sustentável, que possibilita e enriquece os valores essenciais que nos

conectam a todos” (p. 1), reforçando que “as artes, em toda a sua gama de formas e expressões, são importantes para aumentar a criatividade e o pensamento crítico, para desenvolver uma apreciação estética elevada, para melhorar as habilidades de colaboração e para aumentar o entendimento no âmbito das culturas e também entre elas” (p. 1). Ainda neste sentido, Zander e Zander (2000), salientam que a arte tem a capacidade de nos reorganizar, criando justaposições inesperadas, aberturas emocionais e presenças arrebatadoras.

Segundo o Plano Nacional das Artes (2019),

na sociedade e nas comunidades de aprendizagem, pela proximidade das artes e expressões artísticas, promover-se-á também a educação associada ao prazer, ao jogo e à criatividade. Emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer. As práticas artísticas podem renovar os processos pedagógicos – evitando uma lógica instrumental do uso das artes e a sua domesticação. (p. 17)

Segundo vários pedagogos e teóricos da pedagogia musical, é fundamental a estruturação de uma literacia musical nos primeiros anos de vida (Willems, 1970; Gordon, 2000; Ferrão e Rodrigues, 2008). Segundo Burak (2019), cada vez mais os profissionais da Educação valorizam a música e reconhecem os benefícios que esta tem para o desenvolvimento das crianças. Estas perceções positivas são reforçadas por estudos empíricos do impacto da música no desenvolvimento cognitivo (Putkinen et al., 2015), socioemocional (Burak, 2019; Williams et al., 2015), linguístico (Winsler et al., 2011) e físico das crianças (Chatzihidirolou et al., 2018).

Gordon (2000) defende que "quanto mais pequena for a criança, maiores são as possibilidades de a aptidão musical evolutiva poder ser elevada até ao nível com que nasceu." (p. 305). Posto isto, e indo de encontro a Edwin E. Gordon, é essencial expor a criança ao contacto com a música logo desde o nascimento, estimulando o seu potencial e a sua aptidão musical para que esta se desenvolva continuamente ao longo do crescimento e desenvolvimento integral da criança. O autor refere ainda que "é muito importante que as crianças oiçam muita música e comecem a cantar, entoar e mover-se durante a sua fase pré-verbal" (Gordon, 2000, p. 308). Seguindo os princípios de Gordon, e sendo a Educação

Pré-Escolar destinada a crianças entre os três e os seis anos de idade, estando estas, na sua grande maioria, a desenvolver a linguagem verbal, é nesta fase imprescindível o contacto com a música. Reforçando a importância da educação musical desde tenra idade, Gordon (2003) afirma:

Until empirical evidence proves otherwise, I think it prudent (SIC) to take the position that music education, itself, is of value when it allows students to develop their audiation skills so that they will have the foundation for learning to understand and to communicate through music. To the best of my knowledge, there is no discipline other than music education that can teach persons how to use their audiation potential to improve the quality of their lives. (p. 23)

Gordon (2000) defende, assim, que a educação musical, em si, é valiosa uma vez que permite que os alunos desenvolvam as suas habilidades de audiação, constituindo estas a base para aprender a comunicar-se por meio da música, dizendo ainda que a educação musical é a única disciplina capaz de ensinar as pessoas a usar o seu potencial de audiação para melhorar a sua qualidade de vida.

Estas ideias são corroboradas pelos documentos de orientação curricular, nomeadamente as OCEPE (2016) e o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017), estando presentes nos mesmos em forma de objetivos e/ou competências, reforçando a importância que a Música assume na Educação Pré-Escolar.

Segundo o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; (Martins et al., 2017, p. 15)

Segundo Martins et al. (2017) e uma afirmação de Schafer (1986), é de notar que a Música é a área por excelência que ensina ao aluno competências de comunicação, pois ela própria se trata de “comunicação através de sons e objetos sonoros” (p. 239). Para além

disto, trata-se de um dos vários subdomínios das OCEPE, pertencente ao Domínio da Educação Artística, da Área de Expressão e Comunicação, capaz de fazer os alunos reconhecer a importância e o desafio das Artes.

As competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de: reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. (Martins et al., 2017, p. 28)

No âmbito musical, importa destacar:

- Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.
- Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).
- Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).
- Valorizar a música como fator de identidade social e cultural. (Silva et al., 2016, p. 56)

As diversas aprendizagens referidas vão de encontro às várias competências associadas à Sensibilidade estética e artística nomeadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente e principalmente

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;

- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. (Martins et al., 2017, p. 28)

Como nos referem Rodrigues e Rodrigues (2016), o “movimento e a música têm um efeito muito visível sobre o ser humano desde o nascimento: é algo que está inscrito na matriz biológica e nos acompanha pela vida fora” (p. 86).

Papel do Educador de Infância na abordagem à música

O Educador de Infância, enquanto adulto de referência e gestor do currículo, tem um papel crucial na promoção de experiências enriquecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

De acordo com Kohn (2005), uma pedagogia que promova um clima de aceitação dos erros, potencia uma aprendizagem mais significativa porque as crianças não temem falhar. Kohn destaca ainda que, ao assumir erros, os educadores mostram às crianças que o erro faz parte do processo de crescimento e aprendizagem, eliminando a ideia de que o erro é algo negativo. Isto contribui para que as crianças desenvolvam uma mentalidade de crescimento (growth mindset), conceito amplamente discutido por Dweck (2006).

Enquadrada no papel do Educador está a utilização de recursos lúdicos pois, segundo Oliveira (2021), a utilização dos mesmos pode desenvolver habilidades motoras e sociais.

Na Música, o Educador deve ser promotor de situações que estimulem a capacidade musical da criança e, para tal, “deverá possuir alguns conhecimentos musicais que lhe foram facultadas na formação inicial e as que foram sendo adquiridas com a participação em diferentes momentos de formação” (Veríssimo, 2012, p. 17). Segundo Silva et al. (2016), o Educador deve proporcionar situações de escuta através de sons, atividades de audição, a identificação e reprodução de sons e ritmos; e a exploração de canções, enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.

Bellochio, Weberb e Souza (2017) afirmam que, para que um profissional tenha possibilidades de inserir conhecimentos musicais nas suas práticas pedagógicas é necessário que este tenha vivenciado experiências musicais na sua formação.

Peery (2010) citado por Mendes (2018), afirma não existir formação suficiente por parte dos Professores em relação à prática musical, nem dos Professores de música em relação ao ensino em contexto escolar.

Segundo Vasconcelos (2007), o Educador necessita

por um lado, de escolher contextos que sejam relevantes para as crianças, selecionando desafios interessantes e assegurando que as crianças desenvolvem as competências artísticas necessárias e, por outro, de providenciar diferentes opções, assegurando a autonomia, e fomentado e encorajando o trabalho em equipa, a experimentação e a persistência. (p. 9)

Sendo o Educador de Infância um dos responsáveis pelo desenvolvimento do Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, importa referir algumas práticas previstas:

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; (Martins et al., 2017, p. 31)

No enquadramento legislativo destaca-se a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, pertencente à Lei de Bases do Sistema Educativo, segundo a qual o Educador desempenha várias funções, entre elas:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica; (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986).

Ainda, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador:

d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;

f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; (Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001)

Ilari (2003) diz que o Educador deve ter em conta que, para além do desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical, a educação musical das crianças deve ser divertida, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical perdurável nas crianças, futuros adultos.

Desempenhando um papel tão essencial no desenvolvimento das crianças a vários níveis, nomeadamente da Educação Musical, o Educador não deve ser detentor de conhecimento imutável, mas sim ele próprio um aprendiz pois, segundo Gordon (2000), "os alunos aprendem melhor através daqueles que estão, eles próprios, a aprender." (p. 45).

Kolb (2015), na sua teoria da aprendizagem experiencial, argumenta que o conhecimento é adquirido por meio da experiência e do envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem eficaz ocorre quando existe um ciclo de quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa. Kolb destaca, também, que, ao criar experiências personalizadas e envolventes como, por exemplo, a criação de personagens, as crianças são incentivadas a explorar novas formas de pensar e agir, o que é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e emocionais.

De acordo com Montessori (1967), no ambiente preparado, os materiais visuais e a disposição dos espaços são fundamentais para o desenvolvimento da independência e da auto-organização das crianças. Também Gardner (2011) refere que algumas crianças são fortemente visuais-espaciais, referindo a utilização de elementos visuais como organizadores como crucial para ajudar crianças com essa inteligência a entender melhor o ambiente ao seu redor e as expectativas comportamentais.

Além do papel fundamental do Educador na abordagem à música, importa referir a relevância do trabalho colaborativo. Lopes (2017), considera o trabalho colaborativo uma mais-valia, quando apropriado pelas instituições educativas, nomeadamente pelas possibilidades que oferece no sentido de enfrentar os desafios da educação face ao objetivo de promoverem não só a aprendizagem, mas também o êxito das crianças.

O trabalho colaborativo entre Educadores pode surgir de diferentes modos:

articulação de conteúdos entre ciclos diferentes ou no mesmo ciclo; trabalho conjunto para conhecer melhor a população escolar; identificação dos pontos fortes e pontos fracos da escola; diagnóstico de problemas e dificuldades; discussão sobre respostas mais apropriadas; experimentação e monitorização das respostas encontradas; acompanhamento de alunos; partilha de conhecimentos e estratégias. (Carrilho, 2011, p. 38)

Desafios da diversidade cultural na Educação Pré-escolar

Candau (2011) refere que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário refletir e vivenciar, de forma ativa, a diversidade presente nos grupos sociais, étnicos, religiosos e culturais, entre outros.

Segundo Bruna (2009), cada criança tem as suas diferenças e particularidades, que podem estar relacionadas com diversos fatores como, por exemplo, etnia, língua, género, classe social, orientação sexual ou habilidades. Neste sentido, Cunha (1998) reforça que " ... ainda são as diferenças o que move as sociedades desse planeta." (p. 80).

Já em 2008, Silva e Brandim afirmaram que "com o vertiginoso avanço da tecnologia, media, informática e a diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercâmbio cultural" (p. 53). Em 2015, Mata et al. reforçaram esta premissa, indicando que "as sociedades de hoje e consequentemente as comunidades educativas deparam-se hoje em dia com grandes desafios, alguns dos quais decorrentes da diversidade e da heterogeneidade dos diferentes intervenientes e contextos aos quais é necessário dar respostas adequadas" (p. 1). Também Almeida (2010), refere que a organização escolar "sendo o espelho da sociedade, se afigura cada vez mais diversa e complexa na sua

composição e nas suas dinâmicas” (p. 68). Desta forma, dita-se importante refletir sobre as novas realidades, bem como investigar as suas características, de modo a “encontrar respostas adequadas aos desafios que esta diversidade nos coloca e exige” (Mata et al., 2015, p. 1).

O conceito de “Educação para Todos não implica, automaticamente, inclusão” (UNESCO, 2005, p. 21). Ambos “preconizam o acesso à educação”, contudo, a inclusão pressupõe consegui-lo “sem que haja discriminação ou exclusão para qualquer indivíduo ou grupo dentro ou fora do sistema educativo” (UNESCO, 2005, p. 28). Deste modo, a inclusão “exige que se adopte uma visão alargada da Educação para Todos que abranja o espectro de necessidades (...), incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão” (UNESCO, 2005, p. 8).

A educação inclusiva, segundo Rodrigues (2003), não se trata apenas da presença física das crianças na instituição educativa, mas também do sentimento de pertença à mesma e ao grupo em que está inserida. A inclusão reforça “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei, nº54/2018, p. 3), sendo um dos seus princípios orientadores a “Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno” (Decreto-Lei, nº54/2018, p. 5).

Pensando numa educação musical inclusiva, Penna (2006) defende que devemos celebrar o multiculturalismo nas nossas práticas correntes, e não apenas em momentos específicos e isolados, afirmando que um dos desafios do multiculturalismo na educação é o “folclorismo”. Segundo Canen (2002), este:

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco. (p. 182)

A Legislação Portuguesa defende a plena inserção na sociedade e o respeito pela diversidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo, que reconhece a diferença cultural, prevê na alínea d) do artigo 3.º, “assegurar o direito à diferença” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Já o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, reforça esta perspetiva, ao afirmar que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5).

A importância da diversidade musical na Educação Pré-Escolar

Para Malagarriga (2003), a audição de obras musicais é um elemento-chave na educação musical de crianças em idade pré-escolar. A autora defende que a diversidade de estilos, formas e obras é um contributo para as vivências e sensações das crianças nestas idades.

Gordon (2000) afirma que as crianças são colocadas em contacto com a música da sua cultura, de várias formas, e encorajadas a absorver essa mesma música. Parece, assim, de grande importância “valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (Silva et al., 2016, p. 56).

Campbell (2018), descreve a diversidade musical na educação infantil como crucial para ampliar os horizontes culturais das crianças, dizendo que, ao serem expostas a uma variedade de géneros e estilos musicais, as crianças aprendem a valorizar e respeitar outras culturas, o que contribui para desenvolver uma mentalidade inclusiva desde tenra idade.

De acordo com as OCEPE, o “contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas, permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (Silva et al., 2016, p. 56). Hohmann e Weikart (1997) defendem que ouvir uma ampla variedade de música gravada e, também, ao vivo, dá às crianças oportunidades para ouvirem e se moverem ao som de melodias de estilos diferentes.

Spodek e Saracho (1998), salvaguardam que as crianças devem ter oportunidades de explorar diversos tipos de música, afirmando que uma boa parte da música contemporânea é rica em melodia, harmonia e significado e que “O jazz, o rock e a música popular devem ser incluídas nas atividades de escuta e canto” (p. 370). Mais recentemente, Regelski e Gates (2009) corroboram esta ideia, defendendo que a inclusão de gêneros musicais contemporâneos como jazz, rock e música popular nas práticas educacionais, para além de diversificar o repertório dos estudantes, promove, ainda, uma conexão mais profunda com as culturas musicais emergentes.

Schafer (2012), explora o conceito de silêncio como uma parte essencial da experiência musical e auditiva. O autor argumenta que o silêncio não é apenas a ausência de som, mas um espaço para a percepção ativa e a reflexão e enfatiza que o silêncio pode ampliar a nossa sensibilidade auditiva, ajudando-nos a reconhecer nuances e texturas nos sons que nos rodeiam. Schafer defende, ainda, que a educação auditiva, especialmente na música, deve incluir o reconhecimento do silêncio como um elemento musical, essencial para contrastar e realçar sons. Para o autor, o silêncio ensina o ouvinte a estar mais atento e a compreender o som de uma forma mais profunda, o que é particularmente relevante com crianças.

“A abordagem a tipologias musicais diferenciadas, nos contextos pedagógicos, permite que as crianças adquiram conhecimentos com vários timbres e registos de sons e permite, igualmente, construir competências relativas à sua identidade e pertença comunitária mais restrita ou alargada.” (Rodrigues, S., Ribeiro, A., 2022, p. 52745).

Uma vez referida a importância da música típica da cultura das crianças, bem como da diversidade de géneros musicais aos quais são expostas, é importante relacionar ambos, criando oportunidades para que a criança seja enriquecida com músicas dos mais variados géneros e, ao mesmo tempo, se envolva na sua cultura e sociedade através da música.

Metodologia

Neste segmento são descritas as opções metodológicas traçadas para a realização do presente trabalho, bem como a população, os instrumentos de recolha de dados e os devidos procedimentos de recolha desses mesmos dados e, por fim, os cuidados levados em conta no que diz respeito às questões éticas da investigação.

Opções metodológicas

A metodologia, segundo Herman (1983) pode ser definida como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (p. 5). Desta forma, e partindo do objetivo principal deste trabalho, bem como dos objetivos específicos e das questões de investigação, considera-se que o trabalho assume um paradigma fenomenológico-interpretativo, no contexto de uma metodologia qualitativa, e como método mais apropriado uma aproximação à investigação-ação (I-A).

Como refere Fernandes (1991) “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p. 3). Segundo Martens (1998), citado por Coutinho (2023), a abordagem qualitativa permite explorar com profundidade, de modo a “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p. 11).

Sendo o objetivo da metodologia qualitativa o estudo dos indivíduos, é necessária uma grande proximidade entre o investigador e o grupo de indivíduos que participam na investigação (Bowling, 1987).

A investigação-ação (I-A) exige que o investigador se envolva no processo de planeamento e implementação de uma intervenção no trabalho ou na vida dos mesmos (Gordon, 2000). Segundo Coutinho et al. (2009) “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática” (p. 360). Estes autores (Coutinho et al, 2009) defendem, ainda, que a reflexão permite “a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 360).

Ciclo de investigação-ação

Para a criação de um ciclo de investigação-ação (I-A), teve-se por base as fases referidas por Amado e Cardoso (2017): 1) Seleção dos participantes; 2) Seleção do foco da investigação e estudo da literatura disponível; 3) Recolha de dados; 4) Análise, documentação e revisão os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações; 5) Desenvolvimento e implementação das categorias de análise; 6) Organização e interpretação dos dados; 7) Planificação e implementação do plano redefinido; 8) Repetição do ciclo.

Caracterização dos participantes

Este trabalho de investigação realizou-se num JI público, no concelho de Viana do Castelo, tendo como população crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A escolha da faixa etária prendeu-se pela importância do período pré-escolar no que diz respeito ao desenvolvimento global da criança, assim como o contributo positivo que a música pode ter nesta fase (Willems, 1970; Gordon, 2000; Ferrão e Rodrigues, 2008). O grupo foi composto por 25 crianças, 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. De modo a assegurar as questões éticas, todas as crianças foram autorizadas pelos Encarregados de Educação a participar neste trabalho (Apêndice 1).

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Aires (2011), a concretização dos objetivos do trabalho de campo depende da seleção de técnicas a utilizar na recolha de dados. De entre as várias técnicas de recolha de dados, as que se revelaram mais apropriadas a este trabalho foram: o inquérito por entrevista, a observação não estruturada, apoiada ainda por registos audiovisuais (fotografias, vídeos e gravações de áudio) e, ainda, um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação.

Inquérito por entrevista

Carmo e Ferreira (2008) afirmam a interação direta como “uma questão-chave da técnica de entrevista” (p. 141), uma vez que a mesma é valorizada pela presença dos

intervenientes, dizendo ser imprescindível a apresentação do investigador, bem como do problema da investigação, no início da entrevista (Carmo & Ferreira, 2008). Segundo Dialsingh (2008), o inquérito por entrevista face a face permite minimizar a ausência de respostas e maximizar a qualidade das informações obtidas.

Desta forma, decidiu-se realizar um inquérito por entrevista à Educadora cooperante, bem como à Professora de música. Para tal, os inquéritos foram realizados logo no início da investigação, precedendo ao período de observação.

Perante os vários tipos de entrevista existentes, optou-se pela entrevista semiestruturada. Segundo Amado (2014), vários autores referenciam:

a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas. (p. 209)

Estas entrevistas semiestruturadas foram formalmente consentidas (Apêndice 2) e tiveram por base guiões (Apêndice 3) e foram registadas através de anotações, bem como de uma gravação de áudio (devidamente autorizada pelas entrevistadas) e, posteriormente, transcritas. Estas tiveram como objetivo adquirir conhecimentos sobre o grupo, bem como a sua relação com a Música, e entender quais as perceções e práticas da Educadora e da Professora em relação à Música e à diversidade musical.

Inquérito por questionário

No sentido de perceber também qual a relação das crianças com a música no contexto familiar, foi realizado um inquérito para os Encarregados de Educação (Apêndice 4) com o objetivo de conhecer a música que as crianças ouvem no seu dia a dia.

Observação

Gonçalves et al. (2021) indica a observação como uma forma fundamental de recolha de dados no ensino, nomeadamente na Educação pré-escolar. Os autores afirmam que os métodos de observação permitem descrever e categorizar os comportamentos de determinados indivíduos ou grupos em contextos definidos (Gonçalves et al., 2021).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e DeWalt e DeWalt (2011), citados por Coutinho (2023), na observação não estruturada “o observador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, são as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo” (p. 137).

Registos audiovisuais

No âmbito da observação não estruturada optou-se pela utilização de um diário de bordo, constituído por registos manuscritos, bem como fotográficos, de áudio e de vídeo. Se, por um lado, o registo manuscrito permite realizar anotações do quotidiano ocorrido nas observações realizadas, os registos fotográficos e de vídeo permitem uma análise mais pormenorizada dos acontecimentos, bem como de pormenores que podem passar despercebidos aquando do decorrer da observação, com a possibilidade de os rever as vezes que se mostrarem necessárias.

A importância e utilidade deste tipo de registos é afirmada por Marín e Contreras (2020): “Atualmente, o observador mergulha com a câmara como um participante do fenómeno social para obter informações a partir da colaboração e da interação.” (p. 132).

Procedimento de análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

A análise é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Assim, após a recolha de dados, pelas técnicas e instrumentos, procedeu-se à análise dos dados sendo, para tal, necessário reuni-los, organizá-los e interpretá-los. Para Creswell (2010), o

processo de análise dos dados envolve extrair sentido dos dados do texto e da imagem. Envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados, representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados. (p. 216-217)

Um dos passos cruciais na análise de dados, para Bogdan e Biklen (1994), “diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação” (p. 221) sendo, para tal, necessária a criação de um sistema de codificação, que envolve vários passos:

Percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (p. 221)

Ao longo da análise e organização dos dados, as próprias questões e preocupações da investigação acabam por dar origem a determinadas categorias de análise. (Bogdan & Biklen 1994).

De modo a organizar os dados recolhidos, e para analisar o seu conteúdo, estabeleceram-se as seguintes categorias de análise:

- A. O repertório sonoro explorado na sala de atividades: nesta categoria pretende-se identificar o repertório sonoro explorado na sala de atividades pela Educadora cooperante e a Professora de Música;
- B. A música como fator de identidade cultural: nesta categoria é nomeada a importância da música como fator de identidade cultural no contexto da Educação Pré-escolar, realizando-se a identificação do repertório sonoro utilizado na implementação das sessões pela Educadora estagiária (EE);

- C. Estratégias utilizadas para promover a diversidade musical: Nesta categoria são enumeradas as estratégias utilizadas pela EE para promover a diversidade musical nas sessões de Música implementadas.

Calendarização

Este trabalho teve início em setembro de 2023 e término em outubro de 2024. Ao longo deste período de tempo, estabeleceram-se cinco etapas (Tabela 3). A primeira, a observação dos participantes, foi crucial para a recolha de informações acerca dos mesmos, bem como dos seus interesses, conhecimentos, dificuldades e comportamentos. Esta coincidiu, em parte, com a definição do tema, objetivos e questões de investigação, na qual, apesar de ter sido pensado previamente, se definiu o tema da investigação, bem como se traçaram os objetivos do mesmo e respetivas questões de investigação, através dos dados recolhidos. Paralelamente a estas etapas, foram entregues os pedidos de autorização para a participação das crianças, bem como realizadas as entrevistas à Educadora e Professora de Música e os questionários aos Encarregados de Educação. Posteriormente foi realizada a pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, que se revelou essencial ao longo de todo o processo. Seguidamente a planificação e implementação de atividades, sendo que a planificação foi iniciada em outubro e continuada até janeiro, dado que cada sessão foi planeada após a reflexão da sessão anterior; e a implementação das atividades decorreu entre novembro e janeiro. Por fim, realizou-se a redação do relatório, que decorreu durante todo este processo.

A calendarização das diversas etapas pode ser observada através da tabela 3.

Tabela 3

Calendarização das várias etapas do trabalho de investigação

Mês e ano Etapas do trabalho	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
	2023	2023	2023	2023	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024
Observação dos participantes														
Definição do tema, objetivos e questões de investigação														
Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura														
Planificação e implementação de atividades														
Redação do relatório														

Questões éticas

Segundo Flick (2005) a ética ocupa um lugar de destaque em vários domínios científicos, pelo que se trata de um requisito essencial para legitimar a investigação. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p. 75). Desta forma, num trabalho como o presente, em que estamos perante a participação de

pessoas, há duas questões que devem ser tidas em conta: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

Na preparação deste trabalho foi tida em consideração a Carta Ética (2020) e foi submetida uma proposta ao Concelho Técnico-científico da Escola Superior de Educação, tendo sido a mesma aprovada.

Posteriormente o trabalho foi dado a conhecer aos pais e Encarregados de Educação, à Educadora cooperante e à Professora de música o trabalho de investigação em questão e os seus objetivos. Para tal, foram entregues aos Encarregados de Educação, e respetivamente assinados, pedidos de autorização para a participação dos seus educandos no trabalho de investigação e para a recolha de registos audiovisuais, garantindo a anonimização dos dados recolhidos.

No que concerne à Educadora cooperante e Professora de música do grupo, as mesmas assinaram um consentimento informado, no qual ficou garantida a anonimização dos dados bem como a codificação dos discursos e, posteriormente, a destruição completa dos registos de áudio provenientes das entrevistas realizadas.

Apresentação, análise e discussão dos dados

Neste item é realizada a apresentação dos dados recolhidos ao longo das implementações, bem como a sua análise e discussão. Estes dados surgem descritos em categorias.

A. O repertório sonoro explorado na sala de atividades

Peery (2010) citado por Mendes (2018), afirma não existir formação suficiente por parte dos profissionais de Educação em relação à prática musical, nem dos Professores de música em relação ao ensino em contexto escolar. Tal afirmação pode ser suficiente para questionar a importância do Professor e do Educador de Infância no que diz respeito ao ensino da música. Partindo deste questionamento, optou-se por realizar entrevista tanto à Educadora, quanto à Professora de Música.

Segundo a Educadora cooperante (EC), o facto de o grupo ser homogéneo no que diz respeito às idades tornava possível um trabalho em que se exigia da criança. Corroborando a afirmação de Burak (2019), de que cada vez mais os profissionais da Educação valorizam a música e os seus benefícios, a Educadora afirmou a importância da música na Educação Pré-escolar, dizendo tratar-se de “uma ótima forma de aprendizagem e de chegar até às crianças” (EC, 2023), que “o educador tem um papel muito importante” (EC, 2023) na exploração musical das crianças e que o grupo mostrava interesse em trabalhar qualquer uma das Áreas da Conteúdo, nomeadamente o Domínio da Educação Artística e o Subdomínio da Música. Dentro deste último, a Educadora referiu que o grupo demonstrava preferência pela expressão corporal, pela utilização de instrumentos musicais e por cantar, mas também colaboravam bem quando solicitados a realizar “coreografias com músicas” (EC, 2023). Importa salientar que a EC afirmou ter por hábito utilizar a música como estratégia na sala de atividades, reforçando a ideia de Silva et al. (2016), que enfatiza o papel fundamental do Educador na exploração musical das crianças. No seguimento destes autores, a Professora de Música afirma que “a expressão musical tem todo o valor no JI, porque é uma área que deve estar a ser explorada pelo educador de infância, sem

dúvida. É uma área que estimula muito o conhecimento da criança e a construção do seu ser” (2023).

De encontro à opinião da Educadora, a Professora de Música (PM) refere que existia uma maior predisposição do grupo pela expressão instrumental e pela expressão corporal.

Quanto às opções musicais com as quais o grupo tinha contacto regular, a Professora manifestou o seu foco na música erudita, explicando que isso proporciona uma experiência que as crianças geralmente não têm por conta própria. No entanto, afirma esforçar-se para diversificar o repertório, evitando apenas as “músicas tradicionais de jardim” (PM, 2023), referindo que esta já é trabalhada pelas Educadoras. Por sua vez, a Educadora cooperante afirmou utilizar músicas com as quais as crianças se identificam, “que são aquelas dos programas que eles também vão vendo” (EC, 2023), dizendo que “há alguns estilos que nós não abordamos, óperas e canto lírico, esse tipo de cantos nunca foi abordado por mim” (EC, 2023). Com estas entrevistas foi possível averiguar que o contacto das crianças com a diversidade de estilos, formas e obras era reduzida, apesar de se tratar de um contributo para as crianças em idade pré-escolar (Malagarriga, 2003), no sentido em que existia um grande foco em música erudita e músicas de programas infantis.

O período de observação prévio à implementação das sessões confirmou que o grupo tinha maior contato com música erudita, mas demonstrava um interesse notável por atividades que envolviam expressão vocal e corporal. Esta informação revelou-se muito pertinente no sentido de ajustar a prática de acordo com os interesses das crianças. Assim, e tendo em conta que o “movimento e a música têm um efeito muito visível sobre o ser humano” (Rodrigues e Rodrigues, 2016, p. 86), apesar de terem sido abrangidas as várias áreas da música ao longo das sessões, optou-se por apostar na expressão corporal, explorando assim faixas musicais criadas especificamente para este trabalho.

B. A música como fator de identidade cultural

Partindo dos dados recolhidos sobre as opções musicais com as quais o grupo tinha contacto regular, decidiu-se utilizar um repertório sonoro diversificado, e, até, inovador para o grupo. Salientando que “é importante que oiçam música de géneros musicais

diferentes” (Silva et al., 2016, p. 54). Todas as faixas criadas no decorrer deste trabalho continham excertos de músicas diversificadas, no sentido rítmico, tímbrico, de intérpretes, agrupamentos musicais, sons naturais e humanizados e momentos de silêncio.

Tratando-se de um contexto onde a diversidade cultural é uma característica marcante, aplicou-se o princípio de Campbell (2018) que enfatiza a importância da diversidade musical para ampliar os horizontes culturais das crianças. Neste JI estavam matriculadas crianças de cinco nacionalidades distintas. Reconhecendo a riqueza cultural representada pelas diferentes nacionalidades das crianças, optou-se por incluir no repertório sonoro (Apêndice 5) canções que refletissem as culturas de origem de cada uma delas. Assim, músicas e artistas dos cinco países representados foram incorporados, proporcionando um ambiente musicalmente diverso e culturalmente enriquecedor. Desta forma, foi possível que cada criança se sentisse acolhida e valorizada, enquanto o grupo, como um todo, teve a oportunidade de apreciar e respeitar a diversidade que o caracteriza.

Foi notório, ao longo das várias sessões, grande entusiasmo por parte das crianças e até das Educadoras presentes sempre que ouviam músicas com características distintas, que para elas eram novas em contexto educativo. Esta evidência veio atestar que a música é, realmente, uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade e o envolvimento das crianças, especialmente quando elas são expostas a géneros musicais (Silva et al., 2016), pois essa exposição despertou curiosidade e interesse, conforme destacado por Campbell (2018), que afirma que essas experiências são essenciais para o desenvolvimento de uma postura de respeito e valorização cultural.

Além disso, foi possível verificar que as crianças se mostraram surpreendidas ao longo das várias sessões e no decorrer de cada uma delas pela diversidade presente nas faixas musicais utilizadas nas atividades.

Descrição e monitorização das sessões

Rodrigues (2003) afirma que a inclusão está diretamente relacionada com o sentimento de pertença à instituição educativa. Assim, com o objetivo de valorizar a diversidade cultural presente no JI, todos os grupos do JI participaram em sessões

orientadas pela EE. Para tal, o grupo da sala onde foi realizada a PES (sala 3) esteve presente em todas as sessões. Os restantes grupos participaram, cada um, numa sessão em conjunto com a sala 3 e na sessão final.

Para dinamizar estas sessões, a EE criou a persona Viana, que quinzenalmente realizava sessões musicais (Apêndice 6) com as crianças do JI, de modo que os alunos pudessem associar a Viana às sessões em questão. Para isso, a EE vestia uma camisa bordada típica de Viana do Castelo (figura 45).

Figura 45

Camisa bordada



Após o final de cada sessão, a Viana acrescentou um elemento visual à sua camisa, correspondente a cada país que visitou na sua viagem musical. No início de cada sessão, a Viana disse às crianças os países que já tinha visitado, apresentando os elementos acrescentados. Os elementos em questão foram criados pela EE, utilizando tecido de feltro e papel eva, e colocados na camisa com recurso a alfinetes.

Sessão 1 – Viana, a amiga do Mundo

Breve descrição da sessão

No dia 14 de novembro de 2023, a EE iniciou a jornada da *persona* Viana com a sessão “Viana, a amiga do Mundo” que, por ser a primeira, foi realizada apenas com o grupo com o qual foi realizada a PES.

Após saudar as crianças e apresentar-se como Viana, a EE começou a sessão cantando a primeira estrofe e o refrão da música “Havemos de ir a Viana”, num formato de pergunta-resposta, onde cada verso era repetido pelas crianças com a mesma entoação. Cada verso era entoado com diferente andamento, ritmo, altura ou intensidade, para tornar a atividade dinâmica e envolvente. De seguida, cantaram juntos a primeira estrofe e o refrão. Para este momento foi utilizado um microfone (figura 46), criado pela EE com materiais do dia-a-dia. Este microfone era utilizado apenas para a Viana cantar e, quando apontado ao grupo, indicava que era o momento de as crianças cantarem. Este microfone foi utilizado em todas as sessões, uma vez que esta música acompanhou o grupo ao longo das cinco sessões, em cada uma com uma estrofe diferente, para proporcionar ao grupo a aprendizagem da música completa, por partes.

Figura 46

Microfone



Gordon (2000) que defende a utilização de faixas sonoras com conjuntos de excertos entre os trinta segundos e os três minutos. Baseadas neste autor, e conhecendo o grupo, optou-se, nesta primeira sessão, pela criação de uma faixa musical de três minutos e 54 segundos, com excertos de várias músicas, sons ambientais, quer naturais, quer humanizados e momentos de silêncio.

Ao som desta faixa, as crianças movimentaram-se pelo espaço, realizando movimentos corporais guiados pela EE. Nos momentos de silêncio, entre dois e seis segundos, as crianças tinham de parar imediatamente em posição de estátua.

Posteriormente, o grupo foi dividido em três partes, posicionando-se em três linhas: duas frente a frente e uma ao lado, unindo-as. Cada criança recebeu um instrumento musical diferente – clavas, maracas ou pandeiretas – e foram orientadas a percutir os instrumentos ao ritmo da música “Aquele Abraço” de Gilberto Gil, primeiro separadamente e depois em conjunto. A EE exemplificou cada exercício antes da distribuição dos instrumentos e continuou a orientar o grupo ao longo da atividade.

Por fim, no retorno à calma, as crianças deitaram-se no chão, em circunferência, e escutaram a música “No teu poema”, de Carlos do Carmo, na versão com Bernardo Sassetti. Enquanto a música tocava, a EE passou uma célula de duas colcheias almofadada (figura 47), criada pela mesma com papel feltro e enchimento, sobre cada criança. Após a música terminar, o grupo permaneceu deitado por mais cinco segundos, finalizando assim a sessão.

Figura 47

Célula de colcheias almofadada



Planificação

Jardim de Infância:	Número e idade das crianças: 25 crianças de cinco anos
Mestranda: Bruna Sá	Data: 14 de novembro de 2023

Áreas/ Domínios/ Subdomínios: Área da Expressão e Comunicação ❖ Domínio da Educação Artística ➤ Subdomínio da Música	Aprendizagens a promover: • Ouvir música de diferentes géneros musicais; • Utilização de diversos tipos de instrumentos;	
Desenvolvimento das atividades		Materiais/recursos / espaços físicos
(20 minutos) 09h55 - 10h15 Sessão 1: Viana, a amiga do Mundo <u>Introdução:</u> A EE canta a primeira estrofe e o refrão da música “Havemos de ir a Viana”, de Amália Rodrigues, verso a verso, e as crianças repetem cada um dos versos (formato de pergunta-resposta), cantando com a mesma entoação que a EE, sendo que cada um dos versos é cantado e entoado de maneira diferente. De seguida, a E.E canta dois versos de cada vez e o grupo responde e, posteriormente, a EE canta a primeira estrofe completa, o grupo responde, e a EE canta o refrão completo e o grupo responde. Por fim, em conjunto, a EE e as crianças cantam a primeira estrofe e o refrão da música. <u>Nota:</u> Esta atividade será realizada em todas as sessões de música futuras, orientadas pela EE, sempre com uma estrofe diferente, de modo que o grupo da sala 3 aprenda a música completa, por partes. <u>Desenvolvimento:</u> Momento 1: As crianças movimentam-se pelo espaço, realizando movimentos conduzidos pela EE ao ritmo de uma faixa de 3:54 minutos criada pela EE, com excertos de músicas variadas, entre 10 e 30 segundos cada um. Esta faixa incluirá momentos de silêncio, de dois a cinco segundos, nos quais as crianças terão de parar imediatamente em posição de estátua e em silêncio total.		Polivalente; Microfone; Faixa; Coluna de som; Computador;

Momento 2: O grupo de crianças é dividido em três partes, posicionando-se (as crianças) em três linhas, duas frente a frente e uma ao lado, unindo-as. É entregue um instrumento musical a cada criança, sendo que cada grupo de crianças tem um instrumento diferente: clavas, maracas e pandeireta. As crianças irão percutir os seus instrumentos ao ritmo da música, separadamente: tocam as clavas sozinhas, tocam as maracas sozinhas, o mesmo acontece com as pandeiretas e, em determinado momento, tocam todas as crianças em simultâneo. Para tal, a E.E irá realizar o mesmo exercício voltada para o grupo, exemplificando primeiro (antes da distribuição dos instrumentos) e orientando ao longo da música, consoante a necessidade das crianças. Excerto da música “Aquele Abraço” de Gilberto Gil (Anexo 2). <u>Retorno à calma:</u> Deitadas no chão, em circunferência, as crianças escutam a música “No teu poema”, de Carlos do Carmo (versão com Bernardo Sassetti. Enquanto a música toca, a EE passa um objeto almofadado sobre as crianças, uma de cada vez, circulando até ao final da música. No final da música, o grupo irá permanecer deitado, continuando a EE a circular, em silêncio, durante cinco segundos.	Maracas; Clavas; Pandeiretas; (Peluche) Célula de duas colcheias.
---	---

Monitorização e discussão da sessão

O grupo manifestou-se através do questionamento assim que viu a Viana, pois percebeu que tinha havido uma troca de roupa por parte da EE. Assim, a mesma apresentou-se como Viana, o que levou as crianças a tecer comentários como “Tu não és a Viana, és a Bruna”. Este primeiro impacto foi interessante pois, no decorrer da sessão, as crianças começaram a dirigir-se à EE como Viana, o que mostrou que se deixaram envolver pela *persona* e pelo ambiente musical proporcionado. De encontro a Kolb (2015), a criação da *persona* Viana atuou como um facilitador da aprendizagem, pois, para além de ouvir e observar, as crianças participaram ativamente numa experiência rica em significado. Essa interação com uma personagem permitiu às crianças refletir sobre as experiências vividas (observação reflexiva), elaborar significados em torno dessas experiências (conceptualização abstrata) e, ainda, envolver-se em atividades ativas (experimentação ativa).

Nesta primeira abordagem à música “Havemos de ir a Viana”, o grupo mostrou-se surpreendido e muito entusiasmado pelo facto de cada verso ser entoado com diferente

andamento, ritmo, altura ou intensidade, o que fez com que participassem ativamente, cantassem e se envolvessem no momento e uns com os outros. Após cantar, em grupo, uma criança mostrou vontade de cantar sozinha para os colegas. Neste momento, não foi dada a oportunidade à criança de o fazer, pois existia alguma preocupação por parte da Viana em cumprir o tempo estipulado para a sessão e, ainda, algum receio de que outras crianças quisessem cantar sozinhas e a duração da sessão se prolongasse demasiado. Posteriormente, refletindo sobre este momento, apercebemo-nos de que esta atitude não foi a mais adequada, pois teria sido muito importante para aquela criança poder expressar-se, cantando para o grupo, além de ser evidente que a criança estava a revelar um grande interesse na sessão, o que poderia ter sido um impulsionamento positivo para a mesma, proporcionando ao grupo um estímulo diferente e, até, incentivando outras crianças a expressarem-se. De acordo com Ilari (2003), a educação musical das crianças deve ser divertida, de modo a promover o gosto musical perdurável nas crianças. Assim, acabou por não se potenciar um estímulo divertido e prazeroso àquela criança, que podia ter contribuído para o crescente interesse e gosto musical da mesma.

No que toca ao momento de movimento corporal, o grupo revelou bastante entusiasmo e envolvimento ao longo da faixa, mostrando-se surpreendido com os excertos musicais presentes na mesma, indo de encontro a Rodrigues e Ribeiro (2022), o que contribuiu ainda mais para a sua participação ativa (Kolb, 2015). Assim, realizaram movimentos corporais por imitação e, ainda espontâneos. Isto corrobora a ideia de Hohmann e Weikart (1997), que defendem que ouvir uma ampla variedade de música dá às crianças oportunidades para se moverem ao som de melodias de estilos diferentes. Nos momentos de silêncio, as crianças mantiveram-se paradas e atentas ao que acontecia a seguir, reforçando o conceito de silêncio como um espaço de perceção ativa e reflexão (Schafer, 1986). Neste momento, apercebi-me de que a disposição das crianças pelo espaço não foi a ideal, pois estavam bastante juntos, o que limitou a movimentação corporal das crianças.

No que toca à utilização de instrumentos musicais, tratando-se de algo a que as crianças já estavam habituadas, não se manifesta nada a apontar, além do grande entusiasmo notado perante a audição da música selecionada.

Quanto ao relaxamento, as crianças mantiveram-se atentas na escuta durante toda a música, tendo apenas três crianças manifestado alguma inquietude através de movimentos corporais, mas mantendo-se deitadas e em silêncio. O impulsionador para esta escuta atenta por parte do grupo foi, sem dúvida, a presença da célula de colcheias almofadada, que foi passado sobre as crianças em jeito de massagem, reforçando a metodologia de experimentação ativa de Kolb (2015). As crianças revelaram entusiasmo e expectativa, esperando calmamente que o peluche chegasse até elas.

Futuramente, numa situação em que alguma criança mostrasse interesse em cantar sozinha, seria dada essa oportunidade de cantar para o grupo, de modo a incentivar o seu gosto pela música e, ainda, as restantes crianças.

Outro aspeto a alterar seria a disposição das crianças no espaço, aquando da movimentação corporal, pois foi notória alguma falta de espaço entre as crianças para que se pudessem movimentar com mais facilidade e realizar movimentos mais amplos. A estratégia utilizada nas sessões seguintes para criar um espaço mais amplo para este momento foi a utilização de elementos visuais no chão para facilitar a orientação das crianças (Montessori, 1967, Gardner, 2011).

Após reflexão sobre a sessão, considerou-se pertinente uma pequena alteração no aspeto da Viana, que consistiu em utilizar o cabelo apanhado, para possibilitar um maior destaque da camisa. No que toca ao elemento visual acrescentado à camisa (figura 48), optou-se pela inclusão de uma guitarra portuguesa, por ser um instrumento típico de Portugal, o país onde a Viana iniciou a sua viagem.

Figura 48

Camisa da Viana após a sessão 1



Sessão 2 – Viana vai ao Brasil e a Marrocos

Breve descrição da sessão

No dia 28 de novembro de 2023 foi realizada a segunda sessão musical dinamizada pela Viana, desta vez com a participação do grupo da sala 1.

Para iniciar a sessão, a Viana utilizou o microfone (figura 46) e cantou parte da música “Havemos de ir a Viana”, em formato de pergunta-resposta. Embora tenham sido cantadas as mesmas partes da música que na sessão anterior, a primeira estrofe e o refrão, cada verso foi entoado de maneira diferente da primeira sessão, através da alteração do ritmo, do andamento, da altura e da intensidade.

De seguida, as crianças foram divididas em duas circunferências, sendo que cada circunferência contava com crianças de ambas as salas. Neste momento, as crianças realizaram movimentos corporais, guiadas pela Viana e pela Educadora da sala 1, ao som de uma faixa musical criada especificamente para esta sessão com a presença de excertos de músicas brasileiras e marroquinas, sons ambientais, e momentos de silêncio. Nos momentos de silêncio, as crianças tinham de parar imediatamente em posição de estátua.

Para o retorno à calma as crianças sentaram-se, mantendo as posições nas circunferências, e escutaram a música "Ponto de luz", de Sara Tavares. Durante a audição

foi passada de criança para criança uma bola, em cada uma das circunferências, que as crianças deviam manusear como se fosse um ovo.

Monitorização e discussão da sessão

O comportamento do grupo ao longo da sessão foi bastante positivo devido ao facto de a terem realizado em conjunto com a sala 1. Uma vez que são todos finalistas, o grupo apresentava sentido de responsabilidade quando junto com outros grupos.

Logo no início, uma criança do grupo 3 referiu que estava lá presente “aquela coisa da outra vez”, mais concretamente um peluche que se trata de uma célula de duas colcheias. Neste momento, mostrando o peluche às crianças, e sendo este já conhecido pelo grupo 3, questionei do que se tratava. Na primeira sessão, quando as crianças disseram que se tratava de uma nota musical, eu aceitei a resposta. No entanto, nesta sessão, corriji este equívoco dizendo que a Viana se tinha enganado, e que se tratava de uma figura rítmica, mais concretamente duas colcheias, promovendo um clima de aceitação dos erros (Kohn, 2005), o que contribuiu para o desenvolvimento de uma mentalidade de crescimento por parte das crianças (Dweck, 2006).

Quanto à minha abordagem com as crianças nesta sessão, senti que falei demasiado, no sentido em que tive a necessidade de explicar o que se ia passar.

Para cantar “Havemos de ir a Viana”, pedi às crianças que se colocassem em linha intercalando crianças da sala 3 com crianças da sala 1 (figura 49).

Figura 49

Distribuição das crianças pelo espaço



O facto de intercalar os grupos pareceu-me bastante adequado, de modo a promover a diversidade cultural e social, através do sentido de pertença (Rodrigues, 2003), mas foi um pouco confuso para as crianças. No que toca ao canto em si, correu bastante bem, apenas senti que podia ter variado mais nos movimentos com o microfone. Ao longo da semana pude verificar que o grupo estava a assimilar bem a música pois, no decorrer da mesma, o grupo ouviu uma versão da música e cantou-a sem indicação da EE. Num outro momento da semana, uma criança manifestou interesse em cantar sozinha e, por isso, todas as crianças que assim pretenderam, cantaram para o grupo.

Na parte do movimento corporal já existiam elementos visuais no chão, que foram uma grande ajuda para que tivesse corrido bem, corroborando as ideias de Montessori (1967) e Gardner (2011) e as crianças realizaram movimentos imitados pelas Educadoras e espontâneos.

Uma vez que «é útil dar atenção ou criar momentos ocasionais de sossego e silêncio» (Homann e Weikart, 2003, p. 663), houveram momentos de silêncio ao longo da faixa, bem como sons ambientais, para além de músicas de artistas brasileiros e marroquinos, com uma vasta diversidade tímbrica e rítmica. Nos momentos de silêncio, as crianças permaneceram em estátua até que se ouvisse novamente um som. Nos sons ambientais, água e mota, foram realizados movimentos lentos. Perante estes momentos

de silêncio e a audição de sons ambientais ao longo da faixa, as crianças mostraram-se surpreendidas e entusiasmadas, promovendo a diversidade de movimentos.

No relaxamento, uma das circunferências não tinha nenhum adulto inserido, mas as crianças cumpriram o objetivo de não deixar cair a bola, passando-a por todos os elementos da circunferência enquanto ouviam a música.

No final da sessão decidi perguntar às crianças se ouviram apenas português ou se ouviram outras línguas, de modo a chegar ao português do Brasil, por ser uma língua que as crianças compreendem, para, de seguida, perguntar qual o elemento que deveria acrescentar na minha camisa, referente ao Brasil. Esta questão pode ter sido pertinente para efeitos de acrescentar um elemento à camisa, mas o momento em que foi colocada não foi o ideal pois as crianças tinham ouvido, por último, uma música cantada em português de Portugal e não noutras línguas. Com este diálogo, após uma criança ter afirmado que ouviu música do Brasil, obtive algumas sugestões para o elemento como “senhoras e senhores a dançar”, “uma pessoa”, “o Neymar”, “flores”, mas o elemento mais sugerido foi “a bandeira do Brasil”. Assim, após esta sessão foram adicionados dois elementos à camisa da Viana (Figura 50): a bandeira do Brasil, como sugerido pelas crianças, e um *Krakeb*, por ser um instrumento musical típico de Marrocos.

Figura 50

Camisa da Viana após a sessão 2



Com esta sessão apercebi-me de que um elemento do meu grupo, sala 3, que nas sessões de música anteriores se revelou desmotivado e desinteressado, participou na

sessão com entusiasmo, o que comprova a influência da diversidade musical nas vivências e sensações das crianças (Malagarriga, 2003) e o gosto pela música (Silva et al., 2016).

Para esta sessão estava também previsto explorar ritmos em diferentes níveis corporais ao som de "Bebê" de Hermeto Pascoal, o que não aconteceu pois percebeu-se que a sessão iria decorrer durante mais tempo do que aquele que estava previsto. No entanto, após refletir sobre a sessão, considerou-se que o grupo estava empenhado e envolvido de maneira que teria sido benéfico realizar esta exploração, mesmo que o tempo da sessão aumentasse. Assim, esta exploração ficou para uma das sessões seguintes.

Tanto no primeiro momento, em linha, como ao organizar o grupo em duas circunferências, optou-se por colocar uma criança de cada sala, alternadamente, de modo a promover o sentido de pertença ao grupo (Rodrigues, 2003). Estes momentos alongaram-se um pouco mais do que estava previsto, pois foi confuso para as crianças perceberem que deviam ficar junto a um colega de outra sala. Assim, para as sessões seguintes, realizou-se uma organização diferente no primeiro momento. Para o momento em circunferência, considerou-se importante manter a colocação de elementos visuais no chão, tendo optado pela utilização de elementos de duas cores distintas, uma para cada grupo/sala, de modo a facilitar a organização (Montessori, 1967, Gardner, 2011).

Como sugestão de melhoria para as sessões seguintes destaca-se a importância de não verbalizar o que se passaria seguidamente, não explicar, mas sim passar à ação.

Já tendo a Viana utilizado o cabelo apanhado, foi notório um maior destaque da camisa. Ainda assim, surgiu a preocupação em definir uma indumentária específica para a persona, de modo que as crianças pudessem associar todos os elementos visuais à mesma.

Sessão 3 – Viana vai ao Brasil, Paquistão e Venezuela

Breve descrição da sessão

Tendo em conta a preocupação manifestada no final da sessão 2, foi decidido que, além da camisa bordada, a Viana utilizaria calças pretas e manteria o cabelo apanhado (figura 51). Desta forma, sempre que as crianças vissem a EE caracterizada deste modo, associavam-na à Viana e sabiam que iria acontecer um momento musical.

Figura 51

Viana devidamente caracterizada



No dia 12 de dezembro de 2023 foi realizada a terceira sessão musical dinamizada pela Viana, com a participação do grupo da sala 1.

Para iniciar a sessão, como se tornou habitual, a Viana utilizou o microfone e cantou parte da música “Havemos de ir a Viana”, em formato de pergunta-resposta. Desta vez, foram cantados a segunda estrofe e o refrão. Tal como nas sessões anteriores, cada verso foi entoado de maneira diferente, através da alteração do ritmo, do andamento, da altura e da intensidade. Uma vez que na sessão anterior a organização das crianças foi ligeiramente demorada no momento inicial, optou-se por alterar a forma de organização das crianças. Assim, foram colocados bancos em linha, encostados à parede lateral do espaço, que funcionaram como patamar no qual se colocaram as crianças da sala 3. Em frente aos bancos, no chão, também em linha, colocaram-se as crianças da sala 2.

De seguida, uma vez que na sessão anterior se considerou que teria sido benéfica a exploração rítmica, as crianças exploraram ritmos em diferentes níveis corporais ao som de uma faixa criada pela EE especificamente para esta sessão. Dada a proximidade da época natalícia, foram utilizados excertos das músicas “Eu queria ser Pai Natal” (música de Carlos Garcia e poema de Luísa Ducla Soares) e “Chove. É dia de Natal.” (música de Carlos Garcia e poema de Fernando Pessoa), cantadas por crianças (projeto “gravar canções” do “Cantar

Mais”). Para este momento, a EE realizou batimentos corporais que as crianças acompanharam, mantendo o posicionamento do momento anterior.

Num momento posterior, as crianças foram divididas em duas circunferências, sendo que cada circunferência contava com crianças de ambas as salas. Neste momento, as crianças realizaram movimentos corporais, guiadas pela Viana e pela Educadora da sala 2, ao som de uma faixa musical criada especificamente para esta sessão com a presença de excertos de músicas brasileiras, paquistanesas e venezuelanas, sons do dia a dia (naturais e humanizados), e momentos de silêncio. Nos momentos de silêncio, as crianças tinham de parar imediatamente em posição de estátua.

Por fim, no retorno à calma, as crianças sentaram-se no chão, em circunferência, e escutaram a música “Sei de um rio”, de Camané. Durante a audição foi passado de criança para criança um peluche do pai natal, em cada uma das circunferências, que as crianças deviam segurar e realizar o gesto que desejassem, sendo dado como exemplo um abraço. A utilização deste objeto prendeu-se pela proximidade da época natalícia, que já estava a ser abordada nas várias salas de atividades.

Monitorização e discussão da sessão

A organização das crianças para o primeiro momento revelou-se bastante eficaz em termos de tempo de organização, reforçando a importância dos elementos visuais (Montessori, 1967, Gardner, 2011), e funcionou positivamente pois cumpriu o objetivo pretendido, unir as crianças de ambas as salas para promover o sentido de pertença, a diversidade cultural e social (Rodrigues, 2003). Uma vez que as crianças da sala 3 já conheciam a dinâmica utilizada: microfone virado para a Viana, a Viana canta, microfone virado para “os artistas”, as crianças repetem o que a Viana cantou; exemplificaram para as crianças da sala 2, que rapidamente perceberam e acompanharam o grupo.

No segundo momento foi apenas pedido às crianças que se sentassem, mantendo as suas posições, o que facilitou a transição entre os dois momentos. Na realização dos batimentos corporais a maioria das crianças repetiram os movimentos com facilidade, embora alguns elementos da sala 2, por serem mais novos, tenham tido alguma dificuldade de coordenação. Tendo este momento decorrido de forma positiva e as crianças

demonstrado interesse e entusiasmo, este repetiu-se ao longo das sessões seguintes, com músicas e ritmos diferentes.

No momento em que as crianças se deslocaram para as circunferências foi-lhes apenas indicada a cor que correspondia a cada sala e rapidamente as crianças se colocaram junto aos elementos visuais da cor correspondente (Montessori, 1967, Gardner, 2011). Desta forma, foi possível que as crianças se organizassem rapidamente e sem dificuldade, resultando dois grupos, cada um deles com crianças das duas salas. Assim, verificou-se a eficácia da estratégia utilizada que, portanto, se repetiu nas sessões seguintes.

No início do retorno à calma, quando foram mostrados os peluches do pai natal, as crianças mostraram-se surpreendidas e entusiasmadas. Este entusiasmo revelou-se muito positivo pois ao longo da música as crianças mantiveram-se atentas a aguardar pelo peluche, o que promoveu uma escuta ativa através da experimentação ativa (Kolb, 2015).

Nesta sessão existiu um foco em evitar questões como “pode ser?” ou “gostaram?”, pois na sessão anterior manifestou-se a presença de diversas questões que deveriam ter sido evitadas, tendo a sessão terminado não com diálogo, mas com música.

Após a terceira sessão foram acrescentados dois elementos à camisa da Viana (figura 52). Para manter a consistência daquilo que tinha já sido acrescentado, instrumentos musicais e bandeiras, e uma vez que o grupo 3 estava numa fase em que explorava, na sala de atividades, bandeiras de vários países e a relação entre os vários continentes, optou-se por inserir na camisa a bandeira do Paquistão. Além disso inseriram-se, ainda, umas maracas, por serem um instrumento musical típico da América latina e frequentemente presentes na música venezuelana, conhecidas na Venezuela como *dadoo*.

Figura 52

Camisa da Viana após a sessão 3



Sessão 4 – Viana em Portugal e no Brasil

Breve descrição da sessão

No dia 10 de janeiro de 2024 foi realizada a quarta sessão musical dinamizada pela Viana, com a participação da sala 4.

A sessão iniciou-se, como habitualmente, com a música “Havemos de ir a Viana”, cantada em formato de pergunta-resposta, com a utilização do microfone. Desta vez, e para dar a conhecer ao grupo da sala 3 a música na sua totalidade, foi cantada, para além do refrão, a terceira e última estrofe. Tal como nas sessões anteriores, cada verso foi entoado de maneira diferente, através da alteração do ritmo, do andamento, da altura e da intensidade.

De seguida, tal como na sessão anterior, as crianças exploraram ritmos em diferentes níveis corporais, desta vez ao som da música “Bebê”, de Hermeto Pascoal. Este momento tinha sido planificado para a sessão 2, mas uma vez que não se realizou, foi então readaptado para esta sessão.

Como é comum a todas as sessões, seguiu-se um momento de expressão corporal, com as crianças posicionadas em duas circunferências, intercalando as crianças das duas salas. Para este momento foi criada uma faixa musical, com a presença de excertos de

músicas portuguesas e brasileiras, sons do dia a dia (naturais e humanizados), e momentos de silêncio. Nos momentos de silêncio, as crianças paravam imediatamente em posição de estátua. Nesta sessão foram utilizadas fitas de linho (figura 53) como elemento surpresa, para promover a diversidade de movimentos e o entusiasmo por parte das crianças, pois a utilização de recursos lúdicos pode desenvolver habilidades motoras e sociais (Oliveira, 2021), num ambiente educativo onde a música é explorada de maneira integrada e dinâmica.

Figura 53

Fitas de linho



Para o retorno à calma as crianças sentaram-se no chão, em circunferência, e escutaram a música “Amor a Portugal”, de Dulce Pontes. Enquanto escutavam a música, as crianças passaram entre si um peluche, a célula de colcheias, já conhecida pelo grupo da sala 3.

Monitorização e discussão da sessão

A organização das crianças pelo espaço, nos vários momentos, resultou de uma forma ágil e rápida, dada a presença de elementos visuais específicos para cada grupo, mantendo a técnica utilizada na sessão anterior.

No momento inicial, com a música “Havemos de ir a Viana” foi possível perceber que as crianças do grupo 3 já tinham interiorizado a dinâmica, exemplificando-a para os

colegas do grupo 4. Além disso, apercebemo-nos que o grupo 3 já sabia a letra do refrão e já o cantava, tanto quando era pedido, como a acompanhar a Viana.

No momento de expressão corporal, sendo que este já não consistia numa novidade para as crianças da sala 3, a utilização das fitas de linho (figura 54) surgiu como um elemento surpresa, manifestando nas crianças um grande entusiasmo. Este elemento permitiu, também, diversificar ainda mais os movimentos realizados ao longo da faixa, explorando maioritariamente a movimentação dos membros superiores e a dinâmica corporal, alternando entre movimentos de contração e expansão, o que permitiu desenvolver habilidades motoras (Oliveira, 2021).

O retorno à calma estava planeado para decorrer em duas circunferências, no entanto, só no momento nos apercebemos de que tal não seria exequível pois existia apenas uma célula de colcheias almofadada. Assim, foi formada uma circunferência grande, com todas as crianças, que passaram o peluche, calmamente, entre si. Quando a célula de colcheias tinha já passado por todas as crianças, a EE decidiu circular pela parte interior da circunferência, massajando suavemente a cabeça das crianças com o peluche, até ao final da música. Esta opção teve como objetivo prolongar o momento de retorno à calma até ao término da música, para potenciar a sua escuta ativa (Kolb, 2015).

No final desta sessão não foram adicionados elementos à camisa da Viana, pois esta já continha um elemento de cada país visitado nesta sessão, Portugal e Brasil, uma vez que estes países se repetiram ao longo da viagem.

Sessão 5 – Viana regressa da viagem

Breve descrição da sessão

A quinta e última sessão musical dinamizada pela Viana decorreu no dia 30 de janeiro de 2024 e contou com a participação de todos os grupos do JI, correspondendo a 94 crianças. Para esta sessão, por ser a última, a Viana decidiu complementar a sua indumentária utilizando às costas um lenço de Viana e, ainda, uns brincos de filigrana (figura 54).

Figura 54

Caracterização da Viana na última sessão



Esta sessão iniciou-se, tal como as anteriores, com a música “Havemos de ir a Viana”, cantada em formato de pergunta-resposta, com a utilização do microfone. Desta vez, foi cantada a primeira estrofe, bem como o refrão. Diferindo das sessões anteriores, os versos foram entoados segundo a melodia original da música “Havemos de ir a Viana”. Neste momento, as crianças estavam organizadas em duas semicircunferências, um em frente à outra, mas posicionadas de um modo que todas elas conseguissem ver a EE.

De seguida, tal como nas duas sessões anteriores, as crianças voltaram a explorar ritmos em diferentes níveis corporais, desta vez sendo a única fonte instrumental os seus próprios corpos. Para tal, a EE realizou batimentos rítmicos em diferentes níveis corporais, que as crianças acompanharam.

Desde a primeira sessão, foi explorada a expressão corporal. Nesta última sessão, a faixa utilizada, também criada pela EE, continha excertos de músicas de artistas de Portugal, do Brasil, do Paquistão, de Marrocos e da Venezuela, por se tratar do regresso da viagem musical realizada por todos estes países. A faixa continha, ainda, momentos de silêncio e um som do dia a dia, mais concretamente de um despertador. Para este momento as crianças dispuseram-se em circunferência, unindo as duas semicircunferências.

Para o retorno à calma foi dada a conhecer às crianças a mala que a Viana trouxe da viagem, dizendo-lhes que esta continha diversos instrumentos musicais, que iriam ter a oportunidade de ouvir e até tocar. Com as crianças deitadas no chão, numa circunferência, e de olhos fechados, a EE começou por tocar o gongo. De seguida, as Educadoras das várias salas de atividades juntaram-se à EE, tocando taças tibetanas, enquanto circulavam calmamente pela parte interior da circunferência (para onde estavam voltados os pés das crianças), durante três minutos. De seguida, não interrompendo os sons das taças tibetanas, a EE pousou o gongo e tocou um pau de chuva durante cerca de dois minutos.

Monitorização e discussão da sessão

Num primeiro momento, sendo este já conhecido por todas as crianças, a música “Havemos de ir a Viana” foi cantada com entusiasmo pois as crianças já haviam decorado a letra do refrão e, muitas delas, do primeiro verso. Para este momento, estava planeado serem cantados, a primeira estrofe e o refrão, verso a verso e, de seguida, o refrão completo. Isto não aconteceu pois, por uma questão de hábito, após cantar verso a verso a Viana deu continuidade à sessão, sem cantar o refrão completo, avançando para a exploração do movimento corporal.

No que toca à expressão corporal, este momento, que se repetiu ao longo de todas as sessões, foi notório um maior entusiasmo por parte das crianças, em comparação às sessões anteriores. Este entusiasmo deveu-se a dois fatores: por um lado, por estarem presentes todas as crianças do JI, o que vem corroborar a importância da diversidade cultural (Penna, 2006) e, por outro, por estarem presentes na faixa excertos de músicas dos cinco países envolvidos neste trabalho, manifestando-se a importância da diversidade musical (Campbell, 2018). Cada grupo de crianças já tinha tido contacto com música de alguns destes países, mas nunca com todos em simultâneo. Desta vez, a faixa foi ainda mais rica em diversidade musical, pois abrangeu todos estes países em simultâneo.

Por se tratar de um regresso de viagem, na última sessão, a camisa da Viana continha já um elemento de cada país visitado no decorrer das várias sessões. Assim, a Viana mostrou às crianças uma mala que continha recordações da sua viagem. Nesta, estavam presentes os diversos instrumentos musicais utilizados no retorno à calma. Neste

momento, as crianças mostraram-se surpreendidas pelos instrumentos, pois não os conheciam, o que vem corroborar a importância de utilizar diversos instrumentos, diversos tipos de música (Spodek e Saracho, 1998, Regelski & Gates, 2009). Assim, no final da sessão, foi dada a oportunidade a todas as crianças de explorarem as taças tibetanas, nas respectivas salas de atividades, com o auxílio das Educadoras.

O retorno à calma desta sessão, estabelecendo uma comparação entre todas as sessões, foi aquele que decorreu durante mais tempo, cerca de sete minutos, mas tal característica não se manifestou negativamente nas atitudes das crianças, como poderia ter sido previsto. Pelo contrário, as crianças mantiveram-se deitadas e em silêncio ao longo de todo o tempo, mostrando-se relaxadas. Este momento foi muito útil para promover a diversidade tímbrica junto das crianças.

No final da sessão, as crianças e a Viana cantaram, juntos, a primeira estrofe e o refrão de “Havemos de ir a Viana”, sem necessidade de utilizar o formato de pergunta-resposta, resultando isto num momento musical de união e despedida.

C. Estratégias utilizadas para promover a diversidade musical

Ao longo das sessões realizadas, uma variedade de estratégias foi implementada para promover a diversidade musical entre as crianças.

Sendo o objetivo da metodologia qualitativa o estudo dos indivíduos, é necessária uma grande proximidade entre o investigador e o grupo de indivíduos que participam na investigação (Bowling, 1987). Tendo em conta as atividades implementadas, através da proximidade estabelecida entre a investigadora e o grupo de crianças que participou na investigação, foi possível proporcionar aos participantes uma experiência rica em diversidade musical.

Segundo Silva et al., é importante “valorizar a música como fator de identidade social e cultural” (2016, p. 56). A partir desta premissa, optou-se por proporcionar às crianças estímulos musicais através da diversidade musical dos vários países correspondentes à nacionalidade das crianças. Para tal realizaram-se atividades de escuta ativa, de expressão vocal, expressão corporal e expressão instrumental, abordando assim

as várias dimensões da Música, corroborando a premissa de que a música, o movimento e a abordagem a tipologias musicais diferenciadas têm um efeito visível nas crianças (Rodrigues e Rodrigues, 2016, Rodrigues e Ribeiro, 2022).

Na expressão vocal, as crianças foram desafiadas a cantar “Havemos de ir a Viana”, uma música popular portuguesa, associada à cidade de Viana do Castelo. Para tal não foi as crianças seguiram a voz da EE, que cantou a sua versão baseada na interpretação de Amália Rodrigues.

Na expressão instrumental, o grupo teve contacto com um excerto da música “Aquele abraço”, de Gilberto Gil, que, para além de enriquecer o repertório musical das crianças com uma obra da música popular brasileira, promoveu o contato com três instrumentos musicais de diversas origens: pandeiretas, clavas e maracas. Estes instrumentos diversificaram o contexto sonoro das atividades, mas também permitiram às crianças explorar diferentes timbres, ritmos e técnicas associadas a cada um deles.

Para a expressão corporal, foram utilizadas várias faixas, criadas pela EE, com excertos de músicas de vários artistas, todos com nacionalidade igual à de alguma criança envolvida neste trabalho.

Como defende Rodrigues (2022), a abordagem de tipologias musicais diversas permite às crianças construir competências de identidade e pertença. Assim, para o relaxamento e promovendo a escuta ativa, optou-se pela utilização apenas de músicas de origem portuguesa, com artistas nacionais.

Desafios e implicações futuras do trabalho

Este trabalho apresenta algumas limitações que devem ser consideradas e que podem orientar futuras investigações e intervenções pedagógicas. Existiu uma limitação temporal que restringiu a possibilidade de explorar mais profundamente as relações entre a diversidade musical e o desenvolvimento integral das crianças.

Uma abordagem realizada ao longo de um período mais extenso, seria uma possibilidade para fornecer uma compreensão mais abrangente e detalhada do impacto da

música nas dimensões cognitiva, social, emocional e cultural das crianças. Além disso, uma análise continuada poderia explorar de forma mais consistente a influência da música no desenvolvimento de competências socio emocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Além disso, é importante destacar a necessidade de envolvimento das famílias e da comunidade em projetos que valorizem a diversidade cultural. A colaboração entre escola, famílias e comunidade pode enriquecer as práticas educativas, oferecendo novas perspectivas e fortalecendo os laços entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Futuras intervenções podem explorar formas de ampliar essa participação, como a organização de eventos culturais e apresentações musicais à comunidade.

Conclusões

O presente relatório evidenciou como a exploração sonora e a música, integradas na Educação Pré-escolar, podem promover o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que à valorização da identidade cultural diz respeito. A prática realizada demonstrou que a música, mais do que uma forma de expressão artística, é uma linguagem universal capaz de conectar indivíduos e culturas, promovendo inclusão e respeito pelas diversidades.

No que diz respeito ao repertório sonoro trabalhado na sala de atividades na Educação Pré-Escolar, o trabalho desenvolvido com as crianças enfatizou a exploração de um repertório sonoro diversificado, incluindo músicas de diferentes origens culturais. A prática visou enriquecer a experiência musical das crianças, utilizando atividades de expressão vocal, expressão instrumental, corporal, e escuta ativa de músicas diversificadas. Esta abordagem contribuiu para ampliar o repertório sonoro das crianças, expondo-as a novas sonoridades, o que não apenas desperta o interesse pela música, mas também favorece a sensibilidade auditiva e a capacidade de distinguir e apreciar diferentes elementos sonoros. A diversidade de repertório foi essencial para promover um ambiente musicalmente rico e estimulante, ajustado às necessidades e interesses das crianças.

A inclusão de músicas tradicionais e repertórios representativos de diversas culturas destacou-se como um dos pilares deste trabalho. A diversidade cultural presente no grupo foi vista como uma oportunidade valiosa para trabalhar o respeito pelas diferenças. A música foi utilizada como ferramenta para fortalecer a identidade cultural das crianças, respeitando e integrando elementos culturais presentes no contexto em que o trabalho foi realizado. Através da utilização de músicas tradicionais e repertórios representativos de diferentes culturas, este trabalho permitiu às crianças um contato mais profundo com as suas próprias tradições, em momentos lúdicos e educativos nos quais as suas próprias raízes culturais foram respeitadas e valorizadas, enquanto eram incentivadas a explorar a diversidade ao seu redor. Essa valorização contribuiu para que as crianças reconhecessem a importância da diversidade cultural e da música como expressão de identidade e proporcionou um sentido de pertença, favorecendo atitudes de respeito e aceitação. Os vários momentos musicais implementados funcionaram como pontes entre os diversos universos culturais, mostrando às crianças que as diferenças podem ser celebradas e integradas de maneira harmoniosa.

As estratégias utilizadas neste projeto foram focadas na criação de um ambiente inclusivo e estimulante, utilizando a música como elemento central. Entre elas destacam-se a integração de músicas de diferentes partes do mundo, a combinação de atividades de expressão instrumental, corporal e vocal, e o incentivo à escuta ativa. Tais métodos foram planejados para envolver as crianças de forma lúdica e participativa, permitindo que elas não apenas ouvissem músicas diversificadas, mas também que se expressassem através da música e do movimento. As sessões foram delineadas de modo a incluir instrumentos típicos de diferentes culturas, tornando a experiência mais rica e interativa.

Além disso, o relatório evidenciou a importância de uma abordagem inclusiva e diversificada na Educação Pré-escolar, que tem em consideração os interesses, as necessidades e os ritmos de cada criança. As práticas adotadas, baseadas no paradigma fenomenológico interpretativo, possibilitaram um contato próximo com as vivências das crianças, permitindo que cada momento fosse adaptado ao contexto específico do grupo.

Essa personalização não apenas promoveu o envolvimento das crianças, mas também maximizou os resultados, promovendo aprendizagens significativas.

A participação das Educadoras de Infância do JI foi essencial para o sucesso do projeto, atuando como mediadoras e facilitadoras. Através das diversas estratégias referidas, foi possível criar um ambiente que incentivou a criatividade, a autonomia e a colaboração entre as crianças. A escuta ativa e a expressão corporal, por exemplo, permitiram que as crianças experimentassem a música de forma prática e interativa, fomentando a curiosidade e o entusiasmo.

Do ponto de vista das competências desenvolvidas, o trabalho teve impactos amplos e profundos. As atividades musicais ajudaram as crianças a desenvolverem habilidades de coordenação motora, concentração e até mesmo de linguagem, ao terem contacto com letras de músicas e padrões rítmicos. Além disso, a música mostrou-se uma ferramenta eficaz para fomentar habilidades socio emocionais, como empatia, trabalho em grupo e comunicação.

Outro ponto relevante foi o envolvimento das famílias. A inclusão de elementos culturais relacionados às tradições das crianças e das suas famílias não apenas enriqueceu o repertório musical trabalhado, mas também fortaleceu os laços entre a escola e a comunidade. Esse vínculo reforça a ideia de que a educação infantil é um esforço coletivo, no qual todos os agentes educativos desempenham papéis cruciais para o sucesso das crianças.

Em suma, este trabalho demonstra que a exploração de um repertório sonoro diversificado, a valorização da música como um fator de identidade cultural através das estratégias de promoção da diversidade musical contribuíram significativamente para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Pré-Escolar. A música, além de ser uma forma de expressão artística, mostrou-se um meio eficaz de promover a inclusão e fortalecer laços culturais, proporcionando às crianças uma experiência de aprendizagem rica em diversidade e respeito pelas diferenças culturais. Estas práticas podem ser vistas como fundamentais para a construção de um ambiente educativo que valoriza a

individualidade de cada criança, ao mesmo tempo em que promove a aceitação e a apreciação das diferenças culturais desde a primeira infância.

As reflexões provenientes deste trabalho apontam para a necessidade de integrar de forma mais ampla e sistemática a música e a diversidade cultural nos currículos da Educação Pré-escolar.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo final pretende apresentar uma reflexão global do meu percurso ao longo da PES. Para tal, vejo como essencial refletir acerca dos desafios e aprendizagens acarretados pelo mesmo, bem como o seu contributo para o meu desenvolvimento profissional e, ainda, pessoal.

O trabalho desenvolvido em parceria com o meu par pedagógico foi, sem dúvida, um dos pilares fundamentais deste percurso. Desde o início, estabelecemos uma relação de colaboração baseada na confiança, na partilha de ideias e na complementaridade das nossas perspetivas. A cada etapa, desde a observação à planificação e implementação das atividades, o diálogo entre nós foi essencial para encontrar soluções criativas e estratégias eficazes que respondessem às necessidades e interesses das crianças e dos alunos. Essa colaboração não só enriqueceu a qualidade do trabalho realizado, mas também foi uma oportunidade de crescimento mútuo, permitindo-nos aprender com as experiências, os pontos de vista e os conhecimentos uma da outra. Acredito que esta experiência será uma referência valiosa para futuras práticas colaborativas ao longo da minha vida profissional.

No decorrer da PES tive o a oportunidade de intervir em dois contextos educativos, passando por dois níveis de escolaridade distintos: no primeiro semestre, um contexto de Educação Pré-Escolar, com crianças entre os três e os seis anos de idade, e, no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos do 1.º ano.

A PES estava estruturada em duas fases: o período de observação e o período de intervenção. Este segundo tratou um ciclo de planificação, implementação e reflexão sobre a prática, que se repetiu ao longo das várias semanas de intervenção. A reflexão sobre a prática consistiu em refletir sobre as sessões de modo a perceber quais os aspetos que deveriam ser alterados nas intervenções futuras, tendo sempre em consideração as necessidades de cada criança e o nível de ensino em que se encontra. Butville et al., (2021) e Taylor et al., (2021) defendem que, quando devidamente informados sobre práticas de reflexão intencional e crítica, os Professores se tornam Educadores mais eficazes e com maior capacidade de solucionar problemas.

Em ambos os contextos onde decorreu a PES, as três primeiras semanas consistiram no período de observação. Segundo Silva et al. (2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Tal como defendem estes autores, o período de observação revelou-se essencial para a recolha de informação sobre os contextos e os grupos de crianças e alunos com os quais trabalhei, permitindo-me conhecer as suas características, interesses, capacidades e dificuldades e, ainda, criar laços afetivos. Além disso, possibilitou-me conhecer as rotinas, horário e as dinâmicas da sala de atividades e da sala de aula. Todas estas informações foram fundamentais nas fases seguintes, aquando da planificação e implementação de atividades.

Para além de me permitir conhecer os contextos e as crianças, este período foi também uma oportunidade de observar as práticas da Educadora e do Professor cooperantes, de modo a aprender com eles diversas estratégias que coloquei em prática durante o meu percurso, tal como irei continuar a fazer ao longo da minha vida profissional.

O trabalho desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar foi uma experiência enriquecedora em vários aspetos, quer a nível pessoal, quer profissional, mas, também, desafiante. Tendo iniciado a minha jornada neste contexto com a certeza de que iria fazer aquilo que mais amo, senti uma explosão de emoções. Se, por um lado, estava feliz e entusiasmada, por outro, tinha receio de não estar à altura do desafio. Durante o período de observação, tanto a Educadora como a Auxiliar educativa fizeram com que me sentisse em casa, apoiando-me em tudo o que fosse necessário e incentivando-me a interagir com as crianças desde o primeiro momento. À medida que conheci o grupo de crianças e me senti integrada no ambiente educativo, todo o nervosismo desapareceu gradualmente, restando apenas a vontade de fazer mais e melhor.

Durante as semanas de intervenção, as planificações realizadas basearam-se em temas previamente definidos entre o par pedagógico e a Educadora cooperante, mas as necessidades e interesses das crianças foram sempre o primeiro aspeto a ter em conta. Assim, procuramos realizar dinâmicas e momentos interessantes e apelativos para as crianças nos quais, ao mesmo tempo, foi possibilitada a aquisição de competências nas

várias Áreas, Domínios e Subdomínios, relacionados com os temas predefinidos e com outros que iam surgindo ao longo do tempo através do diálogo com as crianças e da reflexão sobre as práticas anteriormente realizadas. As OCEPE (2016) vêm corroborar esta estratégia, enunciando que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (p. 9).

Com a Educadora cooperante e a Auxiliar educativa, tive a oportunidade de conhecer algumas estratégias novas, nomeadamente no que diz respeito à mediação de conflitos entre as crianças, a captar a atenção das crianças em momentos de maior dispersão e de organização do espaço educativo.

O maior desafio deste percurso foi, para mim, conseguir um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade, pois apesar da importância da rotina, é necessário ter em atenção o estado emocional e energético de cada criança, que difere de dia para dia. Assim, optei sempre por seguir as planificações realizadas, adaptando-as ao ritmo do grupo e às temáticas que iam surgindo por parte das crianças.

Foi, ainda, neste contexto que realizei o maior desafio académico ao qual alguma vez me propus, a realização de um trabalho de investigação que incidiu no Domínio da Educação Artística, no subdomínio da Música. No decorrer do mesmo, o facto de me ter sido dada a oportunidade de trabalhar com todos os grupos de crianças do JI foi, sem dúvida, um privilégio e um ensinamento que levarei para a vida. Trabalhar com 94 crianças com características completamente diferentes, tanto grupo a grupo, como com todos os grupos em simultâneo, foi um enorme desafio a nível profissional, mas também pessoal. Além de ter aprendido muito com todas as crianças, tive a oportunidade de promover um trabalho colaborativo com todas as Educadoras do JI, o que consistiu num momento de aprendizagem, através da partilha de conhecimentos e práticas, e de trabalho colaborativo e entreaajuda.

Em suma, este primeiro semestre permitiu-me um crescimento profissional, na medida que estimulou a minha criatividade no desenvolvimento de atividades e recursos,

mas também me possibilitou perceber que existem inúmeras estratégias para promover aprendizagens, o importante é saber adequá-las ao grupo. A relação do par pedagógico com a Educadora Cooperante e o grupo foi essencial para que as aprendizagens e conquistas fossem feitas em conjunto.

No que ao 1º CEB diz respeito, o trabalho desenvolvido com alunos do 1º ano de escolaridade foi, não só um desafio, mas também uma surpresa. Apesar de ser apaixonada pela Educação de um modo geral, foi neste contexto que me apercebi que o meu coração não pertence só à Educação Pré-escolar, como pensava até então, mas também ao 1ºCEB.

Neste contexto aprendi, sobretudo, que todo o aspeto lúdico e divertido da Educação Pré-escolar pode, e deve, ser transversal ao 1º CEB pois, como defendem Santos e Cruz (2002) a educação lúdica deve possibilitar ao Professor uma visão clara sobre a importância da brincadeira para a vida das crianças. Abrão (2013) e Andrade (2021) ressaltam, também, que o lúdico deve ser mais valorizado como um processo importante de construção de conhecimentos. Para Condessa (2009) “as crianças devem aprender a pensar e saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza. Trata-se de implementar situações interessantes em todas as áreas da aprendizagem (logico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc.), no sentido de aprender a aprender a maneira como pensa.” (p. 12). Também Costa et al. (2022), dizem que “é esperado que aspectos ligados à vida cotidiana e o uso regular de experiências sejam usados como formas de fundamentarem o processo de aprendizagem”. Com o Professor cooperante tive o privilégio de ver alunos a aprender, dentro e fora da sala de aula, através da brincadeira, da arte e da exploração da realidade que os rodeava.

Durante as semanas de observação, o Professor cooperante deu-nos a liberdade de interagir com os alunos e participar ativamente nas aulas, o que possibilitou a criação de laços afetivos e uma melhor perceção da turma desde o primeiro dia. Ao longo destas três semanas, apercebi-me que a abordagem do Professor em relação aos alunos se regia por princípios de afeto e valorização. Para mim, este foi um dos aspetos mais importantes a destacar neste percurso. Os alunos respeitavam o Professor, cumpriam as regras da sala de aula, mas sentiam-se à vontade para falar sobre tudo o que os incomodava ou deixava

felizes. Estes princípios são, para mim, fundamentais para a criação de um espaço educativo respeitoso, onde os alunos se sentem valorizados e, conseqüentemente, motivados.

No decorrer das semanas de implementação, deparei-me com o desafio de conseguir manter uma pedagogia ativa, onde existiu sempre espaço para o diálogo, a brincadeira e o jogo e, ao mesmo tempo, lecionar todos os conteúdos propostos pelo Professor cooperante. Este equilíbrio foi algo trabalhoso, pois requereu uma planificação integradora e transdisciplinar, mas foi também um desafio muito importante para mim, pois foi com ele que percebi que consigo realmente ensinar, educar, brincar e amar, em simultâneo.

Um outro desafio a destacar foi a necessidade de adaptar os vários momentos aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada aluno, pois existiam na turma ritmos de trabalho distintos. Foi, ainda, necessário criar estratégias para os momentos em que alguns alunos terminavam as tarefas mais cedo que os restantes, de modo a mantê-los focados e motivados. Estes aspetos foram tidos em conta na adequação das planificações, que seguiram sempre as orientações do Professor cooperante e, a cima de tudo, os interesses e necessidades dos alunos.

Em síntese, o percurso realizado nos dois contextos de ensino ao longo das PES foram um dos desafios mais trabalhosos da minha vida académica, mas também uma experiência da qual estou profundamente grata, pois vieram reforçar a minha certeza de que a Educação é mais do que ensinar, mais do que transmitir conhecimento; deve ser integral e prazerosa; é, a cima de tudo, amar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrão, R. (2013). *Quando a alegria supera a dor: jogos e brinquedos na recreação hospitalar*. Atos de Pesquisa em Educação, v.8, n.1, p. 434-464.
- Academia de Música de Viana do Castelo. (n.d.). *Academia de Música de Viana do Castelo*. <https://www.amv.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=59&newsID=704>
- AEMO (2022). *Projeto educativo 2022-2026*. (Documento interno não publicado).
- AEMO (2023). *Projeto curricular de turma 2023-2024*. (Documento interno não publicado).
- Agrupamento de Escolas da Abelheira. (n.d.). *Escola da Abelheira*. <https://escolasabelheira.com/>
- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (n.d.). *Documentos orientadores*. <https://www.escolasmontedaola.pt/agrupamento/documentos-orientadores>
- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (n.d.). *Plano plurianual de melhoria*. <https://www.escolasmontedaola.pt/ppm/planoplurianual>
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em: Repositório Aberto: Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional (uab.pt)
- Almeida, V. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar*. Mangualde: Pedago.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, P. (2017). *A investigação-ação e suas modalidades*. In *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 189-206). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, D. (2021). *Musicalização na educação*. Ed. Antonio Raimundo Pereira Medrado. Revista Primeira Evolução, no. 16 (maio). Edições Livro Alternativo.
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*. Diário da República n.º 237, série I. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

- Assembleia da República. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Diário da República, n.º 201, Série I-A. <https://dre.pt/application/file/631751>
- Assembleia da República. (2012). *Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro*. Diário da República, n.º 37, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>
- Assembleia da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129, série I. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Bellochio, C. R., Weber, V., & Souza, Z. A. (2017). *Música e unicodência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 26(48), 205-221. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p205-221>
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bowling, A. (1987). *Research methods in health*. (2ª ed.). Ed. Open University Press.
- Bruna, R. (2009). *Materializing multiculturalism: Deconstruction and cumulation in teaching language, culture, and (non) identity reflections on roth and kellogg*. - Mind, culture, and activity, 2(16), 183-190.
- Burak, S. (2019). *Self-efficacy of pre-school and primary school preservice teachers in musical ability and music teaching*. International Journal of Music Education, 37(2), 257–271.
- Butville, B., Hanrhan, S., and Wolkenhauer, R. (2021). *Prepared to take responsibility: Practitioner inquiry for social justice in a professional development school partnership*. Sch. Univ. Partnersh. 14, 167–190.
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (n.d.). *Roteiro cultural*. <https://www.cm-viana-castelo.pt/visitar/turismo-e-lazer/o-que-fazer/roteiros-tematicos/roteiro-cultural/>
- Campbell, P. S. (Ed.). (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Routledge.

- Candau, V. M. (2011). *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255.
- Canen, A. (2002). *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio* – Lopes, A.; Macedo, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. 2002. p. 174-195.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Chatzihidiroglou, P. , Chatzopoulos, D., Lykesas, G., & Doganis, G. (2018). *Dancing effects on preschoolers' sensorimotor synchronization, balance, and movement reaction time*. Perceptual and Motor Skills, 125(3), 463–477.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar. Da especificidade à Diversidade*. Universidade dos Açores.
- Costa Junior, J., Lima, P. , Sousa, F., Oliveira, I., Moraes, L., Lopes, L., Santos, M., Leme, M., & Huber, N. (2022). *As Metodologias Ativas no processo de Ensino/Aprendizagem e a autonomia discente: um breve estudo sobre a ótica de John Dewey*. In R. P. Silveira (Org.), Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 5 (pp. 43-63). Editora Uniesmero.
- Coutinho, C. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. (2ª ed.). Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura.
- Creswell, J. W. (2010). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ª ed.). SAGE Publications.
- Cunha, M. (1998). *Saberes locais, tramas identitárias e o sistema mundial na antropologia de Manuela Carneiro da Cunha*. Entrevista a Kiko Ferrite, In: SEXTA-FEIRA - antropologia, artes e humanidades.

- Dialsingh, I. (2008). *Face-to-face interviewing*. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 260-262). Sage Publications, Ltd.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.
- Ferrão, A. M., Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Editorial Caminho.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., Reboló, A., Rodrigues, A., Costa, A., Fontella, B., Damásio, C., Silva, C., Brandão, C., Formoso, C., Gómez, E., Castro, H., Ribeiro, J., Cais, J., Revez, J., Magalhães, J., Folguera, L., Corujo, L., Pereira, M., Xavier, S., Alzás, T., & Paul, V. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa.: conceção, análise e aplicações*. PACTOR.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications, Inc.
- Hennemann, L. L. P. , Ribeiro, P. (2022). *A sala de aula como espaço de aprendizagem: Um estudo sobre a organização do espaço físico*. *Educação e Sociedade*, 43(1), 1-15.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*, P. U.F., col. "Que sais-je?", 127 p.
- Hohmann, Mary; Weikart, David. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary; Weikart, David. (2003). *Educar a Criança* (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista ABEM*, (7), p. 7 - 16.

- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021: Resultados definitivos*. <https://www.ine.pt>
- JFD. (n.d.). *Coletividades e associações em Darque*. https://jf-darque.com/coletividades_associacoes/
- JFD. (n.d.). *História de Darque*. <https://jf-darque.com/historia/>
- JIN1VC (2023). *Projeto curricular de grupo 2023/2024*. (Documento interno não publicado).
- Kohn, A. (2005). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*. Atria Books.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Lopes, C. (2017). *Trabalho Colaborativo entre Professores*. Universidade católica Portuguesa-Faculdade de Ciências da Educação.
- Malagarriga, T., & Valls, A. (2003). *La audición musical en la educación infantil*. Graó.
- Marín, A., & Contreras, F. (2020). *As novas técnicas de pesquisa em comunicação visual: uma proposta metodológica da videografia*. Revista Lusófona de Estudos Culturais, 7(1), 127–147. <https://doi.org/10.21814/rlec.2120>
- Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., Martins, M. A., Monteiro, V., Morgado, J., Peixoto, F., Silva, A. C., & Silva, J. C. (Eds.). (2015). *Diversidade e educação: Desafios atuais*. ISPA – Instituto Universitário.
- Mendes, J. (2018). *A música potenciadora de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28956>
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.

- Oliveira, V. L. D. (2021). *Desenvolvimento Musical na Educação Infantil: Caminhos e Possibilidades*. Cortez Editora.
- Penna, M. (2006). *Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo* – Revista da abem, número 14, 35-43.
- Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto (2019-2024)*. Plano Nacional das Artes. Disponível em <https://www.pna.gov.pt>
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K., & Huotilainen, M. (2015). *Promise of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development throughout childhood*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1337, 153–162.
- Regelski, T. A., Gates, J. T. (Eds.). (2009). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Springer.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, P. & Rodrigues, H. (2016). *Peça a Peça Itinerante: Ludicidade e Criação Artística para a Infância*. In Helena Rodrigues, Paulo Ferreira Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues, Ecos de Opus Tutti - Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano (pp. 84 - 124). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, S., Ribeiro, A. (2022). *O contributo dos estilos musicais na creche e no jardim de infância - conhecer o país e o mundo através da música*. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.7, p. 52742-52757. DOI:10.34117/bjdv8n7-270
- Santos, S. M., & Cruz, D. (2002). *O lúdico na formação do educador*. (5ª ed.). Vozes.
- Schafer, R. M. (2012). *O ouvido pensante*. (2ª ed.) Editora UNESP.
- Silva, I. L. Da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. José, Brandim, M. (2008). *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. In Diversa Ano I - n.º 1, pp. 51-66. Universidade Federal de Minas Gerais.

- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (2ª ed.). <https://spce.org.pt/home/index.php/regulacao-etico-deontologica/>
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. State University of New York Press.
- Taylor, L. P. , Newberry, M., and Clark, S. K. (2021). *Patterns and progression of emotional experiences and regulation in the classroom*. Teach. Teach. Educ. 93:103081. doi: 10.1016/j.tate.2020.103081
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. <https://www.spce.org.pt/cartaetica2020>
- UNESCO. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. UNESCO.
- Vasconcelos, A. (2007). *A música no 1º ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança*. Revista de Educação Musical nº 128-129, 1-14.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian.
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). *Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the longitudinal study of Australian children*. Early Childhood Research Quarterly, 31, 113–124.
- Winsler, A., Ducenne, L., & Koury, A. (2011). *Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech*. Early Education and Development, 22(2), 274–304.
- Zander, B., & Zander, R. S. (2000). *The art of possibility: Transforming professional and personal life*. Harvard Business School Press

DISCOGRAFIA

Camané. (2008). *Sei de um rio* [Single]. EMI-Valentim de Carvalho.

Carmo, C. & Sassetti, B. (2005). *No teu poema* [Faixa do álbum *Um Homem, Um Piano*]. Ovação.

Pascoal, H. (1976). *Bebê* [Faixa do álbum *Slaves Mass*]. Warner Bros. Records.

Pontes, D. & Banda da Armada. (1994). *Amor a Portugal* [Faixa do álbum *O Canto da Terra*]. EMI-Valentim de Carvalho.

Rodrigues, A. (1965). *Havemos de ir a Viana* [Faixa do álbum *Amália Rodrigues*.] Alvorada.

Sá, B. (2023). *Brasil e Portugal*.

Sá, B. (2023). *Excerto - Aquele Abraço*.

Sá, B. (2023). *Marrocos e Brasil*.

Sá, B. (2023). *Natal*.

Sá, B. (2023). *Paquistão, Venezuela e Brasil*.

Sá, B. (2023). *Portugal e Brasil*.

Sá, B. (2023). *Regresso de viagem*.

Tavares, S. (2005). *Ponto de luz* [Faixa do álbum *Beladonna*]. Warner Music Portugal.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Autorizações dos Encarregados de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, a realizar estágio no Jardim de Infância nº1 Abelheira, no seguimento do projeto “Harmonia de nações: uma viagem musical na educação Pré-escolar”, solicito a sua autorização para a recolha de registos de imagem e audiovisuais (fotografia, áudio e vídeo) do seu educando, no âmbito das atividades letivas do projeto de estágio que irei desenvolver durante o 1º período do presente ano letivo. Os registos realizados serão utilizados unicamente para fins académicos, estando a confidencialidade e privacidade das crianças assegurada.

Autorizo a recolha de imagem, áudio e vídeo de _____.

(nome do educando)

Data

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Apêndice 2 – Consentimento para as entrevistas

Entrevista à Educadora Titular do grupo

Informação

Este instrumento de recolha de dados enquadra-se num estudo no âmbito do relatório de estágio intitulado “Harmonia de Nações: uma viagem musical na Educação Pré-escolar” desenvolvido na unidade curricular Práticas de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O objetivo geral do estudo é potenciar a exploração de estilos musicais na Educação pré-escolar.

Para assegurar o rigor da análise dos dados, recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Esta entrevista destina-se unicamente para fins académicos e aproveito para pedir autorização para mencionar o seu nome no trabalho. Não há respostas certas ou erradas. Agradeço a sua importante colaboração neste estudo. Se necessitar de informação adicional, pode contactar diretamente o investigador responsável.

1. Sexo: _____

2. Idade: _____

3. Naturalidade: _____

4. Área de residência: _____

5. Nível de escolaridade: _____

6. Formação Académica: _____

Eu, _____, autorizo a gravação e divulgação do meu nome no relatório de estágio no âmbito do qual é realizada esta entrevista.

Data: ____/____/____, Local: _____

Assinatura da responsável do projeto: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Apêndice 3 – Guiões das entrevistas

Guião de Entrevista Semiestruturada à Educadora Titular do grupo

Recursos: _____

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Questões de recurso
Bloco 1 Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Agradecer a participação ao/à entrevistado/a. Colocar o entrevistado/a em situação de colaborar Apresentar, de forma breve, os objetivos da entrevista. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista e realização de anotações. Reforçar que não existem respostas certas ou erradas.	
Bloco 2 Vivência musical do/a entrevistado/a	Recolher informação sobre a vivência musical do/a entrevistado/a	Sobre a sua relação com a música como tem a dizer?	Qual a sua relação com a música? Quais as suas vivências musicais (coro, banda, grupo folclórico, etc.)? Que eventos de teor musical ter por hábito assistir? Concertos, teatro musical, recitais, etc.? Que tipo de música costuma ouvir? Quais os agrupamentos musicais ou artistas que mais ouve/aprecia?
Bloco 3 Descrição de Experiências	Obter dados sobre a formação do/a entrevistado/a	Fale da sua experiência de formação a nível musical e do papel da música no pré-escolar	Qual a sua área de formação? Tem alguma formação a nível musical? Tem tido oportunidade de fazer formações na área da música? Caso não tenha tido oportunidade quais as razões? Na sua opinião, qual é o papel do/a educador/a na exploração musical das crianças?

			Qual o valor que atribui à expressão musical no Jardim de Infância? Como faz a articulação das atividades, na sala de aula, com as Orientações Curriculares? Existe trabalho cooperativo com as restantes educadoras neste âmbito?
Bloco 4 Prática docente do/a entrevistado/a	Recolher dados sobre a prática pedagógica	Como tem sido a sua experiência enquanto educador/a	Há quanto tempo trabalha em Educação Pré-Escolar? Por que motivo leciona neste ciclo de ensino? Por opção própria? Outra razão?
Bloco 5 Conhecimento do grupo	Reunir informações relevantes sobre o grupo de trabalho	Em relação ao grupo de crianças com quem trabalha o que pode dizer?	Há quanto tempo trabalha com este grupo de crianças? Como caracteriza o grupo? Qual o maior desafio ao trabalhar com este grupo? Qual a envolvimento dos encarregados de educação nas atividades promovidas? Que tipo de atividades é que são mais desenvolvidas? Qual a razão? Quais as atividades artísticas que o grupo prefere? E na música, que tipo de atividades o grupo prefere?

Bloco 6 Experiência do grupo relativamente à música	Conhecer as vivências musicais das crianças em contexto escolar	Acerca das vivências musicais do grupo, o que me pode dizer?	Quanto tempo e/ou quantas vezes por semana realiza momentos musicais com o grupo? Que atividades de expressão musical dinamiza na sala? Qual a vivência musical do grupo em contexto escolar? Qual ou quais os estilos de música que as crianças tiveram contacto em contexto escolar? Utiliza o seu gosto musical aquando da seleção de repertório para os momentos musicais com o grupo? Que critérios utiliza para esta seleção? Quais as maiores dificuldades do grupo a nível musical? E quais as predisposições do grupo?
Bloco 7 Recursos/materiais disponíveis	Recolher informações acerca dos materiais e recursos disponíveis na sala de atividades do grupo Conhecer a periodicidade e utilização dos mesmos	Qual a sua opinião relativamente aos recursos disponíveis para trabalhar a música?	Que tipo de recursos e/ou materiais dispõe a sala? Com que frequência utiliza os recursos mencionados? Costuma utilizar o espaço exterior para trabalhar a Música?
Bloco 8 Síntese e reflexão sobre a entrevista Agradecimento	Captar o sentido que o entrevistado dá à entrevista	O que pensa sobre os objetivos desta investigação e como vê o contributo da mesma.	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Inquérito por entrevista à professora de Música do grupo

Categorias	Objetivos	Questões orientadoras	Questões de recurso
Bloco 1 Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	Agradecer a participação ao/a entrevistado/a. Criar um ambiente descontraído. Apresentar, de forma breve, os objetivos da entrevista. Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista e realização de anotações. Reforçar que não existem respostas certas ou erradas, solicitando total sinceridade.	
Bloco 2 Vivência musical do/a entrevistado/a	Recolher informação sobre a vivência musical do/a entrevistado/a	O que tem a dizer sobre a sua relação com a música?	Qual a sua relação com a música? Quais as suas vivências musicais (coro, banda, grupo folclórico, etc.)? Costuma assistir a eventos de teor musical? Concertos, teatro musical, recitais, etc.? Que tipo de música costuma ouvir? Quais os agrupamentos musicais ou artistas que mais ouve/aprecia?
Bloco 3 Descrição de experiências	Recolha de dados sobre a formação do/a entrevistado/a	Pode falar-me um pouco sobre a sua experiência a nível musical e do papel da música na educação pré-escolar?	Qual a sua área de formação? Tem alguma formação relacionada com o ensino de música no Pré-escolar? Tem tido oportunidade de realizar formação na área da música? Na sua opinião, qual é o papel do/a educador/a na exploração musical das crianças? Qual o valor que atribui à expressão musical no Jardim de Infância? Como faz a articulação das atividades, na sala de aula,

			com as Orientações Curriculares? Existe trabalho cooperativo com as restantes educadoras neste âmbito? Realiza interdisciplinaridade entre a música e outras áreas?
Bloco 4 Prática docente do/a entrevistado/a	Recolher dados sobre a prática pedagógica	Como tem sido a sua experiência a lecionar música no pré-escolar?	Há quanto tempo trabalha com crianças em idade pré-escolar? Por que motivo leciona neste ciclo de ensino? Por opção própria? Outra razão? Leciona apenas música ou exerce noutras áreas?
Bloco 5 Conhecimento do grupo	Recolher informações relevantes sobre o grupo de trabalho		Há quanto tempo trabalha com este grupo de crianças? Como caracteriza o grupo? Qual o maior desafio ao trabalhar com este grupo? Quais as atividades que o grupo prefere? Que géneros musicais utiliza aquando das atividades dinamizadas? Qual o motivo? Qual o género musical que as crianças mais gostam? E menos gostam?
Bloco 6 Experiência do grupo relativamente à música	Recolher dados sobre as vivências musicais das crianças em contexto escolar	Acerca das vivências musicais do grupo, o que me pode dizer?	Quanto tempo e/ou quantas vezes por semana realiza momentos musicais com o grupo? Que tipo de atividades dinamiza? Qual a vivência musical do grupo em contexto escolar? Qual ou quais os tipos de música que as crianças tiveram contacto em contexto escolar? Qual o método que utiliza para planejar as aulas de expressão musical? Utiliza o seu gosto musical aquando da seleção de repertório para os momentos musicais com o grupo? Que critérios utiliza para esta seleção? Quais as maiores dificuldades do grupo a nível musical? E

			quais as predisposições do grupo?
Bloco 7 Recursos/materiais disponíveis	Recolher informações acerca dos materiais e recursos disponíveis na sala de atividades do grupo Conhecer a periodicidade e utilização dos mesmos	Qual a sua opinião relativamente aos recursos disponíveis para trabalhar a música?	Que tipo de recursos e/ou materiais dispõe a sala? Com que frequência utiliza os recursos mencionados? Costuma utilizar o espaço exterior para trabalhar a Música? Recorre apenas aos recursos anteriormente mencionados, ou utiliza material seu? Qual a sua opinião em relação à criação de recursos, como instrumentos musicais, com as crianças?
Bloco 8 Síntese e reflexão sobre a entrevista Agradecimento	Captar o sentido que o entrevistado dá à entrevista	O que pensa sobre os objetivos desta investigação e como vê o contributo da mesma.	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Apêndice 4 – Inquérito aos Encarregados de Educação

24/10/24, 20:42

Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

Este

questionário enquadra-se numa investigação cujo tema é “Harmonia de Nações: uma viagem musical na Educação Pré-escolar”, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do

1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo-Portugal. Tem como objetivo fazer um levantamento de dados sobre as vivências musicais das crianças bem como dos/as respetivos/as Encarregados/as de Educação.

A

sua colaboração é imprescindível para a realização deste estudo, assim sendo, agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade em responder as questões abaixo indicadas. Informo ainda que o questionário é de carácter anónimo, confidencial e voluntário. Se necessitar de

alguma informação adicional, pode contactar diretamente a investigadora responsável através do seu contato: bsa@ipvc.pt.

A

Mestranda: Bruna Sá.

I - Informação sociodemográfica do/a Encarregado/a de Educação

1. Sexo

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outra: _____

2. Idade

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 - 30 anos
- ☐ 30 - 40 anos
- ☐ 40 -50 anos
- ☐ mais de 60 anos

3. Grau de escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 4º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 9º ano
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ CTESP
- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra: _____

4. Área de formação

5. Profissão

II - Vivência musical do/a Encarregado/a de Educação

6. Dos seguintes agrupamentos musicais, assinale os que mais ouve/aprecia.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Xutos e Pontapés
- ☐ Calema
- ☐ Os Deolinda
- ☐ D'ZRT
- ☐ The Black Eyed Peas
- ☐ Anjos
- ☐ Madredeus
- ☐ Onda Choc
- ☐ Doce
- ☐ Outra: _____

7. Mencione 3 bandas internacionais que aprecie.

8. Dos seguintes artistas, assinale os que mais ouve/aprecia.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Rodrigo Leão
- ☐ Pedro Jóia
- ☐ Tony Carreira
- ☐ Rita Guerra
- ☐ Tiago Bettencourt
- ☐ Nuno Guerreiro
- ☐ Rui Veloso
- ☐ Amália Rodrigues
- ☐ Manuela Bravo
- ☐ Madi
- ☐ Outra: _____

9. Mencione 3 artistas internacionais que aprecie.

10. Dos seguintes eventos de teor musical, assinale aqueles que frequenta.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Concertos
☐ Teatros musicais
☐ Recitais
☐ Festivais
☐ Outra: _____

11. Perante as seguintes opções, assinale aquelas que frequenta ou já frequentou.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Coro
☐ Banda filarmónica
☐ Grupo musical
☐ Grupo folclórico
☐ Tuna
☐ Grupo de música tradicional
☐ Teatro musical
☐ Outra: _____

12. Toca algum instrumento musical? Se sim, qual?

13. Qual a sua relação com a música?

Secção sem título

III - Vivência musical do/a educando/a

14. No caminho de casa para a escola, e vice-versa, ouve rádio com o seu educando?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Outra: _____

15. Se referiu sim à questão, por favor indique quais.

16. O/A seu/sua educando/a costuma ouvir...

Marcar apenas uma oval.

☐ Músicas de canais televisivos para crianças

☐ As mesmas músicas que o/a Encarregado de Educação

☐ Outra: _____

17. Já levou o/a seu/sua educando/a a...

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Concertos

☐ Teatros musicais

☐ Recitais

☐ Festivais

☐ Outra: _____

18. O/A seu/sua educando/a frequenta...

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Coro

☐ Grupo de teatro musical

☐ Grupo de música tradicional

☐ Grupo folclórico

☐ Outra: _____

19. O/A seu/sua educando/a toca algum instrumento? Se sim, qual?

20. Em que momentos proporciona o contacto entre o/a seu/sua educando/a e a música?

24/10/24, 20:42

Inquérito por questionário

21. Alguma vez reparou que ouvir música influencia o humor do/a seu/sua educando/a? Se sim, em que sentido?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1ilcd4edmOSRPEqOEli2lr4cQUCT4xXEGSTcxlanA9y0/edit>

7/8

Apêndice 5 – Tabela de repertório utilizado na criação das faixas

Sessão	Faixa	Excerto sonoro	Autor(es)	Início	Fim
1	“Excerto - Aquele abraço”	Aquele abraço	Gilberto Gil	02:09	04:28
	“Portugal e Brasil”	Transatlantic	Banda de Música da Força Aérea Portuguesa	00:14	00:30
		Blues do fim do verão	Cantar Mais	01:55	02:10
		Silêncio	-	00:00	00:05
		Cana verde	Grupo Folclórico Lavradeiras de S.Pedro de Merufe	02:07	02:30
		Carolina anda à janela	Gaiteiros de Bravães em “A Música Portuguesa a gostar dela própria”	00:20	00:33
		Silêncio	-	00:00	00:04
		Vira mais cinco (para o Zeca)	Julio Resende	00:40	00:53
		Fado da Mouraria	Cantar Mais	00:19	00:51
		Balaio	Cantar Mais	00:26	00:46
		Silêncio	-	00:00	00:06
		Canção do engate	Tuna Universitária da Madeira	02:02	02:24
		Silêncio	-	00:00	00:02
		4th Avenue, Adams Block	Rodrigo Amado	00:12	00:21
		Balada de Outono (de Zeca Afonso)	Coro dos Antigos Orfeonistas da Universidade de Coimbra	02:03	02:29

		Serenata	Carlos Paredes	00:00	00:24
2	"Marrocos e Brasil"	The Master Musicians of Jajouka	The Bird Prays for Allah	00:00	00:16
		Solo de pimba do pandeiro	Rozini	00:17	00:23
		Silêncio	-	00:00	00:03
		Água corrente	-	00:00	00:03
		ZAN ZAN	Dub Afrika	00:07	00:33
		Quero ser justo	Caetano Veloso	00:01	00:10
		Mota	-	00:00	00:13
		Silêncio	-	00:00	00:05
		Feen	Malika Zarra	00:00	00:21
		Deixa acontecer	Grupo Revelação	00:06	00:47
		Silêncio	-	00:00	00:07
		Dem 3la Dem	Lazywall	00:57	01:42
3	"Paquistão, Venezuela e Brasil"	The Systems Are Down	The Kominas	00:00	00:09
		Trovão	-	00:00	00:14
		Não quero dinheiro	Tim Maia	00:07	00:19
		Aalu Anday	Beygairat Brigade	00:00	00:17
		A casinha pequenina	Fedora Alemán	00:09	00:29
		Pássaros	-	00:00	00:15
		Espérame	Los Amigos Invisibles	00:08	00:22
		La Vida Boheme	Carrusel / Suzie Kamikaze	00:00	00:14
		Silêncio	-	00:00	00:06
		1£ Fish Man	One Pound Fish	00:08	00:23
		Recomeçar	Tim Bernardes	00:40	01:17
		Sirene	-	00:00	00:11

		Something Jazzy, Something Blue	Gabriela Montero	00:01	00:19
	“Natal”	Eu queria ser pai Natal.	Cantar Mais	00:05	00:34
		Chove. É dia de Natal.	Cantar Mais	00:18	00:50
		Eu queria ser pai Natal.	Cantar Mais	00:05	00:32
4	“Brasil e Portugal”	Tarde de Inverno	Cantar Mais	00:07	00:25
		Feliz, alegre e forte	Marisa Monte	00:10	00:23
		Meu lírio roxo	Cantar Mais	00:30	00:45
		Silêncio	-	00:00	00:04
		Avião	-	00:00	00:11
		Piano	-	00:00	00:11
		Tum tum piscatum	Cantar Mais	00:26	00:41
		Blues da canela	Cantar Mais	00:06	00:30
		Buzina	-	00:00	00:02
		Silêncio	-	00:00	00:05
		Amar não é pecado	Cantar Mais	00:21	00:41
		Quando a Gira Girou	Zeca Pagodinho	00:53	01:12
		O Pato	João Gilberto	00:00	00:22
		Lança Perfume	Rita Lee	00:30	00:43
		Silêncio	-	00:00	00:02
		Castelo de Beja	Buba Espinho, Luís Trigacheiro, Luís Espinho, Miguel e João	00:30	00:59
5	“Regresso de viagem”	Parece	Rawayana e Greivis Vásquez	00:00	00:21

		Despertador	-	00:00	00:06
		Jack Soul Brasileiro	Lenine e Martin Fondse	00:00	00:06
		Parece	Rawayana e Greivis Vásquez	00:25	00:34
		Silêncio	-	00:00	00:03
		Jack Soul Brasileiro	Lenine e Martin Fondse	00:07	00:33
		Silêncio	-	00:00	00:04
		Oh rama, oh que linda rama	Cantar Mais	00:04	00:18
		MOHABBAT TERI ZINDAGI MERI (SAD)	NOOR JEHAN	00:00	00:30
		Silêncio	-	00:00	00:03
		Bailarico saloio	Amália Rodrigues	00:00	00:22
		Foulani	Maalem Mahmoud Guinia	00:00	00:10
		Silêncio	-	00:00	00:06
		Valsinha	Yamandu Costa e António Zambujo	00:28	01:02

Apêndice 6 – Planificações das sessões

Jardim de Infância:	Número e idade das crianças: 50 crianças, entre os 3 e os 6 anos
Mestranda: Bruna Sá	Data: 28 de novembro de 2023

Áreas/ Domínios/ Subdomínios: Área da Expressão e Comunicação ❖ Domínio da Educação Artística ➤ Subdomínio da Música	Aprendizagens a promover: • Ouvir música de diferentes géneros musicais; • Contacto com diferentes formas e estilos musicais;
Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos / espaços físicos
(30 minutos) 10h - 10h30 Sessão 2: Viana vai ao Brasil e a Marrocos <u>Introdução:</u> A E.E. canta a primeira estrofe e o refrão da música “Havemos de ir a Viana”, de Amália Rodrigues, verso a verso, e as crianças repetem cada um dos versos (formato de pergunta-resposta), cantando com a mesma entoação que a E.E., sendo que cada um dos versos é cantado e entoado de maneira diferente. De seguida a E.E. canta primeira estrofe completa, o grupo responde, e a E.E. canta o refrão completo e a E.E responde. Por fim, em conjunto, a E.E. e as crianças cantam a primeira estrofe e o refrão da música. <u>Verso:</u> Entre sombras misteriosas Em rompendo ao longe estrelas Trocaremos nossas rosas Para depois esquecê-las <u>Refrão:</u> Se o meu sangue não me engana Como engana a fantasia Havemos de ir à Viana Ó meu amor, algum dia Ó meu amor, algum dia Havemos de ir à Viana Se o meu sangue não me engana Havemos de ir à Viana <u>Desenvolvimento:</u> Momento 1: As crianças realizam uma dança de roda, divididas em duas circunferências, sendo que em cada circunferência estão presentes crianças das salas 1 e 3, em simultâneo. Para tal, as crianças seguem as orientações (movimentos) da E.E. numa das circunferências, e de outra Educadora, na segunda circunferência. Esta dança será realizada enquanto escutam uma faixa criada pela E.E., que contém	Polivalente; Microfone; Faixa;

excertos de músicas brasileiras e marroquinas, momentos de silêncio e sons puros (por exemplo, o som do mar). Nos momentos de silêncio, as crianças permanecem em estátua. Momento 2: As crianças realizam batimentos corporais, seguindo as orientações da E.E., ao ritmo da música “Bebê” de Hermeto Pascoal (minutos 00:00 a 03:00). <u>Retorno à calma:</u> Sentadas no chão, em circunferência, as crianças escutam a música “Ponto de luz”, de Sara Tavares. Uma vez que estão presentes dois grupos, existem duas circunferências, sendo que em cada uma delas estão presentes crianças dos dois grupos. Enquanto a música toca, as crianças passam uma bola de plástico, pequena, para a criança ao lado, percorrendo a circunferência até ao final da música.	Computador; Coluna; Computador; Coluna; Computador; Coluna; 2 bolas pequenas.
--	---

Jardim de Infância:	Número e idade das crianças: 43 crianças, entre os 3 e os 6 anos
Mestranda: Bruna Sá	Data: 10 de janeiro de 2024

Áreas/ Domínios/ Subdomínios: Área da Expressão e Comunicação ❖ Domínio da Educação Artística ➤ Subdomínio da Música	Aprendizagens a promover: - Ouvir música de diferentes géneros musicais; - Interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).
Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos / espaços físicos
(20 minutos) 10h00 - 10h20 Sessão 4: Viana em Portugal e no Brasil <u>Introdução:</u> A E.E. canta a terceira estrofe e o refrão da música “Havemos de ir a Viana”, de Amália Rodrigues, verso a verso, e as crianças repetem cada um dos versos (formato de pergunta-resposta), cantando com a mesma entoação que a E.E. que canta com a melodia da canção original. De seguida a E.E. canta primeira estrofe completa, o grupo responde, e a E.E. canta o refrão completo e a E.E responde. Por fim, em conjunto, a E.E. e as crianças cantam a primeira estrofe e o refrão da música. <u>Estrofe:</u> Ciganos, verdes ciganos Deixai-me com esta crença Os pecados têm vinte anos Os remorsos têm oitenta <u>Refrão:</u> Se o meu sangue não me engana Como engana a fantasia Havemos de ir à Viana Ó meu amor, algum dia Ó meu amor, algum dia Havemos de ir à Viana Se o meu sangue não me engana Havemos de ir à Viana Para este momento, as crianças da sala 3 posicionam-se em pé em cima de bancos e as crianças da sala 4 posicionam-se em pé em frente aos bancos. <u>Desenvolvimento:</u> Parte 1: Mantendo o posicionamento do momento anterior, as crianças realizam batimentos corporais, seguindo as orientações da E.E., ao ritmo da música “Bebê” de Hermeto Pascoal (minutos 00:00 a 03:00). Parte 2: As crianças realizam uma dança em grupo, divididas em dois grupos. Para tal, estão coladas no chão fitas de duas cores, dispostas em duas circunferências. Cada circunferência contém fitas das duas cores, intercaladas. Nas fitas da cor verde posicionam-se crianças da sala 4 e nas fitas cor-de-laranja	Polivalente; Microfone; Computador; Colunas; Fita de várias cores; Faixa;

Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos / espaços físicos
(20 minutos) 10h00 - 10h20 Sessão 4: Viana em Portugal e no Brasil <u>Introdução:</u> A E.E. canta a terceira estrofe e o refrão da música “Havemos de ir a Viana”, de Amália Rodrigues, verso a verso, e as crianças repetem cada um dos versos (formato de pergunta-resposta), cantando com a mesma entoação que a E.E. que canta com a melodia da canção original. De seguida a E.E. canta primeira estrofe completa, o grupo responde, e a E.E. canta o refrão completo e a E.E. responde. Por fim, em conjunto, a E.E. e as crianças cantam a primeira estrofe e o refrão da música. <u>Estrofe:</u> Ciganos, verdes ciganos Deixai-me com esta crença Os pecados têm vinte anos Os remorsos têm oitenta <u>Refrão:</u> Se o meu sangue não me engana Como engana a fantasia Havemos de ir à Viana Ó meu amor, algum dia Ó meu amor, algum dia Havemos de ir à Viana Se o meu sangue não me engana Havemos de ir à Viana Para este momento, as crianças da sala 3 posicionam-se em pé em cima de bancos e as crianças da sala 4 posicionam-se em pé em frente aos bancos. <u>Desenvolvimento:</u> Parte 1: Mantendo o posicionamento do momento anterior, as crianças realizam batimentos corporais, seguindo as orientações da E.E., ao ritmo da música “Bebê” de Hermeto Pascoal (minutos 00:00 a 03:00). Parte 2: As crianças realizam uma dança em grupo, divididas em dois grupos. Para tal, estão coladas no chão fitas de duas cores, dispostas em duas circunferências. Cada circunferência contém fitas das duas cores, intercaladas. Nas fitas da cor verde posicionam-se crianças da sala 4 e nas fitas cor-de-laranja	Polivalente; Microfone; Computador; Colunas; Fita de várias cores; Faixa;

posicionam-se crianças da sala 3, de modo a que em cada grupo estejam presentes crianças das salas 3 e 4, em simultâneo. As crianças seguem as orientações (movimentos) da E.E. numa das circunferências, e de outra Educadora, na segunda. Esta dança é realizada enquanto escutam uma faixa criada pela E.E., que contém excertos de músicas de artistas portugueses e brasileiros, momentos de silêncio e sons puros. Nos momentos de silêncio, as crianças permanecem em estátua. Para este momento são utilizadas fitas de linho para acompanhar os movimentos. <u>Retorno à calma:</u> Sentadas no chão, mantendo a disposição do momento de aprendizagem anterior, as crianças escutam a música “O Amor a Portugal” de Dulce Pontes com a Banda da Armada. Enquanto a música toca, as crianças passam entre si um peluche, a célula de colcheias.	(Peluche) Célula de duas colcheias.
---	--

As crianças seguem as orientações (movimentos) da E.E. Esta dança é realizada enquanto escutam uma faixa criada pela E.E., que contém excertos de músicas de artistas de Portugal, do Brasil, do Paquistão, de Marrocos e da Venezuela, momentos de silêncio e sons distintos (do dia a dia). Nos momentos de silêncio, as crianças permanecem em estátua. <u>Retorno à calma:</u> Mantendo o posicionamento do momento anterior, a E.E. apresenta aos grupos uma mala que trouxe da sua viagem pelos diversos países acima referidos (esta viagem corresponde às sessões anteriores realizadas pela <i>persona</i> da E.E., a Viana), na qual traz um gongo, quatro taças tibetanas e um pau de chuva, e diz às crianças que, no final da sessão, nas respetivas salas de atividades, terão a oportunidade de experimentar as taças tibetanas. Posto isto, as crianças fecham os olhos e a E.E. toca o pau de chuva enquanto as Educadoras dos quatro grupos têm na mão uma taça tibetana. Uma Educadora percute na sua taça tibetana, passando pelas crianças do seu grupo. Terminado este grupo, a Educadora do grupo que está sentado imediatamente a seguir, realiza o mesmo processo, e assim sucessivamente.	Mala; Gongo; Taças tibetanas; Baquetas; Pau de chuva.
---	--