

Julho 2025

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

# A música como instrumento de intervenção educativa

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Patrícia Manuela Fernandes Gonçalves

ORIENTAÇÃO

Doutora Irène Zuzarte Cortesão Melo da Costa



PAULA  
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

## **A música como instrumento de intervenção educativa**

Patrícia Manuela Fernandes Gonçalves

Orientada por: Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Porto

2025

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

## **A música como instrumento de intervenção educativa**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Manuela Fernandes Gonçalves

Orientada por: Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Porto

2025

*“Sem a música, a vida seria um erro”*

(Friedrich Nietzsche, 2006)

## Agradecimentos

Chegar a esta fase foi mais do que alcançar uma meta. Foi atravessar noites em branco e com a incerteza dos desafios de um novo dia. Foi escrever com o corpo cansado, mas com o coração inteiro. Este trabalho é o culminar de um percurso académico, mas também humano, feito de desafios, descobertas, incertezas e crescimento. Por isso, este espaço é dedicado a todos aqueles que, de forma visível ou silenciosa, caminharam comigo.

Agradeço, antes de mais, à minha orientadora, Doutora Irene Cortesão, a minha mais profunda gratidão. Obrigada por me ver quando eu própria me escondia. Por me estender a mão sem me retirar a autonomia. Por me ensinar que orientar é caminhar lado a lado, mesmo nos silêncios mais densos. Obrigada por nunca desistir de mim, mesmo nos momentos em que eu própria quase o fazia. A sua confiança foi, muitas vezes, o chão que me impediu de cair.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que marcaram o meu percurso académico, deixo uma palavra de sincero reconhecimento. Cada aula e cada exigência foram degraus silenciosos nesta caminhada. Obrigada por me terem incentivado a pensar, a questionar e duvidar. Por me terem ensinado que aprender vai muito além de decorar conteúdos: é construir sentido, é refletir com rigor e com ética. Cada um, à sua maneira, ajudou-me a crescer, a consolidar uma identidade profissional e a acreditar na educação como lugar de transformação.

Aos meus pais, que são e sempre serão o meu alicerce mais firme, obrigada por tudo. E “tudo” aqui é palavra pequena para tanto. Obrigada por me amarem sem condições, por acreditarem em mim quando eu duvidava. Por me ensinarem, com o exemplo, que a verdadeira força é feita de persistência, humildade e entrega. Esta conquista é tanto vossa como minha, porque em cada vitória minha há um mundo inteiro de sacrifícios vossos. Obrigada por serem o meu chão e o meu norte. Por me darem um amor que nunca exigiu resultados.

Aos meus avós: aos que ainda estão presentes nesta vida e aos que já partiram para um lugar onde o tempo é memória. Deixo um agradecimento que não cabe nesta página. Aos que estão cá, obrigada por cada gesto de ternura, por cada silêncio cheio de amor, por cada “Vai correr tudo bem! Tu consegues!”, dito com a sabedoria de quem já viveu muito. E aos que partiram... como me custa que não tenham vivido este momento comigo. Sinto a vossa ausência todos os dias. Mas sinto também, com a mesma força, a

vossa presença em mim: nos valores que me moldaram, nas histórias que contaram, no amor que semearam. Esta conquista também vos pertence. Espero que, onde quer que estejam, sintam o meu abraço a atravessar o tempo e a agradecer-vos por tudo.

Às minhas tias, obrigada por estarem sempre presentes, por cada palavra de apoio, por se preocuparem e perguntarem como estava a correr tudo, mesmo sem perceberem muito bem o que era “aquilo da tese”. O vosso carinho foi sempre um conforto. À minha prima, que apesar de às vezes não ser fácil de aturar (e ela sabe disso!), esteve sempre lá. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos, por ouvires os meus desabafos e por me dares sempre força. Mesmo quando implicávamos uma com a outra. No fundo, sei que posso sempre contar contigo.

Ao meu namorado, obrigada por teres sido colo nos dias difíceis, por me teres escutado com paciência, por me teres lembrado (vezes sem conta!), que era capaz. Obrigada por ficares quando o mais fácil teria sido desistir. A tua presença foi âncora e impulso. Esta etapa não teria sido a mesma sem ti.

Às crianças com quem tive o privilégio de estagiar, que me permitiram habitar no seu mundo, o meu mais profundo agradecimento. Ensinaram-me mais do que qualquer manual. Obrigada pelos olhares genuínos, pelas perguntas inesperadas, pelas mãos estendidas. Obrigada por me ensinarem que a vida é feita de perguntas mais do que de respostas, de gestos mais do que de discursos, de presença mais do que de pressa. Aprendi que educar é, antes de tudo, escutar com o coração e estar presente com verdade. Esta investigação nasceu dos vossos gestos e das vossas vozes. É, por isso, também vossa.

Aos professores, educadores cooperantes e às equipas pedagógicas das instituições de estágio, obrigada pela vossa generosidade em me receberem, pela partilha de saberes, pela confiança e pela forma como me integraram. Cada conselho, cada exemplo prático, cada conversa foi uma peça essencial na construção da docente profissional que me estou a tornar.

Aos amigos que são casa, mesmo quando estamos longe. Que são bagunça boa, riso fácil, conselhos fora de hora e abraços que nem sempre são físicos, mas que chegam mesmo assim. Obrigada por serem o meu refúgio fora do mundo académico, por me lembrarem quem sou quando me perdi no meio de tantas leituras e prazos. Obrigada pelas conversas que começaram com “não sei nada sobre isso, mas conta-me tudo”, pelas saídas improvisadas e pelas partilhas sem filtro. Aprendi com vocês que não é preciso explicar tudo para sermos compreendidos. Basta existir esse laço que nos liga, que resiste ao tempo, às fases e à distância. Obrigada por serem esse lugar onde posso ser inteira, sem

máscaras nem pressão. Obrigada por nunca me deixarem sozinha, nem mesmo quando eu achava que queria estar.

Às minhas amigas da faculdade. Amigas cúmplices de desabafos, gargalhadas descontroladas e teorias inventadas até à última hora. Obrigada por aturarem os meus surtos existenciais, as minhas interrupções constantes, as minhas teorias caóticas e, claro, por sobreviverem (não sei bem como) às vezes em que vos desestabilizei os neurónios. Vocês que, mesmo quando estavam a tentar concentrar-se, ainda conseguiam rir das minhas palhaçadas e fingir que não me iam expulsar do grupo. Obrigada pelas conversas sem sentido, pelas piadas internas que nos salvaram de colapsos iminentes. Em cada gargalhada partilhada, em cada olhar de desespero coletivo, construímos uma amizade que fica muito para além das paredes da faculdade.

Por fim, agradeço a mim mesma. Obrigada por nunca desistires. Por continuares com toda a tua força mesmo quando o corpo pedia pausa e a mente gritava cansaço. Por teres enfrentado cada dúvida, cada silêncio, cada vazio da página em branco com uma coragem que, tantas vezes, nem sabias que tinhas. Obrigada por teres acreditado, uma e outra vez, que valia a pena. Que a tua voz importava. Que este caminho, com todos os seus altos e baixos, era mesmo o teu. Esta conquista é tua. Não só porque conseguiste concluir, mas porque cresceste com ela.

A todos os que passaram, permaneceram ou partiram ao longo deste percurso: vocês são parte do que aqui está. Este trabalho, este momento, esta vitória, é também de todos vós.

Com tudo o que sou: **Obrigada!**

## Resumo

Desde os primeiros compassos da infância, a música revela-se uma linguagem que transcende palavras, desperta emoções, constrói relações e impulsiona o desenvolvimento humano.

O presente relatório de investigação foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A investigação centra-se na questão “Como pode a música contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, em contexto Pré-Escolar?”.

Partindo da convicção de que a música é uma linguagem universal com impacto no desenvolvimento humano, este estudo assume como objetivo compreender de que forma as atividades musicais, quando integradas de forma intencional no quotidiano educativo, potenciam o crescimento pessoal e social das crianças. Assim, pretende-se analisar os efeitos da música na comunicação, autoconfiança, resiliência, autorregulação emocional e concentração das crianças.

A metodologia adotada insere-se numa abordagem qualitativa, baseada num estudo de caso múltiplo, realizado em duas instituições de Educação Pré-Escolar. Participaram dois grupos distintos de crianças: 24 no primeiro contexto e 20 no segundo. A recolha de dados foi efetuada através da análise documental, da observação participante, registos e grelhas de observação, em ambos os contextos estudados. Desta recolha de dados, foi possível perceber que as crianças envolvidas mostravam que algumas competências pessoais e sociais poderiam estar mais desenvolvidas. Para este fim, conceberam-se dois Planos de Intervenção com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dessas mesmas competências, através da utilização da música.

Os dados recolhidos revelam que a música, muito mais do que um recurso lúdico, assume-se como uma poderosa ferramenta pedagógica. Promove interações mais ricas, fortalece os vínculos entre pares e favorece comportamentos mais autónomos e regulados. Conclui-se que, quando usada com intencionalidade educativa, a música pode transformar-se num verdadeiro motor de desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** educação; música, competências pessoais e sociais; intervenção educativa; pré-escolar.



## Abstract

From the earliest stages of childhood, music is a language that transcends words, arouses emotions, creates relationships and promotes human development.

This research report was developed as part of the Supervised Teaching Practice programme for the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching at the Paula Frassinetti School of Education. The research centres on the question "How can music contribute to developing personal and social skills in pre-school children?".

Based on the conviction that music is a universal language that impacts human development, this study aims to understand how musical activities enhance children's personal and social growth when intentionally integrated into everyday educational life. The aim is to analyse the effects of music on children's communication, self-confidence, resilience, emotional self-regulation and concentration.

The methodology adopted is part of a qualitative approach, based on a multiple case study in two pre-school institutions. Two different groups of children took part: 24 in the first setting and 20 in the second. Data was collected by analysing documents, participant observation, records and observation grids in both contexts. From this data collection, it was possible to realise that the children involved revealed that some personal and social competences could be further developed. To this end, two Intervention Plans were designed with the aim of contributing to the development of these same skills, through the use of music.

The data collected shows that music, much more than a playful resource, is a powerful pedagogical tool. It promotes richer interactions, strengthens peer bonds, and encourages more autonomous and regulated behaviour. The result is that music can become a real driving force for children's holistic development when used with educational intent.

**Keywords:** education; music; personal and social competences; educational intervention; pre-school.

## Índice

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	VII
Abstract.....	VIII
Introdução .....	1
<b>Capítulo I- Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
1. A Música e a Educação na infância .....	3
2. O papel da música.....	5
2.1. A música no desenvolvimento infantil .....	5
2.2. O contexto de Jardim de Infância .....	8
3. A importância do brincar e do jogar como espaços de aprendizagem.....	11
4. A música e a promoção de aprendizagens pessoais e sociais .....	16
5. Articulação dos conceitos e princípios trabalhados com a investigação a realizar	19
<b>Capítulo II- Metodologia do Estudo .....</b>	<b>22</b>
1. Problemática e objetivos de investigação .....	22
2. Paradigma .....	23
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	25
4. Contexto de intervenção .....	25
4.1. Público-alvo.....	25
4.2. Caracterização dos contextos de investigação .....	26
Instituição A.....	26
Instituição B.....	27
4.3. Caracterização dos grupos de crianças em contexto Pré-Escolar.....	27
Instituição A.....	27
Instituição B.....	29

<b>Capítulo III- Procedimentos, Descrição, Análise e Discussão dos resultados .....</b>	<b>32</b>
1. Procedimentos, descrição e análise dos dados.....	32
1.1. Intervenções.....	33
1.1.1. Intervenções na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar I	34
Comunicação- Instituição A .....	36
Autoconfiança- Instituição A.....	39
Resiliência- Instituição A.....	41
1.1.2. Intervenções na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar II	43
Comunicação- Instituição B .....	45
Autoconfiança- Instituição B.....	47
Resiliência- Instituição B.....	50
Autorregulação- Instituição B .....	52
Concentração- Instituição B .....	55
2. Discussão dos resultados obtidos .....	57
Considerações Finais .....	61
Referências Bibliográficas.....	67
Apêndice .....	1

## Índice de Gráficos

Gráfico 1- Semana de 15 a 17 de maio- Comunicação .....	36
Gráfico 2- Semana de 12 a 14 de junho- Comunicação .....	36
Gráfico 3- Semana de 15 a 17 de maio- Autoconfiança .....	39
Gráfico 4- Semana de 12 a 14 de junho- Autoconfiança .....	39
Gráfico 5- Semana de 15 a 17 de maio- Resiliência.....	41
Gráfico 6- Semana de 12 a 14 de junho- Resiliência .....	41
Gráfico 7- Semana de 16 a 18 de outubro- Comunicação .....	45
Gráfico 8 - Semana de 15 a 17 de janeiro- Comunicação .....	45
Gráfico 9- Semana de 16 a 18 de outubro- Autoconfiança.....	47
Gráfico 10 - Semana de 15 a 17 de janeiro- Autoconfiança.....	47
Gráfico 11 - Semana de 15 a 18 de outubro- Resiliência .....	50
Gráfico 12- Semana de 15 a 17 de janeiro- Resiliência .....	50
Gráfico 13 - Semana de 16 a 18 de outubro- Autorregulação .....	52
Gráfico 14- Semana de 15 a 17 de janeiro- Autorregulação.....	52
Gráfico 15 - Semana de 16 a 18 de outubro- Concentração .....	55
Gráfico 16- Semana de 15 a 17 de janeiro- Concentração .....	55

## Índice de Apêndices

Apêndice I- Excertos de avaliação da Competência “Comunicação” em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	1
Apêndice II- Excertos de avaliação da Competência “Autoconfiança” em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	2
Apêndice III-Excertos de avaliação da Competência “Resiliência” em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	4
Apêndice IV- Excertos de avaliação da Competência “Comunicação” em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	6
Apêndice V- Excertos de avaliação da Competência “Autoconfiança” em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	7
Apêndice VI- Excertos de avaliação da Competência “Resiliência” em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	8

Apêndice VII- Excertos de avaliação da Competência “Autorregulação” em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	9
Apêndice VIII- Excertos de avaliação da Competência “Concentração” em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	10
Apêndice IX- Atividades englobadas com a música em Pré-Escolar II (Instituição B)..	11
Apêndice X- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	15
Apêndice XI- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar I de 15 a 17 de maio de 2024 (Instituição A) .....	16
Apêndice XII- Intervenções em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	17
Apêndice XIII- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar I de 12 a 14 de junho de 2024 (Instituição A) .....	22
Apêndice XIV- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	23
Apêndice XV- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar II de 16 a 18 de outubro de 2024 (Instituição B) .....	24
Apêndice XVI- Intervenções em Pré-Escolar II (Instituição B).....	25
Apêndice XVII- Grelha de observação para Plano de Intervenção em Pré-Escolar II de 15 a 17 de janeiro de 2024 (Instituição B).....	32
Apêndice XVIII- Jogos/Atividades em Pré-Escolar I (Instituição A) .....	33
Apêndice XIX- Jogos/Atividades em Pré-Escolar II (Instituição B) .....	39
Apêndice XX- Texto de relaxamento (Instituição B) .....	46

## **Lista de Acrónimos e Siglas**

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**N.E.E.-** Necessidades Educativas Especiais

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

**PASEO-** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

## Introdução

O presente relatório de investigação, redigido pela discente Patrícia Manuela Fernandes Gonçalves, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), sob a orientação da Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa.

A investigação parte da premissa de que a música, para além de uma forma de expressão artística, é também um meio potenciador da comunicação, da relação interpessoal, da criatividade e do autoconhecimento, sendo capaz de promover competências fundamentais para a vivência em grupo e para o bem-estar emocional das crianças. Em particular, destaca-se o contributo da música para o desenvolvimento de competências como a comunicação, através da expressão verbal e não verbal; a autoconfiança, pela valorização da participação individual e pelo reconhecimento das capacidades próprias; a resiliência, ao proporcionar momentos de superação de desafios e aceitação do erro; a autorregulação, através da aprendizagem da escuta e da gestão emocional; e a concentração, ao estimular a atenção para a realização de atividades. Estas competências revelam-se essenciais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, em contexto pré-escolar.

Considerando que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, torna-se cada vez mais relevante explorar estratégias pedagógicas, que contribuam para um percurso educativo mais integrador. Neste âmbito, a música emerge como uma ferramenta potenciadora, que permite transcender barreiras e estimular o ambiente educativo, para que este contribua para o desenvolvimento holístico das crianças. Desta forma, o presente relatório centra-se num estudo que pretende investigar como é que a música pode ser um instrumento de intervenção educativa, de forma a apoiar o desenvolvimento pleno da criança em todas as suas dimensões.

No que diz respeito à estrutura do documento, este encontra-se organizado e interligado em três grandes capítulos que se subdividem: Capítulo I- Enquadramento teórico; Capítulo II- Enquadramento Metodológico; Capítulo III- Apresentação e discussão dos resultados obtidos.

A primeira parte é focada na componente teórica, associada à revisão da literatura que fundamenta e sustenta todo o trabalho realizado na parte empírica. Serão abordados alguns conceitos e temas considerados relevantes sobre a música e a infância, o seu papel como aliada na promoção do desenvolvimento das competências pessoais e sociais, assim como a importância do brincar e jogar, em contexto pré-escolar. Esta parte visa contextualizar teoricamente o estudo, permitindo compreender as razões que justificam a escolha da música como objeto de investigação e intervenção pedagógica.

No que concerne ao Capítulo II, este centra-se na abordagem da metodologia adotada pela investigadora, de modo a entender qual o impacto da música como instrumento de intervenção educativa. Corresponde a uma apresentação e clarificação da caracterização dos contextos educativos das instituições de intervenção, ambas em valência pré-escolar, abordando também os tópicos relativos ao método de investigação, atividades desenvolvidas, bem como instrumentos e técnicas de recolha, os procedimentos e o cronograma da investigação.

No que diz respeito à apresentação e análise dos dados recolhidos durante a investigação, em ambos os contextos, bem como a discussão dos mesmos, estes serão partilhados no Capítulo III. Esta secção, procura identificar os efeitos da intervenção musical no comportamento, nas interações e nas competências pessoais e sociais das crianças, discutindo os principais resultados observados.

Por fim, estarão patenteadas as Considerações Finais, onde se procura responder às questões da investigação, baseadas nos dados recolhidos, no sentido de procurar respostas para a questão que orienta esta investigação. Serão ainda apresentadas sugestões para investigações futuras, bem como as expectativas e receios que surgiram ao longo desta prática profissional.

Todo o relatório documenta o percurso desenvolvido a nível profissional. No final, serão apresentadas todas as referências bibliográficas que sustentam teoricamente a investigação.

## Capítulo I- Enquadramento Teórico

### 1. A Música e a Educação na infância

“Não se conhece, nem agora nem na História de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música. Alguns dos mais antigos artefactos encontrados em locais de escavação arqueológica, humanos e proto-humanos, são instrumentos musicais” (Levitin, 2007, p.14).

A música é considerada uma das expressões artísticas mais antiga, reconhecida, apreciada e universal. Trata-se de um conceito que foi variando ao longo do tempo, espaço e da humanidade. Sendo uma área de grande contemplação e de uma vasta análise por vários investigadores e pensadores, como Bréscia (2003), Brito (2003), Hohmann e Weikart (2011), Schafer (1992), Silva (2012) entre outros, existe uma multiplicidade de perspetivas sobre o significado da palavra música. Em primeira instância, torna-se fundamental definir a origem da palavra que, segundo a Infopédia- Dicionários Porto Editora (2023-2025), deriva da palavra grega “*mousiké*” que é relativo às musas; ou de origem latim “*musica*”. Assim sendo, e segundo o dicionário, a música define-se como uma “arte de combinar harmoniosamente vários sons, frequentemente de acordo com regras definidas” ou como um “conjunto de sons agradáveis, harmonia”.

A música, como expressão artística, possui uma riqueza intrínseca de formas pelas quais as pessoas a interpretam e experimentam, o que confere um significado pessoal e particular a cada uma. Neste sentido, torna-se desafiador estabelecer um único conceito que capture na sua essência o significado de música, uma vez que esta se encontra em constante evolução. Desta forma, será importante perceber diferentes perspetivas que foram delineadas ao longo do tempo.

Segundo a conceção de Schafer (1992, pp. 239-240), “música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros”. Num outro entendimento, Bréscia (2003, p.25), afirma que a música é como “uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. Brito (2003) menciona que esta expressão artística “não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro” (p. 26). Com uma perspetiva mais recente, Hohmann



e Weikart (2011) referem que “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve” (p. 657). Uma outra posição relativa ao conceito multifacetado de música, Silva (2012) refere que abrange diversas interpretações que se conectam aos significados e aos pensamentos, reforçando que a música é um elo de sons e silêncios.

A música sempre fez parte da vida do ser humano e do seu cotidiano, com um papel fundamental na sociedade. Soares (2008), defende que esta linguagem está presente na vida da criança, envolvida neste ambiente de sons

desde a vida intrauterina, o bebê é cercado por um ambiente sonoro, convive tanto com ruídos externos quanto com os sons interiores causados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz. Aproximadamente pelo sexto mês de gestação, a audição do bebê alcança sua maturidade, sendo comparável à audição de um adulto. (p. 80)

Nesta linha de pensamento, Brito (2003) complementa que “a voz materna também constitui material sonoro especial e de referência afetiva” (p. 35) para o bebê. Também Brécia (2003), defende que a música desperta e desenvolve o gosto musical da criança bem como manifesta sensações e comportamentos (socialização e afetividade, concentração, memória, entre outros), desde que se encontra na barriga da mãe. Pode-se assim afirmar que a musicalização é um processo de construção do conhecimento de forma intuitiva. Borges (2019) sustenta que a musicalização é “o processo em que o indivíduo se torna sensível aos sons, ritmos, músicas, e aprende a se relacionar com todo esse material sonoro de forma lúdica e livre de rigores, sentindo-a de forma subjetiva” (p. 45).

Outra perspectiva sobre este conceito é definida por Penna (1990, p. 43), que considera a musicalização “como processo educacional orientado, que visa desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, como forma de promover, em todos os alunos, a competência artística”. Desta forma, a criança ganha consciência do ritmo, da intensidade e da pulsação.

## 2. O papel da música

### 2.1. A música no desenvolvimento infantil

Como já supramencionado, a música faz parte da vida da criança desde os seus primeiros momentos e é com a audição, um dos primeiros sentidos, que se vai desenvolvendo para poder responder e reagir a estímulos sonoros.

O desenvolvimento integral da criança é um percurso complexo que não abrange apenas aspetos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Neste sentido, a educação desempenha um papel essencial para o seu desenvolvimento integral. Relativamente ao papel da música, na educação, convém também reforçar que esta emerge como uma abordagem enriquecedora e poderosa ferramenta pedagógica, que potencializa e fortalece a experiência educacional da criança, na sua infância. Por outras palavras, defende-se que esta atividade artística surja como “um meio incomparável de desenvolvimento das crianças, através da qual é possível estimular inúmeras competências e saberes” (Costa, 2016, p. 9). Assim, Cunha (2010, citado por Carvalho, 2020) refere que a música para as crianças tem a intencionalidade de comunicação, e que se converte numa fonte de energia, com movimento, atividades, alegria e jogo.

No que concerne à funcionalidade da música no campo da educação, Granja (2006), refere que esta tem vindo a diminuir de forma gradual em consequência da desvalorização na sociedade. Assim, é imprescindível uma mudança dos currículos escolares, o que constituirá uma mais-valia reconhecida no conjunto das diferentes áreas curriculares. Defende-se, por isso, que as aulas de música devem ser espaços significativos para as crianças, que transcendam uma mera aprendizagem de notas e pautas. O envolvimento de disciplinas artísticas, nomeadamente a música, oferece e potencializa às crianças a possibilidade de desenvolverem competências. Proporciona a oportunidade de descobrir o seu caminho, sem serem limitadas para um futuro restrito, apenas a algo relacionado com a tecnologia, ciências, línguas ou matemática. Ainda nesta linha de pensamento, Bréscia (2003) defende que a aprendizagem da música, para além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atitude cerebral, melhora o desempenho escolar das crianças e alunos e, contribui, consequentemente, para uma melhor integração social do indivíduo.

Atualmente, é perceptível que a excessiva ênfase nas disciplinas tradicionais, reduz significativamente o tempo e as oportunidades para que as crianças e alunos possam

explorar e desenvolver outras potencialidades, que contribuiriam para um futuro mais equilibrado e bem-sucedido. Desta forma, a integração dos diversos conhecimentos, na ótica de Granja (2006), perspectiva numa vantagem para o desenvolvimento humano, uma vez que potencializa as diferentes áreas do saber e ao mesmo tempo estimula as suas aptidões pela arte.

Sousa (2003) complementa, ainda, que o objetivo da educação pela música é considerar a criança como um todo, que abrange a sua expressão, desde a corporal, linguagem verbal e emocional até à compreensão musical. Desta forma, possibilita a avaliação dos desenvolvimentos nas diferentes vertentes (física, psicológica e emocional). Como resultado, torna-se fundamental que, desde cedo, a criança tenha um maior contacto com a música, para que consiga encaminhar para o sentido do seu próprio “eu”, entendendo um pouco mais sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Katsh e Merle-Fishman citados por Bréscia (2003, p. 60) “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Paynter (2002) considera que

A justificação da presença música nos currículos, nestas circunstâncias não é ser mais uma informação a ser assimilada pelas crianças, mas uma qualidade humana muito importante a ser exercida e desenvolvida: o potencial que todos temos para fazer arte, fazendo-se música. (p.223)

Face a estas evidências, importa reforçar que a música, estando presente na vida social e interpessoal da criança, assume um papel de facilitadora na inserção do seu meio envolvente, bem como se constitui ainda como um instrumento que auxilia no desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais. Posto isto, é possível perceber que a música tem um papel preponderante no que concerne ao conhecimento da criança como pessoa, promovendo o seu desenvolvimento no que se refere à sua personalidade e à sua sociabilidade e afetividade.

Tal como já anteriormente se defendeu, o envolvimento das crianças com a música, começa na fase intrauterina, onde a criança demonstra sensações e comportamentos quando é estimulada pela voz da mãe, visto que a audição é um dos

primeiros sentidos a ser desenvolvida. Gordon (2008) refere que a aptidão musical atinge o seu ápice no momento da nascença e a experiência proporcionada pelo seu meio ambiente, poderá contribuir para atingir ou não o nível de aptidão que já possuía. Desta forma, fatores como o ambiente familiar, pais ou relações interpessoais, influenciam a motivação da criança.

Gordon (2008) ressalta que

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. (p.6)

Num mundo onde a criança está imersa de sons, a música torna-se numa linguagem primordial. Mesmo antes da criança dominar a arte da fala, após o seu nascimento, cria uma sinfonia única e pessoal de sons. Segundo Ravelli e Motta (2005) o som é que “nos invade a cada instante, ele está dentro e fora de nós, no passarinho que canta pela manhã na nossa janela” (p. 612).

Como já salientado, a música torna-se uma mais-valia no desenvolvimento integral da criança, nomeadamente em contexto pré-escolar. Neste seguimento, Perry (2002) refere que as crianças nesta idade “possuem uma capacidade considerável para compreenderem o significado afetivo da música (alegre, triste, zangado, receoso) de maneiras semelhantes aos adultos” (p. 467). A ligação com a música, desde muito cedo, auxilia assim no desenvolvimento da criança, e traz “benefícios a longo prazo que se generalizam a outras categorias da competência pessoal e social” (Perry, 2002, p. 476) que mais tarde serão valiosas para o seu sucesso. De facto, a presença da música, no contexto educacional, cria um ambiente propício para que as crianças se movam ao som da música e possam “tocar instrumentos musicais simples de uma forma deliberada e organizada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658).

Segundo Hohmann e Weikart (2011)

“(...) a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritmos comunitários [...] igualmente importante é o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas [...] O desenvolvimento musical das crianças e sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valoriza e aprecia a música.” (p.658)

Tendo em conta que a educação pré-escolar contribui para o desenvolvimento da criança, e sendo considerada o seu primeiro contacto com o sistema educativo, é-lhe facultada a possibilidade de explorar novas competências importantes para o seu desenvolvimento, aprendizagem e oportunidades de crescimento. É nesta etapa, que os mais novos começam a aprender a lidar e a relacionar-se com os outros, na partilha, comunicação, vivência, respeito, entre outros. Com isto, e partindo do princípio de que todas as vivências acontecem de forma espontânea numa diversidade de ambientes sociais, o jardim de infância proporciona, amplia e estimula o processo de aquisição de competências, desenvolvimentos e aprendizagens das crianças. Defendendo a ideia de que, todo o desenvolvimento holístico da criança está relacionado com o papel da educação, o papel da música pode ainda tornar-se fundamental neste processo de desenvolvimento, uma vez que a criança cria uma relação com a música desde tenra idade. Torna-se assim clara a importância de se refletir e perceber melhor as características e os contributos deste contexto educativo.

## 2.2. O contexto de Jardim de Infância

O contexto de Jardim de Infância, ou educação pré-escolar, como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), refere-se ao processo educativo direcionado para crianças na faixa etária geralmente entre os três e os seis anos de idade,

“considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 5).

Desta forma, Silva et al. (2016) afirmam que

Considera-se, no entanto, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos. (p.8)

Este contexto assenta num documento orientador intitulado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que não se constitui como um programa a cumprir, mas como um apoio para os educadores de infância, sobre a sua intencionalidade. Torna-se numa “referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social” (Silva et al., 2016, p. 13), com um conjunto de princípios gerais e organizativos. Neste sentido, o trabalho dos educadores centra-se, sobretudo, na promoção de aprendizagens significativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das suas crianças.

As OCEPE estão assim organizadas nas três grandes Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Esta última engloba vários domínios, entre os quais o domínio da Educação Física, o domínio da Matemática, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística.

A introdução da música, em contexto pré-escolar, desempenha e favorece um enriquecimento de experiências educativas, uma vez que as crianças se encontram numa fase de descoberta e compreensão do seu “eu”, dos outros e do que as rodeia. Esta prática oferece muito mais para além de um simples entretenimento; contribui para o desenvolvimento holístico dos mais pequenos.

Tendo em conta a Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, surge o subdomínio da Música, que visa proporcionar às crianças experiências significativas e ricas no que se refere a esta expressão artística. Este subdomínio promove a interligação entre a audição, a interpretação e a criação, podendo o silêncio ser uma condição importante para a escuta. Neste contexto, a criança é incentivada a “identificar,

memorizar, reproduzir e explorar” (Silva et al., 2016), todas as características que pode encontrar nos sons como o “ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma” (p. 55), que quanto mais alargada na sua diversidade de sons, mais rica será a sua imaginação e criatividade.

A música desempenha um papel fundamental na educação pré-escolar, não só como forma de expressão artística, mas também como um instrumento transversal que contribui para o desenvolvimento global da criança, interligando várias áreas de aprendizagem previstas nas OCEPE.

Por exemplo, o sentido rítmico, desenvolvido através dos batimentos musicais, é uma ferramenta essencial para trabalhar a consciência fonológica e a divisão silábica no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A música também é uma aliada natural no domínio da Matemática. Os padrões rítmicos permitem que as crianças reconheçam sequências e noções de tempo, desenvolvendo conceitos como contagem. Como na área do Conhecimento do Mundo, a música pode ser utilizada para explorar culturas e tradições diferentes, promovendo a diversidade e o respeito pela pluralidade cultural.

Considerando que a música está presente em toda a vida da criança, desde a sua nascença, é claro afirmar que “A abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p. 54). Neste contexto, e em consonância com a perspectiva de Sousa (2003), a criança deve ser considerada como um todo. Deve ser vista como um “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33).

Esta abordagem artística revela-se como um elemento fundamental e enriquecedora para o desenvolvimento da criança. Sobretudo na infância, a música atua como uma aliada imprescindível em todo o processo educativo. Segundo Levitin (2013) “quando ouvimos música, estamos, na verdade, a perceber vários atributos ou “dimensões”” (p. 22). Os educadores, ao conhecerem e mobilizarem o potencial da música, proporcionam às suas crianças aprendizagens mais significativas no que se refere a habilidades cognitivas, motoras e sócio afetivas, (Chiarelli & Barreto, 2005), percepção auditiva e memorização, para além de criarem ambientes educativos estimulantes. Para além disso, como já suprarreferido, a música, considerada uma linguagem universal,

promove desde cedo a valorização da sociedade, ampliando a visão das crianças do seu horizonte cultural. Esta área também é um veículo poderoso, em que permite que as crianças possam explorar e comunicar as suas emoções e sentimentos de uma forma lúdica, através do canto ou da dança, promovendo um desenvolvimento saudável das mesmas.

Acrescenta-se ainda que, na dimensão social, também se torna importante a interação e colaboração. A aquisição de normas, conduz a comportamentos adequados sendo um processo intrínseco para a criança. Esta prática contribui para o desenvolvimento social, possibilitando a capacidade de ouvir, prestar atenção, escutar e respeitar. A criança aprende a permanecer em silêncio para que seja capaz de ouvir um determinado som ou pessoa, pois é considerado que o silêncio é um fator importante na música, “que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma. Quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (Silva et al., 2016, p. 55).

### 3. A importância do brincar e do jogar como espaços de aprendizagem

As atividades lúdicas sempre fizeram parte da vida do Homem, desde a sua infância até à idade adulta. Desta forma, e de acordo com o Artigo 31º, consagrado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, é legalmente reconhecido o direito “ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural” (UNICEF, 2019, p. 25). Constitui-se assim, um “referencial importante numa época de enormes mudanças sociais a par de tendências alarmantes de normalização das culturas de infância em termos de atitudes, pensamentos e ações” (Neto, 2020, p. 53).

Atendendo que o brincar e o jogar são atividades que estão inteiramente relacionadas com a infância, e muitas vezes confundidas, Condessa e Fialho (2010) referem que:

o brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e de competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro,



interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade. (p.17)

Dallabona e Mendes (2004) defendem que a idade das brincadeiras é a infância, e complementado com o jogar, Neto (2003) refere que se torna numa “das formas mais comuns de comportamento durante a infância” (p. 5).

Noutra perspetiva, Sá (1997) acrescenta que “existem coisas simples na nossa vida e uma delas é jogar ou brincar (...) a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano” (p. 3).

No que concerne à etimologia do termo “brincar”, segundo a Infopédia-Dicionários Porto Editora (2023-2025), deriva do latim *brinco* e significa “divertir-se (com jogos); entreter-se (com brincadeiras infantis)”. Considera-se, portanto, uma atividade que é realizada pela criança desde o seu nascimento, de forma natural e espontânea. Numa perspetiva evolutiva, os estudos sobre as conceções do brincar, apresentam uma valorização progressista e por isso, o conceito de “brincar”, apresenta múltiplas aceções consoante as diferentes visões dos autores.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o brincar apresenta-se como elemento inato da criança na primeira infância no qual “importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Silva et al., 2016, pp. 10-11).

Em diversas situações, alguns pais e adultos consideram que é uma perda de tempo as crianças passarem o seu tempo a brincar. Mas a realidade é que, quanto mais tempo o adulto se disponibiliza para dar espaço para a criança brincar, mais esta “progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (Ferland, 2006, p. 6). Rolim e Tassigny (2008) complementam esta ideia referindo que o “brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas” (p. 177).

Vygotsky (1984) aprofunda ainda que a importância do brincar é crucial, também para a construção do pensamento da criança desde a infância. Já na idade pré-escolar, compreendida entre a faixa etária dos três e os cinco anos, as crianças de forma autónoma, conseguem criar brincadeiras onde podem selecionar objetos e materiais do seu

quotidiano e explorar de livre vontade, em que recorrem ao imaginário através de experiências, situações e vivências presenciadas. Moyles (2002) refere que “brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem” (p. 21).

Segundo a Infopédia- Dicionários Porto Editora (2023-2025), define a palavra “jogo” como um ato de “participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras”, “arriscar ao jogo” “expor à sorte, aventurar, arriscar”. Apesar de não existir uma definição unânime, esta apresenta diferentes pontos de vista que vão dependendo de vivências, percepções e culturas, pois “o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (Kishimoto, 1994, p. 108).

Tal como salientam Silveira e Cunha (2014), “a definição do jogo é uma tarefa complicada, pois, ao ser pronunciada, ela poderá atender a várias nomeações, mas, apesar de receber a mesma designação tem as suas especificidades” (pp. 39-40). De qualquer modo, é possível encontrar definições de alguns autores, como é salientado por Neto (2003) que define que o jogar é “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p.5).

Na visão de Costa (2012),

a utilização de jogos por parte [das crianças] atua, como algo indispensável no processo de ensino-aprendizagem, sendo um elemento facilitador. Assim o jogo, pode ser visto como algo capaz de desenvolver a memória, a atenção, o raciocínio e a desinibição, podendo contribuir, de forma favorável, para que a criança ganhe autoconfiança e se encontre motivada para a aprendizagem. (p.39)

Huizinga (2007) define o jogo como uma atividade voluntária, para a qual é necessário tempo, espaço e regras com determinados limites. Esta ocupação de forma espontânea e natural, pode ser realizada dentro da sala ou no exterior, onde as crianças ao realizar um jogo estão a brincar e simultaneamente a aprender.

De acordo com Dias (2005),

com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu

desenvolvimento integral (...) no jogo coletivo, a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância. (p.126)

Tal como se apresenta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), para a edificação de uma educação que vá de encontro ao futuro das necessidades de cada criança, é necessário que se mobilizem “valores e competências” que lhe permita “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

A importância do brincar e do jogar como espaços privilegiados na aprendizagem, em contexto pré-escolar, desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da criança. A título de exemplo, nas brincadeiras livres, a criança consegue explorar de forma espontânea, livre, ativa, construindo o seu próprio conhecimento através de experiências e vivências. Assume um papel mais criativo, autónomo, sendo um agente ativo na capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico. Neto (2020) afirma que “O brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p.23).

O mesmo autor refere ainda que “o brincar livre torna-se numa das formas mais importantes do comportamento humano desde o nascimento até à morte, é absolutamente essencial na preservação da capacidade de sobrevivência e estruturação do processo de desenvolvimento” (2020, pp. 43-44). Na visão de Hanscom (2018), dar às crianças a oportunidade de brincarem livremente, sem a constante supervisão ou intervenção do adulto, é uma das dádivas mais valiosas que o adulto lhe pode oferecer, pois promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida futura. É fundamental que as crianças tenham tempo e espaço para se movimentarem e brincarem livremente, seja na escola, em casa, na rua ou na cidade, pois essa liberdade favorece o desenvolvimento da literacia motora e contribui para a prevenção do sedentarismo infantil (Neto, 2020). A brincadeira livre, promove a independência, o sentido de responsabilidade e contribui para o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, bem como para o fortalecimento dos músculos e ossos (Hanscom, 2018).

Por estes motivos, considera-se que nas brincadeiras livres, as crianças assumem e desenvolvem mais competências do que nas brincadeiras que sejam orientadas por um adulto, uma vez que na primeira abordagem, conseguem tomar consciência da sua própria decisão, exploram o ambiente de acordo com os seus interesses através da tentativa-erro, tendo uma maior margem livre para se desenvolver. Em contrapartida, a figura adulta pode limitar a capacidade da criança, sendo uma brincadeira menos espontânea, delimita a autonomia e criatividade, criando menos espaço para a exploração e tomada de decisão. Aos olhos de Neto (2020), acredita-se que o brincar é uma linguagem universal, compreendida por todas as crianças, independentemente da sua cultura ou do lugar onde vivem.

Neste sentido, o brincar e o jogar, são atividades que se tornam ferramentas indispensáveis na formação das pequenas crianças, uma vez que, todas as aprendizagens e competências adquiridas ao longo do tempo, surgem através dos mesmos, sendo desta forma imprescindíveis para a sua vida adulta, contribuindo fortemente para todo o seu desenvolvimento holístico. Para finalizar, as OCEPE reforçam que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio” (Silva et al., 2016, p.75).

A música e as atividades artísticas surgem como campos em que o lúdico, o jogo e a brincadeira têm um papel e um espaço privilegiados, que segundo Leite e Ostetto (2004),

É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto. Arte é isto: totalidade! (p.12)

Veríssimo (2012) refere que “a música auxilia também a criança quando esta aprende algumas regras sociais: através de jogos de roda, a criança vivencia, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida e de afirmação” (p. 12). Salienta ainda a música está inserida na cultura da criança, “através das brincadeiras, adivinhas, canções, lendas que dizem respeito à nossa realidade inserida na nossa cultura” (p. 12).

No mesmo seguimento, Brito (2003) afirma que “a criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (p. 35). Segundo Storms (2003), as crianças não precisam ter conhecimento prévio sobre música, sendo que o essencial é que as motive a envolver-se numa brincadeira de dança criativa ou até mesmo a expressar-se através da pintura de um desenho imaginativo.

Como Alves (2006) afirma, através das expressões artísticas, as crianças exploram, sentem, agem, refletem e criam, constroem significados. Neste sentido, a arte pode ser entendida como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá através da articulação, brincadeiras, brinquedos e jogos específicos. Portanto, “muito mais que uma matéria, o fazer artístico age na criança como um dispositivo de aprendizagem e nisto, inclui-se as brincadeiras e os jogos” (Alves, 2006, p. 12).

#### 4. A música e a promoção de aprendizagens pessoais e sociais

Desde tenra idade, o desenvolvimento de competências nas crianças é um processo fundamental, tanto para o presente como futuro na formação de cidadãos mais resilientes. Deste modo, e como já defendido, a música torna-se numa potencial ferramenta para poder trabalhar as competências sociais e pessoais, no contexto pré-escolar.

Antes de dar seguimento à análise destas questões, importa esclarecer o significado de competência, que continua a ser objeto de múltiplas definições. Segundo Raposo (2004) as competências são entendidas “como um saber agir que supõe condições e recursos” (p. 47), associadas à capacidade de realizar ações por meio das interações de objetos, situações, acontecimentos e pessoas. Na perspetiva de Perrenoud, uma competência será “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7).

Pires (1994) complementa ainda que a

aquisição de competências é feita ao longo do tempo, através de uma história pessoal e social. Assim sendo a competência é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projetos e de práticas, de estudos e de atividades, por aspetos operativos, afetivos e intelectuais. (p. 9)

Neste sentido, reforça-se ainda, segundo a perspectiva de Amaral (2017) que os educadores devem guiar-se “a fim de que as crianças desenvolvam todas as competências necessárias até ao início do próximo ciclo, preparando-as para a vida” (p. 15). Ceitil e Custódio (2007) acrescenta que são “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (p. 41), cujo significado difere consoante o contexto. De acordo com a perspectiva de Jardim e Pereira (2006), este conceito é “a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem-sucedido” (p. 44).

As competências podem ser distinguidas através de três tipos: básicas, transversais e técnicas. Considerando que esta investigação é referente a competências sociais e pessoais, será focada apenas o tipo transversal, que também podem ser denominadas “*soft skills*” ou competências de terceira dimensão (Jardim & Pereira, 2006, p. 45).

Segundo estes autores, as *soft skills* são habilidades essenciais que englobam o autoconhecimento, resiliência, empatia, entre outros. As crianças aprendem a gerir as suas emoções e a entender os sentimentos associados, podendo desenvolvê-las com a interação dos outros.

Aplicado em contexto escolar, apesar das diversas definições sobre o conceito de competência, Rutherford et al. (1992, citados por Lopes, et al., 2011, p.14) referem que a competência social só é verdadeiramente desempenhada quando existe o elo adequado entre os comportamentos sociais e capacidades sociais, sendo as primeiras uma componente mais básica.

Vale (2009) defende que a promoção do desenvolvimento das competências sociais das crianças é crucial, não apenas no tempo que passam no contexto escolar, mas também pela infância ser propícia para aprendizagens mais significativas. Desta forma, considera-se que o ambiente de jardim de infância promove um crescimento social saudável, de modo a investir na construção de bases sólidas para a sua vida.

Já numa perspectiva de Matos (2005), existem crianças que apresentam um repertório limitado de comportamentos sociais, que podem ser ultrapassados através da promoção das competências pessoais e sociais, que não se deve limitar apenas à criança, mas também a pais e educadores. Desta maneira, o papel do adulto, segundo Bandura (1976), torna-se evidente no sucesso da concretização dos objetivos para as crianças. Por sua vez, McFall (1982), afirma que a “competência social é um termo avaliativo,

refletindo o julgamento de alguém, com base em algum critério, de que o desempenho de uma pessoa é uma tarefa adequada” (p. 13).

No que concerne às competências pessoais, estas consistem nas “capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre o *eu*, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem-sucedido na vida pessoal” (Jardim & Pereira, 2006, p. 45).

Segundo Freitas et al., (2011), o desenvolvimento das competências pessoais e sociais abrange três vertentes: individual, no desenvolvimento da autoestima e autoconceito; relacional, promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais; e emocional, através da gestão de emoções.

Tendo em conta que a Educação Pré-Escolar (EPE) é o início de um percurso educativo da criança, o Decreto-Lei nº 5/1997 da Lei-Quadro da EPE, refere na alínea a) do artigo 10º, que o objetivo é “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (Decreto-Lei nº 5/1997).

Assim, as OCEPE, na área de conteúdo Área de Formação Pessoal e Social, têm como intencionalidade que as crianças “se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33).

Os educadores assumem, assim, um papel preponderante no que se refere à dinamização e à promoção do desenvolvimento social das crianças, para a contribuição das “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/família)” (Silva et al., 2016, p. 33). Reconhece-se, assim, a importância destes mesmos valores, sobretudo quando as crianças aprendem estratégias sociais, através da observação das interações de outras crianças.

Segundo o documento do PASEO, a área do Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, refere que as crianças desenvolvem confiança em si mesmas, “motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Martins et al., 2017, p. 26).

De acordo com a análise destes conceitos aqui apresentados, procurou-se, no contexto das Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar, recolher dados que permitissem responder à questão que orienta este trabalho de investigação: “Como pode a música contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, em contexto Pré-Escolar?”. Assim, no primeiro estágio, desenvolveu-se com o primeiro grupo de Pré-Escolar I com que se trabalhou, um Plano de Intervenção que permitisse trabalhar as competências que se percebeu necessitarem de reforço. Nas competências sociais: a comunicação, e nas competências pessoais: a autoconfiança e a resiliência. Já no segundo momento de estágio em PES em Pré-Escolar II, tendo em conta as necessidades do grupo, foi trabalhado as seguintes competências sociais: comunicação; e as competências pessoais: autoconfiança, resiliência, autorregulação e concentração.

## 5. Articulação dos conceitos e princípios trabalhados com a investigação a realizar

A promoção destas competências, surge como um dos efeitos esperados deste estudo, no sentido de procurar uma intervenção educativa que promova o desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos ativos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Ao fomentar, desde a infância, o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, promovendo o desenvolvimento da sua autoconfiança, da capacidade de comunicação, de colaboração, de regulação emocional, resiliência e concentração, defende-se que se está a contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania plena (Veiga & Ferreira, 2017). Esta abordagem da educação para a cidadania visa, assim, não apenas o fortalecimento da identidade pessoal e social das crianças, mas também o desenvolvimento das suas competências para uma participação informada e transformadora na vida, em sociedade.

No que concerne à competência da **comunicação**, segundo a perspetiva de Sim-Sim et al., (1998), é um processo na qual duas ou mais pessoas partilham necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p. 29). Sim-Sim (1998) reforça ainda que “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais;



por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contém uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos” (p. 52). Sob esse ponto de vista, Rombert (2017) ressalta a ideia de que “comunicar é um processo de troca de informação entre dois ou mais parceiros, que envolve planear, transmitir e compreender uma mensagem, mas que não depende da linguagem” (p. 19). Conforme a autora, “comunicar vai para além das palavras, mímica ou gestos; acima de tudo é uma forma de exprimir afectos” (Rombert, 2017, p. 20).

A **autoconfiança**, é considerada um valor que cresce com o uso e se desgasta ou perde relevância quando não usada (Putnam, 1993). É através da confiança que se constroem os relacionamentos do dia a dia, uma vez que “resulta de uma acumulação de experiências com a entidade em questão e da maturação da relação que foi estabelecida, surgindo posteriormente a capacidade de formar expectativas positivas” (Marques, 2013, p. 3).

A **resiliência**, segundo a perspectiva de Vasconcelos (2008), refere que esta permite à criança “ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades” (p. 155). Já noutra perspectiva de Naglieri e LeBuffe (2005), afirmam que, apesar de não existir uma definição universal, esta resulta de vários fatores, entre eles as características psicológicas e físicas da criança, interligando com a sua família e o seu meio envolvente.

Relativamente à **regulação emocional**, a partir dos seis meses de idade, a criança começa a demonstrar emoções básicas como a alegria, a tristeza, a surpresa, o medo e a raiva. A regulação emocional refere-se às capacidades e estratégias que servem para controlar, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, com objetivo de suporte à adaptação social e respostas não sociais (Calkins, 2009; Kopp, 1982). Causadias et al., (2012) acrescentam que é no pré-escolar que se envolve o controlo e a resiliência do ego.

Segundo Sousa (2003), no que concerne à **concentração**, e especificamente à atenção auditiva, esta é a capacidade consciente de a criança se concentrar e focar numa determinada fonte sonora e identificar outros sons que sejam ruídos de fundo. Acrescenta ainda que a perceção auditiva resulta da capacidade de descodificar os sons captados pela audição.

Neste contexto e como refere Vale (2009), os educadores assumem um papel preponderante em “ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas

competências sociais e emocionais” (p. 131) devendo-se promover precocemente a capacidade de resistência à frustração.

## Capítulo II- Metodologia do Estudo

Neste capítulo, será apresentada e descrita a finalidade da pesquisa empírica, detalhando a natureza da metodologia, as instituições onde ocorreram as intervenções, bem como os participantes envolvidos. Serão também apresentados os instrumentos e as técnicas utilizadas para a recolha de dados e para a análise dos mesmos.

### 1. Problemática e objetivos de investigação

Para a construção do presente estudo de investigação na valência pré-escolar e considerando que possa existir uma relação entre a música e as competências pessoais e sociais das crianças, a questão-problema que foi o fio condutor de todo o trabalho desenvolvido é **“Como pode a música contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, em contexto Pré-Escolar?”**. De acordo com a questão-problema apresentada, é necessário traçar um objetivo geral e objetivos específicos, dado que estes “informarão para que estamos propondo a pesquisa, isto é, quais os resultados que pretendemos alcançar ou qual a contribuição que a pesquisa irá efetivamente proporcionar” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 94-95).

Desta forma, tem-se como objetivo geral explorar a relação das atividades musicais e o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, em contexto pré-escolar. Com o intuito de encontrar resposta à questão, surge a necessidade de definir os seguintes objetivos específicos, nomeadamente:

- Perceber os efeitos que a música tem no desenvolvimento das competências pessoais e sociais;
- Analisar como a música pode ser uma ferramenta potencializadora para os comportamentos das crianças.

Com base nas dimensões apresentadas, foram formuladas questões de investigação aliadas à questão de partida que servirá para clarificar:

- Será que a utilização de atividades musicais com crianças em idade pré-escolar permite observar comportamentos mais autónomos?

- Será que a exposição regular a atividades musicais, durante o contexto de pré-escolar, aumenta a capacidade de comunicação das crianças, evidenciada por melhorias na expressão verbal e não verbal durante as interações sociais?
- A prática de atividades que envolvem a música pode aumentar a capacidade das crianças para desenvolver a sua confiança e resiliência?
- A prática de atividades que envolvem a música pode promover a autorregulação emocional nas crianças nesta valência, de modo a permitir que reconheçam e consigam gerir as emoções?
- A utilização da música pode auxiliar as crianças no desenvolvimento da concentração, ajudando-as a focar nas tarefas de modo a diminuir distrações no ambiente de aprendizagem?

## 2. Paradigma

Na procura de estratégias inovadoras e eficazes para o desenvolvimento das competências, esta investigação desenvolveu-se de acordo com uma metodologia qualitativa, uma vez que o objetivo é compreender a realidade, escutando as perspetivas dos diferentes participantes envolvidos neste processo. Minayo (2011, p. 22), afirma que esta metodologia “trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos e não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis”. Já Costa (2019), citando Goyette, Boutin, & Lessard-Hébert, (2005) defende que a metodologia qualitativa “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam” (p. 37).

Esta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994) requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. Nesta lógica, os mesmos autores referem que esta metodologia deve centrar-se na compreensão dos problemas, tendo em conta que fatores de desencadeio dos mesmos podem ser relativamente a comportamentos, atitudes ou convicções. Referem ainda que uma investigação realizada segundo esta metodologia, tem de ter por base:

- ✓ Técnicas baseadas na observação- estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa de forma direta e presencial o fenómeno em estudo;
- ✓ Técnicas baseadas na conversação- têm como foco a perspetiva dos participantes e desenvolvem-se em contextos de diálogo e interação.

Análise de documentos- centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos que se constituem como uma boa fonte de informação. (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta investigação, parte da realização de um estudo caso múltiplo, com base numa análise detalhada em duas instituições de contexto pré-escolar distintas. Segundo a conceção de Coutinho e Chaves (2002, p. 223), um estudo caso é definido por “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: “o caso””. Pretende-se que “através de diferentes métodos e de diferentes fontes [se consiga] uma ampla gama de cobertura que pode resultar numa imagem mais completa da unidade em estudo” (Costa, 2019, p. 36).

Assim, numa fase inicial, procedeu-se à análise documental no que diz respeito aos documentos orientadores das instituições em causa. Posteriormente, e no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar I e Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar II, através da observação participante, dos registos contínuos e incidentes críticos, tentou-se perceber a dinâmica, os comportamentos e interações dos grupos de crianças (Formosinho, 2002). Deste modo, foi possível identificar que competências pessoais e sociais necessitavam de uma intervenção mais focada.

Com essa identificação, foi elaborado um Plano de Intervenção personalizado para cada um dos grupos da instituição, acompanhado com grelhas de observação, na tentativa de dar resposta aos contextos e aos grupos de crianças envolvidos. Este Plano foi constituído pelas estratégias e atividades que procuravam trabalhar as necessidades previamente identificadas. Neste contexto, reforçando o papel que se considera que a música pode desempenhar nos processos educativos, na procura de um ambiente enriquecedor e educacional, foram implementadas e colocadas em prática atividades em que a música surge como instrumento potenciador de desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças envolvidas.

### 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Considerando a abordagem qualitativa adotada, importa agora delinear técnicas e instrumentos de recolha de dados que partirá da observação participante, como já suprarreferido, acompanhado com grelhas de observação que servirão para uma análise aprofundada da questão. Para que tal aconteça, a investigadora teve em conta “optar pelos instrumentos que melhor se adequam ao estudo” (Reis, 2018, p. 88). De acordo com esta posição, Aires (2015) menciona que “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24).

A observação participante, enquanto técnica a ser utilizada para a investigação, é fundamental, uma vez que, a investigadora adequa parte do tempo para observar e participar nas atividades do grupo de forma ativa, que segundo Santos (1994), citando Estrela (1990, p. 32), a “observação é aquela cujo observador participa da vida do grupo que está a estudar. O observador desempenha um papel bem definido na organização social que observa.”

Para Oliveira et al. (2019) é a “forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação” (p. 39).

### 4. Contexto de intervenção

#### 4.1. Público-alvo

A presente investigação foi desenvolvida em contexto pré-escolar, inicialmente num colégio privado, localizado na área metropolitana do Porto, de cariz Particular e Cooperativo, durante o 2º semestre do ano letivo 2023/2024. Numa segunda fase, no ano letivo de 2024/2025, a investigação realizou-se numa escola da rede pública, também localizada na área metropolitana do Porto.

Assim sendo, foram considerados como participantes do estudo, os grupos de crianças com quem a investigadora interagiu durante o estágio em PES em Pré-Escolar I, com um grupo de vinte e quatro crianças e em PES em Pré-Escolar II, um grupo de vinte crianças.

## 4.2. Caracterização dos contextos de investigação

### *Instituição A*

O primeiro contexto de estágio, Instituição A, está localizado no distrito do Porto, apresentando-se como uma instituição de cariz de Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia pedagógica, que cumpre com as suas funções letivas desde setembro de 2001. Tem como missão alcançar o sucesso com qualidade, explorar as potencialidades de cada um para a construção de um mundo mais justo (Projeto Educativo Instituição A, 2022-2025), destacando-se pela sua dedicação na promoção de um ambiente holístico e centrado no aluno.

Engloba valências educativas diferenciadas em três polos distintos, tais como: Creche, Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário, de forma que todas as crianças e alunos tenham a possibilidade de darem continuidade ao seu percurso educativo. Esta instituição é reconhecida internacionalmente por ser um modelo exemplar na área da educação, destacando-se assim no que se refere à sua visão, como promotora de um ensino visionário, inovador e inclusivo, onde toda a sua comunidade tem a oportunidade de desenvolver os seus talentos e habilidades, em que a sua felicidade e bem-estar são priorizados.

Já no que diz respeito aos valores educacionais, defendidos pela Instituição A, esta tem como intencionalidade promover uma ética de responsabilidades e deveres para todos os seus intervenientes. Desta forma, procura formar sujeitos autónomos, responsáveis, ativos e interventivos, numa sociedade democrática onde a educação para os valores se torna cada vez mais urgente e essencial (Projeto Educativo Instituição A, 2022-2025). Assim, torna-se defensora da responsabilidade, da liberdade, da solidariedade, da excelência, do empreendedorismo, da inovação, da confiança, da superação, da paixão, do compromisso e da compaixão.

Esta instituição, para as valências de creche e pré-escolar, tem uma ampla oferta de enriquecimento curricular que engloba várias áreas, tais como Educação Musical, Oficinas das Ciências, Hora do Conto, entre outros, tendo em conta que todas as atividades são concebidas com a finalidade de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Com o Projeto Educativo, a Instituição A pretende mostrar que a criança é uma pessoa com direitos e deveres, capaz de conseguir uma educação social e pessoal, assente na solidariedade, liberdade e responsabilidade. Assume-se ainda como uma Escola Nova

na criação de compromissos, dos quais auxilie o indivíduo na sua formação enquanto Pessoa, de forma a que se torne num Cidadão consciente, crítico e participativo na sociedade.

#### *Instituição B*

Já no que diz respeito ao segundo estágio, a Instituição B, encontra-se localizada também no distrito do Porto. Apresenta-se como uma instituição da rede pública, pertencendo a um agrupamento, fundado em junho de 2012. Esta instituição engloba as valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem como missão apostar no compromisso com a comunidade, assente num serviço de excelência, pautado por princípios de humanismo, democracia, responsabilidade e autonomia. Procura manter padrões de qualidade, na promoção de um ambiente escolar positivo, que valorize a diversidade e fomente valores sociais, humanos e ambientais (Projeto Educativo Instituição B, 2023-2026), destacando-se pela sua dedicação na promoção de um ambiente holístico e centrado no aluno.

Já no que diz respeito aos valores educacionais defendidos pela Instituição B, tem como intencionalidade construir uma escola que seja centrada no aluno, valorizando a liberdade de pensamento, de modo a oferecer oportunidades educativas para todos, com base numa educação que seja rigorosa e de qualidade. Acrescenta ainda que pretende que seja garantida uma escola inclusiva, plural e aberta. Uma instituição que promova competências sociais e pessoais, que vá de encontro às necessidades de cada um, no auxílio do sucesso académico, bem como a igualdade de oportunidades para que cada um consiga definir os seus projetos. Salienta-se a importância de incluir os pais, encarregados de educação e respetiva comunidade escolar em todo o processo educativo.

Desta forma, procura formar um sujeito responsável, cidadão ativo e interventivo, numa sociedade democrática onde a educação para os valores se torna cada vez mais urgente e essencial, como também é salientado na visão da instituição.

#### 4.3. Caracterização dos grupos de crianças em contexto Pré-Escolar

##### *Instituição A*

O grupo do primeiro estágio, na PES em Pré-Escolar I, era composto por um total de vinte e quatro crianças, sendo quatorze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Considerando como um grupo heterogéneo, que segundo Silva et al. (2016), “A existência de grupos com crianças de



diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo”, proporciona “múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (p. 24). O grupo caracterizava-se pela curiosidade, por ser interessado, criativo, participativo, autónomo, dinâmico, interativo e bastante competitivos entre si. No que se refere à nacionalidade das crianças, prevalecia a portuguesa, porém uma das crianças era espanhola.

No que concerne ao nível socioeconómico, eram crianças que se inseriam num contexto mais privilegiado, tendo um nível médio a alto. Este enquadramento favorecia o seu desenvolvimento global, uma vez que lhes proporcionava estabilidade emocional e acesso a bens e serviços que promoviam o seu bem-estar. As famílias apresentavam níveis de escolaridade elevados e profissões qualificadas, o que se refletia numa valorização da educação formal, bem como num acompanhamento próximo e consciente do percurso educativo dos seus filhos. Já ao nível sócio afetivo, todas as crianças demonstravam uma forte capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, tanto com os seus amigos como adultos. Eram crianças que se mostravam disponíveis para comunicar, partilhar experiências e sentimentos. Demonstravam ainda facilidade em criar laços de amizade, construir vínculos de confiança e em integrarem-se nas dinâmicas do grupo, promovendo um ambiente cooperativo.

A investigadora/estagiária, desde que começou a sua experiência na instituição, percebeu desde logo que existiam competências fundamentais que podiam ser mais desenvolvidas entre as crianças, nomeadamente a comunicação, a autoconfiança e a resiliência, de forma a contribuir para o seu crescimento pessoal e social. Uma competência social que poderia ser trabalhada era a dificuldade de comunicação, uma vez que as crianças não estavam habituadas a dar a vez aos seus amigos para falarem, interrompendo-se de forma constante (ver Apêndice I). A autoconfiança, uma competência pessoal, era evidenciada quando a investigadora/estagiária fazia alguma pergunta e a criança, por vergonha, não conseguia responder (ver Apêndice II). Por fim, na última competência pessoal, algumas crianças demonstravam baixa capacidade de resiliência, que era evidenciada por desistirem, quando percebiam que não conseguiam ganhar nas atividades que lhes eram propostas (ver Apêndice III).

No que concerne ao subdomínio da música, o grupo revelava um grande interesse e gosto por esta área. Ao longo do estágio, mostraram um excelente desempenho ao realizar atividades que eram solicitadas, aprenderam músicas novas e criaram uma música

de grupo. A música foi ainda integrada no quotidiano das crianças, como por exemplo, no momento de arrumar as áreas, durante o qual a escuta musical proporcionava um ambiente mais harmonioso, facilitando a transição entre atividades.

#### *Instituição B*

O grupo de crianças do segundo estágio, em PES em Pré-escolar II, era um grupo misto bastante ativo, observador, sensível, inquieto, pouco participativo, com dificuldade em se concentrarem numa atividade por um determinado período. Pelas características desta faixa etária, tentavam observar e interagir com o que tem à sua volta e isso fazia com que facilmente houvesse dispersão. Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito a idades, compreendidas entre os três e os seis anos. Era composto por vinte crianças, das quais seis eram meninas e catorze meninos.

Segundo Silva et al. (2016), de acordo com as OCEPE, enunciam o conceito de heterogeneidade considerando que:

existem diferentes fatores que influenciam a forma como os grupos funcionam, tais como as características de cada criança que compõe o grupo, a quantidade de crianças de cada sexo, a dimensão do grupo ou a sua diversidade de idades. A organização de grupos com crianças de idades diferentes promove a diversidade, enriquece as interações proporcionando diversas ocasiões de aprendizagem para as crianças de cada grupo (p. 24)

A convivência das crianças com as diferentes idades estimula o desenvolvimento social e emocional, proporcionando oportunidades e experiências com os seus amigos. Este ambiente pode ainda favorecer a cooperação e a aprendizagem mútua, onde cada criança contribui com as suas vivências e experiências. Corroborando com Vala (2008), defende que a heterogeneidade é um fator benéfico porque acredita que a criança mais nova beneficia de apoio e acompanhamento individual, enquanto a mais velha assume um papel de apoio, em que reforça, ajusta ou reconstrói os seus próprios conhecimentos ao ajudar a mais nova. Já no que diz respeito à nacionalidade, dezasseis crianças eram portuguesas, uma criança moldava, apesar de falar bem a língua portuguesa e três crianças eram brasileiras.

No que se refere ao nível socioeconómico, existiam crianças que se inseriam em contextos familiares mais vulneráveis, marcados por dificuldades financeiras e baixa escolaridade dos seus familiares. A nível sócio afetivo, estas crianças demonstravam uma notável capacidade de construir relações de qualidade com os seus pares e com os adultos que as acompanhavam. Revelavam-se afetuosas, comunicativas e disponíveis para o convívio, estabelecendo laços de amizade com facilidade. Mostravam confiança nos educadores e noutros adultos de referência, procurando-os para partilhar sentimentos, vivências ou simplesmente receber apoio emocional.

Na Instituição B, tal como verificado na Instituição A, a investigadora/estagiária identificou que existiam competências que poderiam ser mais desenvolvidas como a comunicação, a autoconfiança e a resiliência (ver Apêndice IV, V, VI), pelas mesmas razões evidenciadas na Instituição A. Além disso, constatou ainda que outra competência pessoal que poderia ser trabalhada seria a autorregulação, uma vez que as crianças apresentavam dificuldade em gerir as suas emoções e lidar com novos desafios (ver Apêndice VII). Associada a estas dificuldades, surge outra competência pessoal, a concentração, que se evidenciava na dificuldade que as crianças tinham em manterem-se concentradas nas atividades, o que influenciava a forma como se envolviam nas experiências (ver Apêndice VIII). A análise dos dados recolhidos através da observação participante, permitiu perceber que estas competências necessitariam de uma atenção especial, sendo igualmente competências importantes a serem trabalhadas no contexto observado.

No que se refere ao subdomínio da música, foi possível observar que, apesar de a Instituição B, de cariz público, contar com uma docente especializada na área das artes, a música não recebia a devida atenção no contexto educativo. Embora a docente possuísse competências que abrangiam as diferentes expressões artísticas, a música era abordada de forma pontual e com menor relevância, o que limitava o contacto das crianças com esta importante vertente do desenvolvimento artístico e cultural. De modo a colmatar esta lacuna, a estagiária/investigadora implementou atividades que integravam a música de forma intencional e dinâmica. Estas atividades revelaram-se extremamente positivas, criando um ambiente motivador. As crianças mostravam-se visivelmente mais felizes, participativas e atentas durante estas propostas, demonstrando um entusiasmo contagiante. Sempre que ouviam algo relacionado com a música, em qualquer momento do seu dia, era notório o seu interesse evidenciado pela atenção imediata, pelos sorrisos e

pela vontade de participar. Além disso, as atividades englobadas com a música promoveram uma maior interação entre as crianças, estimulando a sua criatividade, expressão corporal e rítmica (ver Apêndice IX).

Tendo em conta o facto de os grupos de crianças demonstrarem gosto por esta expressão artística, e devido a alguma experiência na área da música por parte investigadora/estagiária, procurou-se aliar a música ao trabalho das competências pessoais e sociais das crianças.

Com base nas observações e resultados do primeiro estágio, na Instituição A, apesar de ter sido com uma intervenção de um mês, com as observações realizadas de 15 a 17 de maio de 2024 e numa segunda fase de 12 a 14 de junho de 2024, no segundo contexto de estágio de PES em Pré-Escolar II, procurou-se mais tempo para desenvolver o Plano de Intervenção. Neste sentido, as observações neste período decorreram entre 16 a 18 de outubro de 2024 e numa segunda etapa de 15 a 17 de janeiro de 2025.

Iniciada assim a investigação, o próximo passo passou pela descrição e análise do leque de informações recolhidas, seleccionadas e trabalhadas de modo a se poder retirar conclusões. Neste seguimento, Moresi (2003, p. 64) sustenta que a técnica de recolha de dados se refere a um “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados”. Deste modo, a análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, que desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da intervenção, possibilitando o progresso do processo bem como os resultados adquiridos ao longo do tempo.

## Capítulo III- Procedimentos, Descrição, Análise e Discussão dos resultados

No presente capítulo serão apresentados os procedimentos, a descrição e análise bem como a discussão dos resultados obtidos ao longo de toda a intervenção pedagógica, no sentido de perceber os efeitos do trabalho desenvolvido nos grupos observados.

### 1. Procedimentos, descrição e análise dos dados

Com base na recolha dos dados que permitam responder à questão-problema, e com o apoio do capítulo relativo à revisão da literatura, passamos para a fase fulcral que será a descrição e análise dos dados recolhidos.

Como já salientado, foi criado um Plano de Intervenção de modo a perceber como a música poderia ser potencializadora do desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, na valência pré-escolar. Neste sentido, para a recolha dos dados para a investigação, recorreu-se à observação participante com a criação de grelhas de observação de registos para análise de cada competência nos diferentes períodos, fruto da qual foi possível a construção dos seguintes gráficos, que serão apresentados adiante.

Como salientado, com a elaboração das grelhas de observação, a investigadora/estagiária teve em conta as competências que deviam ser mais trabalhadas com as necessidades do seu grupo, na **Instituição A: Comunicação, Autoconfiança e Resiliência** e na **Instituição B: Comunicação, Autoconfiança, Resiliência, Autorregulação e Concentração**. Deste modo, para poder realizar o preenchimento e registo da mesma, identificou três descritores, sendo estes: A (Adquirido); EA (Em aquisição); NO (Não Observado) (ver Apêndice X e XIV).

O primeiro Plano de Intervenção teve início no segundo semestre da PES em Pré-Escolar I, que decorreu de março a junho de 2024. De modo a trabalhar com o grupo de crianças de Pré-Escolar I, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, o Plano de Intervenção, numa fase inicial, teve como base os resultados obtidos na observação direta nos dias 15 a 17 de maio de 2024 (ver Apêndice XI). Numa fase seguinte, nas datas de 22 de maio a 7 de junho, a investigadora/estagiária deu início ao mesmo (ver Apêndice XII). Este Plano continha atividades/jogos que trabalhavam as competências pessoais e

sociais, e ao mesmo tempo que envolviam as crianças de forma lúdica e afetiva. Por fim, na semana compreendida entre os dias 12 a 14 de junho, a investigadora/estagiária teve novamente em conta os dados recolhidos através da observação participante, de modo a perceber a evolução do grupo (ver Apêndice XIII).

O segundo Plano de Intervenção, decorreu no primeiro semestre do 2º ano de mestrado, entre os meses de outubro de 2024 a janeiro de 2025. Com o grupo de Pré-Escolar II, com idades compreendidas entre os três a seis anos, a observação inicial decorreu entre os dias 16 a 18 de outubro de 2024 (ver Apêndice XV). A partir dessa fase, a investigadora deu início ao seu Plano de Intervenção com as atividades, para colmatar as dificuldades e necessidades sentidas no grupo até ao dia 3 de janeiro de 2025 (ver Apêndice XVI). Na semana compreendida entre os dias 15 a 17 de janeiro, a estagiária teve novamente em conta a observação participante do grupo de crianças relativamente a perceber a evolução do mesmo (ver Apêndice XVII).

### 1.1. Intervenções

Tendo as referidas grelhas devidamente preenchidas, em cada um dos períodos de observação de ambas as Práticas de Ensino Supervisionado, procedeu-se, em seguida, à análise dos registos de forma detalhada, sobre a evolução das competências sociais e pessoais ao longo do tempo e como se desenvolveram ao longo dos diferentes contextos de atividade: Acolhimento, Brincadeira Livre e Brincadeira Orientada. Para a realização desta análise, foram utilizados gráficos cujos dados recolhidos representam os dois períodos distintos na Instituição A, na PES em Pré-Escolar I: de 15 a 17 de maio de 2024 e de 12 a 14 de junho de 2024, e na Instituição B, na PES Pré-Escolar II: de 16 a 18 de outubro de 2024 e de 15 a 17 de janeiro de 2025.

O principal objetivo deste estudo focou-se em perceber que mudanças existiam nas competências das crianças após o período de intervenções, que tiveram por base as observações iniciais. Na comparação dos dois períodos, em ambas as Práticas de Ensino Supervisionado, foi assim possível avaliar a eficácia das estratégias utilizadas para a promoção das competências pessoais e sociais. Através dos dados recolhidos, por parte de observações participantes, permitiu à investigadora uma recolha detalhada para identificar as nuances destas competências.

Salienta-se ainda que, inicialmente, era a investigadora que dinamizava as atividades/jogos para o Plano de Intervenção. Com o passar do tempo, verificou-se uma

mudança significativa em que as crianças começaram a solicitar espontaneamente a realização dos jogos, demonstrando interesse e envolvimento, ou era a própria investigadora/estagiária que, mediante a observação das dinâmicas do grupo, propunha a sua implementação sempre que identificava essa necessidade. As atividades musicais eram realizadas diariamente, em ambos os contextos pré-escolar.

Por questões éticas, os nomes das crianças e das instituições encontram-se protegidos. Desta forma, para a distinção das crianças, recorreu-se à utilização das suas iniciais.

#### *1.1.1. Intervenções na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar I*

Atendendo às necessidades e características das crianças da Instituição A, quer a nível individual ou grupo, foram elaboradas as seguintes atividades/jogos: “Jogo do ritmo”, “Jogo da batata quente musical”, “Jogo do espelho”, “Limbo musical”, “Não acordem o leão” e o “Jogo das cadeiras” (ver Apêndice XVIII).

Estas atividades foram concebidas com o objetivo de responder às necessidades específicas das crianças, nomeadamente a importância de saberem dar a vez aos seus amigos para falar (comunicação), não terem vergonha de se expressar (autoconfiança) e desenvolverem a tolerância ao erro quando percebiam que não ganhavam os jogos (resiliência). Os jogos propostos trabalham as competências que já foram supramencionadas, como a comunicação, autoconfiança e resiliência. Para além das referidas competências, estas atividades/jogos propostos contribuem ainda para um vasto conjunto de outras competências, como a expressão musical, sensibilidade rítmica, resolução de problemas, coordenação motora, memória auditiva, trabalho em equipa, autoestima, empatia, expressão corporal, perceção espacial, colaboração, comunicação não verbal, equilíbrio, consciência corporal, foco, superação de desafios, tomada de decisão, perseverança, observação, imaginação e criatividade.

A análise dos gráficos será estruturada primeiramente da Instituição A (PES Pré-Escolar I) da seguinte forma:

- Comunicação: numa fase inicial, será realizada a análise da competência durante os dois períodos tendo em conta os três contextos de atividades. Assim, serão apresentados e discutidos os resultados da análise.

- Autoconfiança: continuará com uma avaliação das evoluções, identificando as alterações existentes nos períodos referidos.

- Resiliência: da mesma forma que as outras competências, será realizado uma identificação das evoluções.

Apesar do grupo de PES em Pré-Escolar I, na Instituição A, perfazer um total de 24 elementos, será contabilizado na primeira observação correspondente à semana de 15 a 17 de maio, 18 crianças, uma vez que não estará incluído o número de ausências, bem como elemento das Necessidades Educativas Especiais. Desta forma, o mesmo se sucede na 2ª semana de observação, contabilizando 20 crianças. Nestas observações torna-se importante considerar que a criança com N.E.E. não está contabilizada no Plano de Intervenção de forma igual à das restantes crianças. No entanto, salienta-se que houve sempre a preocupação de a incluir em todos os jogos/atividades. Esta criança exige um olhar diferenciado, com estratégias adaptadas e específicas às suas necessidades, assegurando que possa ter sempre uma participação significativa, mas respeitando o seu ritmo.

Os gráficos apresentam três barras coloridas que correspondem a cada contexto que foi observado para os diferentes momentos: acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada, o que permite uma melhor comparação das frequências de cada competência “Comunicação”, “Autoconfiança” e “Resiliência”. Deste modo, as cores utilizadas são o azul que corresponde ao “acolhimento”, laranja para a “brincadeira livre” e verde para a “brincadeira orientada”, facilitando deste modo a identificação dos contextos.



Comunicação- Instituição A

Seguir-se-á a análise e interpretação detalhada dos gráficos relativamente às competências pessoais e sociais. Estas análises focam-se na competência da comunicação, baseadas nas observações realizadas primeiramente dos dias 15 a 17 de maio de 2024 e seguidamente nos registos da semana de 12 a 14 de junho de 2024.



Gráfico 1- Semana de 15 a 17 de maio de 2024- Comunicação



Gráfico 2- Semana de 12 a 14 de junho de 2024- Comunicação

Após a análise detalhada dos gráficos, é possível verificar, no gráfico 1, que num grupo de 18 crianças, existe um número considerável, nos valores de 12, 15 e 14, nos três contextos associados ao acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada, respetivamente, que ainda não tinham a competência da comunicação desenvolvida. Assim, verifica-se que só 3 e 4 crianças tinham adquirido a competência na brincadeira livre e na orientada, respetivamente, e nenhuma criança com a competência adquirida no momento do acolhimento. É ainda de salientar que nesta fase de observação, é possível verificar que 6 elementos do grupo não foram observados no acolhimento, uma vez que não participaram.

Na segunda análise, referente aos dias 12 a 14 de junho de 2024, e tendo em conta um grupo de 20 crianças, é ainda possível perceber que existe uma evolução significativa das crianças, onde se destaca uma mudança notável no descritor “Adquirido”. Observa-se ainda que, no contexto de adquirido, existiu uma transformação notável que é possível verificar não só pelo aumento dos valores como também no valor associado ao momento do acolhimento, com valor assumido de 13 elementos. Os dados revelam ainda que a maioria das crianças, correspondente a 16, adquiriram a competência, especialmente em brincadeiras orientadas, como também na brincadeira livre um aumento para 14 crianças. No que concerne ao descritor “Em aquisição”, é notável uma diminuição considerável nos 3 contextos.

Em comparação dos gráficos 1 e 2, salienta-se deste modo, a diminuição dos valores “Em aquisição”, obtendo como resultado no acolhimento de 12 para 7 crianças, na brincadeira livre uma redução de 15 para 6 e na brincadeira orientada uma diferença de valor 10. Observa-se ainda que existe uma transformação notável no momento do acolhimento, em ambos os gráficos, com 13 crianças que atingiram o patamar “Adquirido”, comparando a nenhuma na primeira observação do gráfico 1. Verifica-se ainda, neste mesmo descritor, que existe uma diminuição de mais de metade das crianças que adquiriram esta competência, em ambas as brincadeiras. Importa reforçar que apesar destes valores, o acolhimento e a brincadeira livre apresentam ainda um número considerável de crianças que ainda têm esta competência em desenvolvimento, como se pode verificar na análise do gráfico 2.

No descritor “Não observado”, verifica-se que todas as 18 crianças participaram em todos os contextos de atividades, uma vez que na primeira observação, no acolhimento, apenas 6 elementos não tinham participação.

Já no que concerne à criança com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) apresenta-se como 1 elemento. Na primeira semana inicial de observação de 15 a 17 de maio, registou-se um valor de 5 ausências em contraste com a segunda semana de observação com 3 crianças.

Autoconfiança- Instituição A

A análise e interpretação dos gráficos são relativas à competência da autoconfiança, baseadas nas observações realizadas em dois períodos: dos dias 15 a 17 de maio de 2024 e da semana de 12 a 14 de junho de 2024.

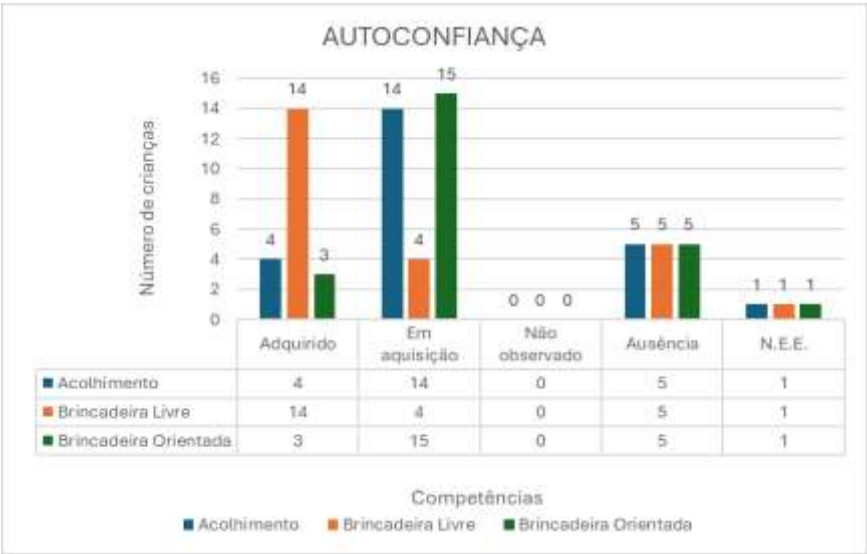


Gráfico 3- Semana de 15 a 17 de maio de 2024- Autoconfiança

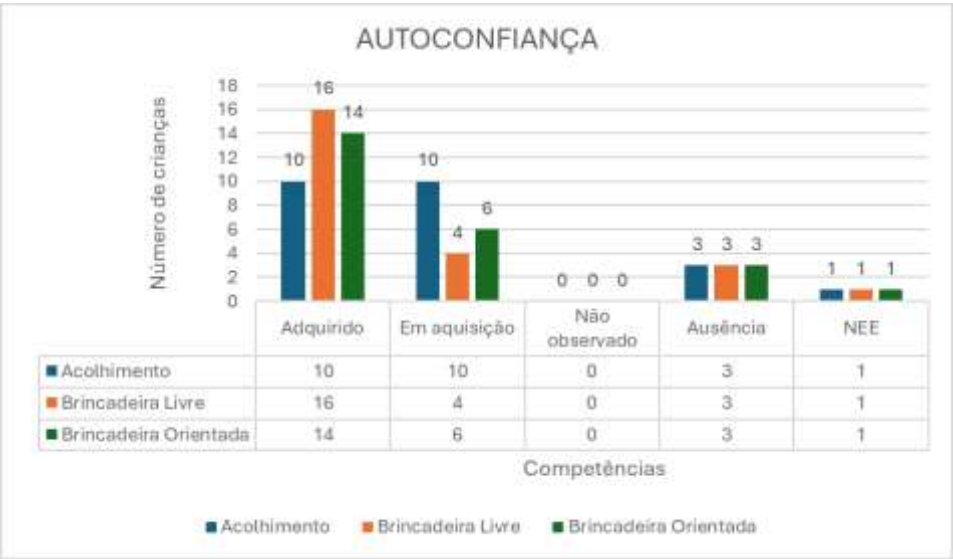


Gráfico 4- Semana de 12 a 14 de junho de 2024- Autoconfiança

Observa-se, no gráfico 3, que a brincadeira livre, na primeira semana de observação, apresenta mais de metade do número de crianças, sendo 14 num total de 18 crianças, com a competência “Adquirida”. Já no acolhimento e na brincadeira orientada, os valores revelam-se mais baixos, para o mesmo descritor, assumindo respetivamente 4 e 3 crianças. Em contrapartida, os números relativos ao contexto de acolhimento e brincadeira orientada em “Em aquisição”, assumem valores consideráveis de 14 e 15 crianças, respetivamente, sendo também que na brincadeira livre encontravam-se 4 das 14 crianças no patamar de aquisição desta competência. Salienta-se que nesta observação, as 18 crianças tiveram participação, deste modo correspondendo a um valor nulo que se refere ao “Não observado”.

No gráfico 4, referente à semana de 12 a 14 de junho, com a presença de 20 crianças, a autoconfiança é marcadamente mais alta em contexto de brincadeira livre com 16 crianças tendo a competência adquirida. No descritor “Adquirido”, em momento de acolhimento, 10 crianças conseguiram adquirir essa competência e no que se revela na brincadeira orientada, 14 crianças também conseguiram evidenciar a mesma competência. Durante o acolhimento, a autoconfiança equilibra-se entre “Adquirido” e “Em Aquisição”, assumindo valores de 10 crianças.

Nas duas semanas de observação, mantêm-se o número de crianças, equivalente a 4, que ainda apresentam desenvolvimento desta competência, na brincadeira livre. Na brincadeira orientada, mostrou-se uma melhoria significativa no que se refere à “Aquisição”, com aumento de 3 para 14 crianças. Importa referir que apesar da competência autoconfiança ter resultados positivos no que se refere à aquisição da mesma, o aumento da primeira observação para a segunda, foi apenas de 2 crianças. Durante duas semanas de observação não se registou nenhum momento de “Não observado”.

Considerando que as semanas de observação são as mesmas da competência da comunicação, revela-se que na primeira semana registou-se ausência de 5 elementos do grupo e na segunda semana 3 crianças. Tal como nas outras observações, apresenta-se 1 criança com N.E.E..

Resiliência- Instituição A

Para a competência da resiliência, será realizada a análise e a interpretação dos resultados baseadas nas datas de observação correspondentes de 15 a 17 de maio de 2024 e de 12 a 14 de junho de 2024.



Gráfico 5- Semana de 15 a 17 de maio de 2024- Resiliência

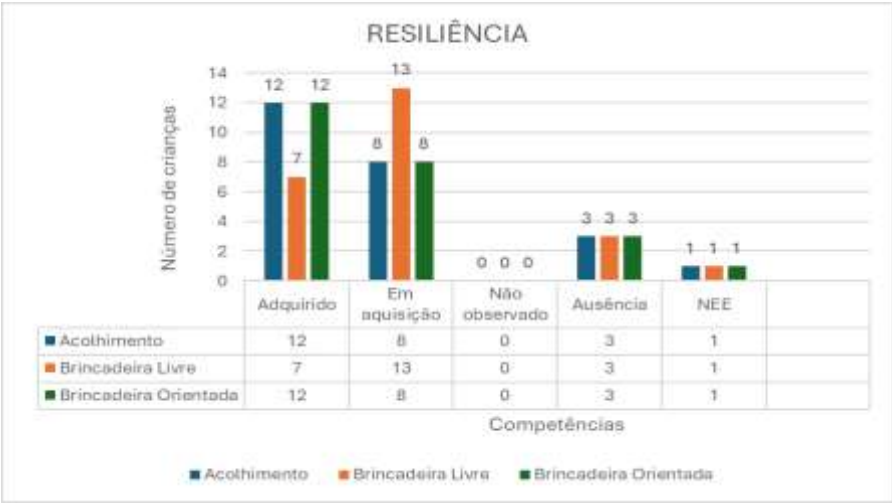


Gráfico 6- Semana de 12 a 14 de junho de 2024- Resiliência

No que diz respeito à última competência, esta salienta-se mais, durante a primeira semana, na brincadeira livre e orientada, uma vez que se verifica que 15 das 18 crianças, apresentam a competência em desenvolvimento, estando acima da média, e no patamar do acolhimento com 11 crianças a desenvolver a competência. Durante a observação, constatou-se ainda que 6 crianças, durante o acolhimento, não participaram, considerando-se “Não Observado”. No que diz respeito ao patamar de “Adquirido”, verifica-se valores muito baixos nos contextos de acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada, correspondente a valores de 1, 3 e 3 respectivamente.

Já na segunda observação, correspondente ao gráfico 6, verifica-se um aumento significativo no acolhimento e nas brincadeiras orientadas, com metade das crianças que assumiram a habilidade adquirida. No entanto, há uma maior proporção de crianças, equivalente a 13, que ainda se encontram “Em Aquisição”, no que diz respeito à brincadeira livre. Já na aquisição, na brincadeira livre, existe uma melhoria, porém mais modesta com um aumento de 4 elementos. É possível ainda apurar que tanto nas atividades de acolhimento como na brincadeira orientada, existe o mesmo número de crianças, correspondente a 8 para cada atividade, que ainda estão na fase de desenvolvimento da competência.

Nestas duas observações, verifica-se notavelmente diferenças de valores “Em aquisição”, sendo que mais de metade do grupo conseguiu atingir o patamar de adquirir a competência da resiliência. Constatou-se ainda, que na primeira observação não foi possível observar um grupo de 6 elementos, o que se tornou o oposto na segunda observação.

Da mesma forma que as restantes competências, com os gráficos, conclui-se ainda, a ausência de 5 crianças na primeira semana e 3 na segunda observação. Acresce ainda, a criança que apresenta Necessidades Educativas Especiais.

### *1.1.2. Intervenções na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar II*

Atendendo às necessidades e características das crianças da Instituição B, quer a nível individual ou grupo, foram elaboradas as seguintes atividades/jogos como: “Jogo do Ritmo”, “Jogo da batata quente musical”, “Jogo do espelho”, “Limbo musical”, “Não acordem o leão”, “Jogo das cadeiras” e o “Brincar e relaxar” (ver Apêndice XIX).

Estas atividades foram estruturadas com base nas necessidades observadas nas crianças da Instituição A, sendo evidente a importância de promover atitudes como saber esperar pela sua vez para falar (associado à competência de comunicação), ultrapassar a timidez na expressão em grupo ou individualmente (ligado ao desenvolvimento da autoconfiança) e aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem (relacionado com a resiliência). Adicionalmente, foi identificada a necessidade de apoiar as crianças na gestão das suas emoções e na forma como enfrentam novos desafios, pelo que a autorregulação emocional surgiu como uma competência essencial a trabalhar. Também se revelou importante reforçar a capacidade de concentração, dado que se notou alguma dificuldade por parte das crianças em manterem-se focadas durante as atividades, o que influenciava o seu envolvimento nas experiências propostas.

Para além destas áreas prioritárias, os jogos e atividades desenvolvidos promovem um leque abrangente de competências, como a expressão musical, sensibilidade rítmica, resolução de problemas, coordenação motora, memória auditiva, trabalho em equipa, autoestima, empatia, comunicação não verbal, expressão corporal, perceção espacial, colaboração, equilíbrio, consciência corporal, foco, superação de desafios, tomada de decisão, perseverança, observação, imaginação, criatividade, autocontrolo e regulação emocional. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento da criança, tanto a nível pessoal como social.

A análise dos gráficos da Instituição B, será estruturada da mesma forma que a Instituição A, em que será realizada a análise das competências: comunicação, autoconfiança, resiliência, autorregulação e concentração nos dois períodos tendo em conta os três contextos de atividades, onde estará apresentado e discutido os resultados da análise, identificando as alterações existentes nos períodos referidos.

O grupo de PES em Pré-Escolar II, na Instituição B, perfaz um total de 20 elementos, onde será contabilizado na primeira observação correspondente à semana de 16 a 18 de outubro, 14 crianças, uma vez que não estará contabilizado o número de



ausências, bem como os 2 elementos das N.E.E.. Desta forma, o mesmo se sucede na 2ª semana de observação, correspondente de 15 a 17 de janeiro, com 17 crianças presentes, sem a contabilização da criança que estava ausente e as duas crianças com N.E.E.. Nestas observações salienta-se novamente que as crianças com Necessidades Educativas Especiais não estão contabilizadas no Plano de Intervenção de forma igual às restantes crianças, mas sempre com a preocupação de as incluir em todos os jogos/atividades.

Do mesmo modo que foi realizada a análise dos resultados obtidos na Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar I, os gráficos, para análise da PES em Pré-Escolar II, apresentam três barras coloridas que correspondem a cada contexto que foi observado para os diferentes momentos: acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada, o que permite uma melhor comparação das frequências de cada competência “Comunicação”, “Autoconfiança”, “Resiliência”, “Autorregulação” e “Concentração”. As cores utilizadas são o azul que corresponde ao “acolhimento”, laranja para a “brincadeira livre” e verde para a “brincadeira orientada”, facilitando deste modo a identificação dos contextos.

Comunicação- Instituição B

Seguir-se-á a análise e interpretação detalhada dos gráficos relativamente à competência da comunicação, baseadas nas observações realizadas primeiramente dos dias 16 a 18 de outubro de 2024 e seguidamente nos registos da semana de 15 a 17 de janeiro de 2025.



Gráfico 7- Semana de 16 a 18 de outubro de 2024- Comunicação

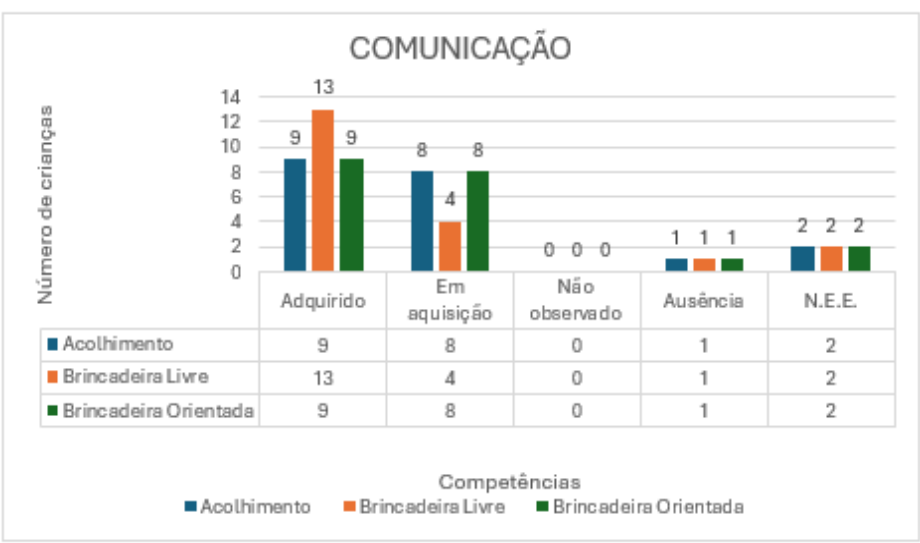


Gráfico 8 - Semana de 15 a 17 de janeiro de 2025- Comunicação

A análise dos dados do gráfico 7, revelam que o contexto da brincadeira orientada se destaca com uma criança que apresenta a competência comunicação “Adquirida”, enquanto nos contextos de acolhimento e brincadeira livre, nenhuma criança alcançou esse patamar. Após a análise, verifica-se que o número de crianças que têm adquirido a competência é bastante reduzida. Observa-se ainda que "Em aquisição" é o contexto que apresenta maior prevalência de crianças que ainda mostram esta competência por adquirir, sendo predominante na brincadeira orientada, com 12 crianças, seguida pela brincadeira livre, com 11 crianças, e, por último, o acolhimento, que apresenta apenas 7 crianças. No que se refere ao descritor "Não observado", o acolhimento apresenta valores onde as crianças têm mais dificuldades, com 7 crianças que ainda não foram observadas, contrastando com a brincadeira livre, que registra um valor de 3 crianças, e a brincadeira orientada, onde apenas 1 criança se encontra nesse patamar.

Já no que diz respeito à segunda semana de observação, correspondente às datas de 15 a 17 de janeiro de 2025, é possível observar no gráfico 8 que no patamar de “Adquirido” existe um maior número de crianças que apresentam a competência adquirida, nomeadamente no contexto de brincadeira livre, com 13 crianças. Nos restantes contextos, o número de crianças é idêntico, assumindo o valor de 9 crianças. Para o descritor “Em Aquisição”, constata-se uma predominância no contexto do acolhimento e na brincadeira orientada, com 8 elementos do grupo. Salienta-se que não foram identificadas crianças no contexto analisado referente ao “Não observado”.

A comparação entre os dois gráficos, referentes à competência da comunicação, revela que no descritor de “Adquirido”, apresenta um número significativo de crianças que adquiriram a competência. Tanto no acolhimento como na brincadeira livre, não apresentava nenhuma criança neste patamar. Em contraste, surge o gráfico 8 que indica que houve um aumento de 9 e 13 crianças, respetivamente. No descritor de “Em aquisição”, verifica-se um decréscimo nos valores da brincadeira livre e orientada, de 11 para 4 crianças e de 12 para 8 crianças.

Quanto às ausências, na primeira semana de observação, em todos os contextos apresenta o mesmo número de crianças, ou seja, 4 elementos, e para a segunda semana, apenas uma criança esteve ausente. Já no descritor "N.E.E.", relacionada às Necessidades Educativas Especiais, verifica-se 2 crianças, correspondente a ambas as semanas de observação.

Autoconfiança- Instituição B

A análise e interpretação dos gráficos são relativas à competência da autoconfiança, baseadas nas observações realizadas em dois períodos: dos dias 16 a 18 de outubro de 2024 e da semana de 15 a 17 de janeiro de 2025.

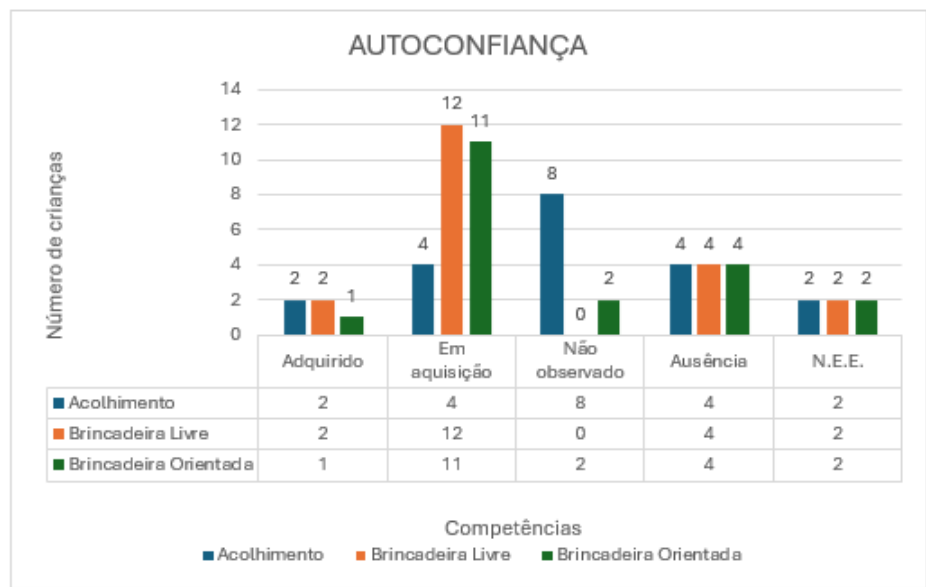


Gráfico 9- Semana de 16 a 18 de outubro de 2024- Autoconfiança

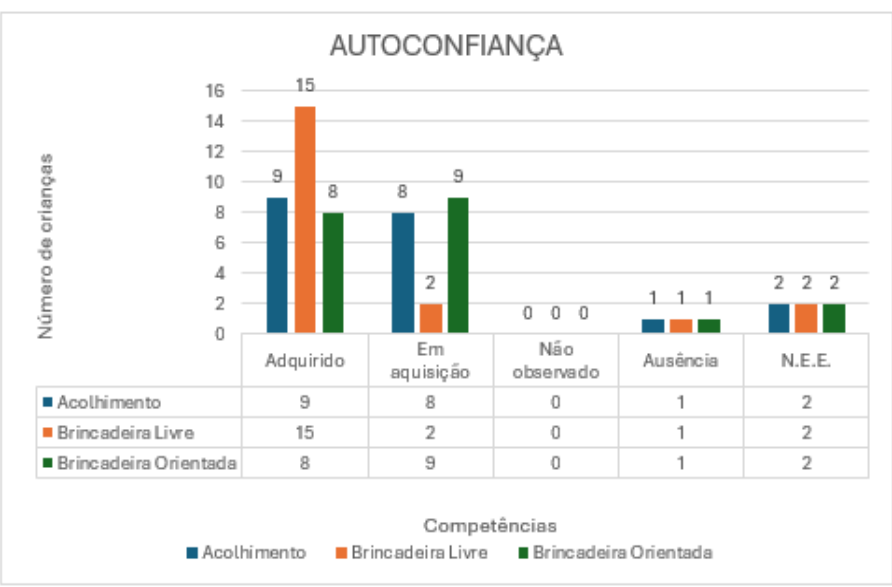


Gráfico 10 - Semana de 15 a 17 de janeiro de 2025- Autoconfiança

No que concerne à competência autoconfiança, observa-se que na primeira semana de observação, existe o mesmo número de crianças tanto no acolhimento como na brincadeira livre, que apresentam a competência adquirida e apenas uma criança na brincadeira orientada. É perceptível verificar que mais de metade das crianças ainda apresentam a competência “Em aquisição”, o que revela um padrão significativamente distinto, verificando 12 crianças na brincadeira livre e 11 na brincadeira orientada. Já no acolhimento apresenta um valor inferior, sendo mais de metade das crianças que não foram observadas no que se refere a esta competência. No descritor “Não observado” é particularmente predominante no acolhimento, com apenas 8 crianças. Em contraste com este resultado, surge na brincadeira livre e na brincadeira orientada valores mais baixos ou nulos.

Na segunda semana de observação, é possível verificar que, no descritor “Adquirido”, 9 crianças atingiram o nível no acolhimento, na brincadeira livre destaca-se com o maior número de crianças, correspondente a 15 e 8 crianças na brincadeira orientada. No descritor “Em aquisição”, destaca-se a brincadeira orientada com 9 elementos com a competência ainda em desenvolvimento, seguido do acolhimento com 8 crianças e por fim, a brincadeira livre com 2 crianças. No que se refere aos dados de crianças não observadas, não existe nenhum registro.

Tendo em conta as comparações em ambos os gráficos, é possível verificar uma evolução significativa no que concerne à brincadeira livre, onde na primeira semana o máximo alcançado era de 2 crianças e na segunda observação passou para 15 crianças. No descritor de “Adquirido”, constata-se que existe um aumento significativo em todos contextos, nomeadamente, como salientado, no contexto livre. Já nos restantes contextos, um aumento de 2 crianças para 9 no acolhimento, e na brincadeira orientada de 1 para 8 elementos. No que diz respeito à competência ainda por adquirir, revela-se que na comparação da primeira observação para a segunda, existe um aumento de 4 valores no que concerne ao acolhimento. Nos restantes contextos, nas brincadeiras livres e orientadas, verifica-se uma diminuição de 12 para 2 e de 11 para 9, respetivamente. Nos valores não observados, na primeira observação comparada com a segunda semana, no acolhimento existe uma diminuição de 8 para 0 e na brincadeira orientada de 2 para 0, respetivamente.

Relativamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais., apresenta o mesmo número, verificando-se 2 crianças e no que diz respeito às ausências, os resultados são uniformes na primeira semana de observação com 4 crianças, e na segunda com apenas 1 ausência.

Resiliência- Instituição B

Para a competência da resiliência, será realizada a análise e a interpretação dos resultados baseadas nas datas de observação correspondentes de 16 a 18 de outubro de 2024 e de 15 a 17 de janeiro de 2025.



Gráfico 11 - Semana de 15 a 18 de outubro de 2024- Resiliência

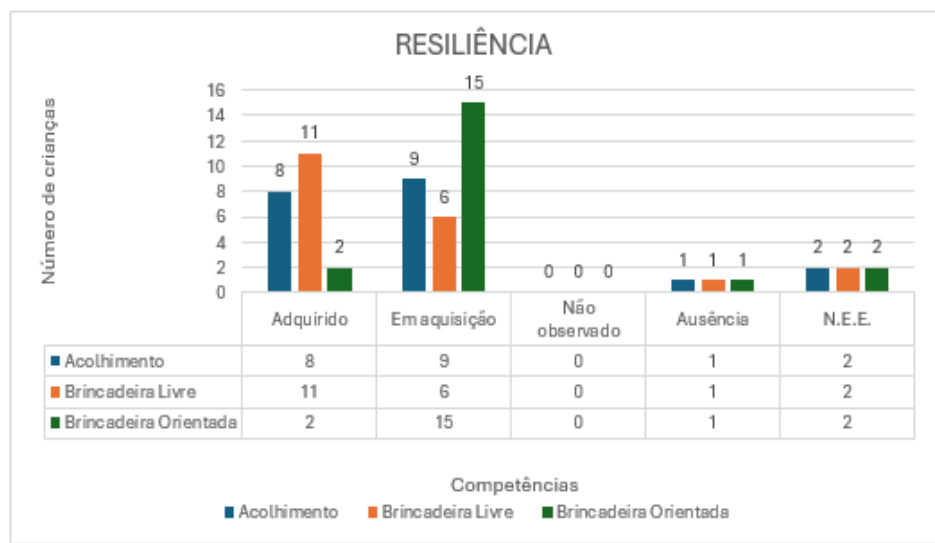


Gráfico 12- Semana de 15 a 17 de janeiro de 2025- Resiliência

O gráfico 11 apresentado, relativamente à resiliência, revela que o número de crianças que já adquiriram esta competência é extremamente baixo. Apenas 1 criança foi identificada no patamar “Adquirido” no acolhimento. Nos restantes contextos, não se verifica nenhum registo. Por outro lado, o patamar “Em aquisição” destaca-se, especialmente na brincadeira orientada com 11 crianças. A brincadeira livre apresenta uma contribuição relevante, com mais de metade do número de crianças. No que concerne ao patamar do “Não observado” salienta-se uma maior prevalência do número de crianças no acolhimento do que nos restantes descritores.

No gráfico 12, referente à semana de 15 a 17 de janeiro de 2025, no contexto do acolhimento, 8 crianças conseguiram alcançar o nível de adquirido, enquanto 9 elementos ainda se encontram no processo de adquirir a competência. Já no que se refere à brincadeira livre, no acolhimento 11 crianças conseguiram atingir o patamar de aquisição, e 6 crianças que apresentam a competência ainda por adquirir. Na brincadeira orientada, revela-se um maior número de crianças, correspondente a 15, que apresentam a competência ainda por adquirir, com oposto de 2 crianças que já mostram resiliência nas suas tarefas. Nesta observação, é possível verificar que não houve registos no descritor “Não observado”.

Em relação à comparação das duas observações, é possível verificar diferenças significativas nos valores referentes ao descritor “Adquirido”. Os resultados mostram que em todos os contextos houve um aumento positivo no acolhimento de 1 para 8, na brincadeira livre de 0 para 11 e na brincadeira orientada de 0 para 2, nos gráficos 11 e 12, respetivamente. No patamar “Em aquisição”, houve um aumento de 6 para 9 crianças que no acolhimento, apresentam a competência ainda por adquirir, existe uma redução de 8 para 6 crianças na brincadeira livre e na brincadeira orientada uma subida de 11 para 15 crianças. Já no que se refere ao contexto “Não observado”, é possível verificar que nos três contextos da primeira semana de observação, correspondente de 15 a 18 de outubro de 2024, existe registos no acolhimento, na brincadeira livre e orientada, com valores de 7, 6 e 3 respetivamente, em oposição à segunda semana de observação que não apresenta nenhum registo.

Novamente salienta-se que 4 crianças estiveram ausentes na primeira semana de observação e apenas 1 criança na segunda semana de observação, com 2 crianças que apresentam N.E.E..



Autorregulação- Instituição B

Para a competência da autorregulação, será realizada a análise e a interpretação dos resultados baseadas nas datas de observação correspondentes de 16 a 18 de outubro de 2024 e de 15 a 17 de janeiro de 2025.

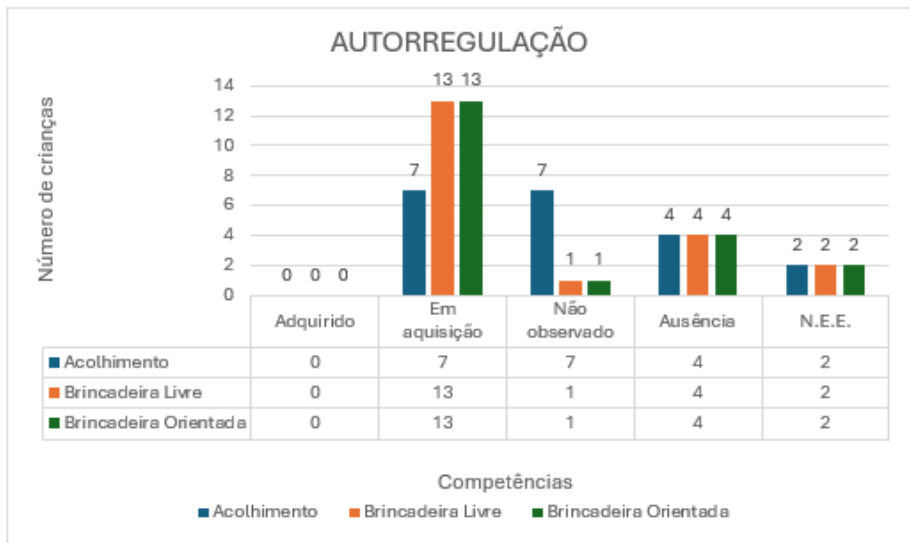


Gráfico 13 - Semana de 16 a 18 de outubro de 2024- Autorregulação

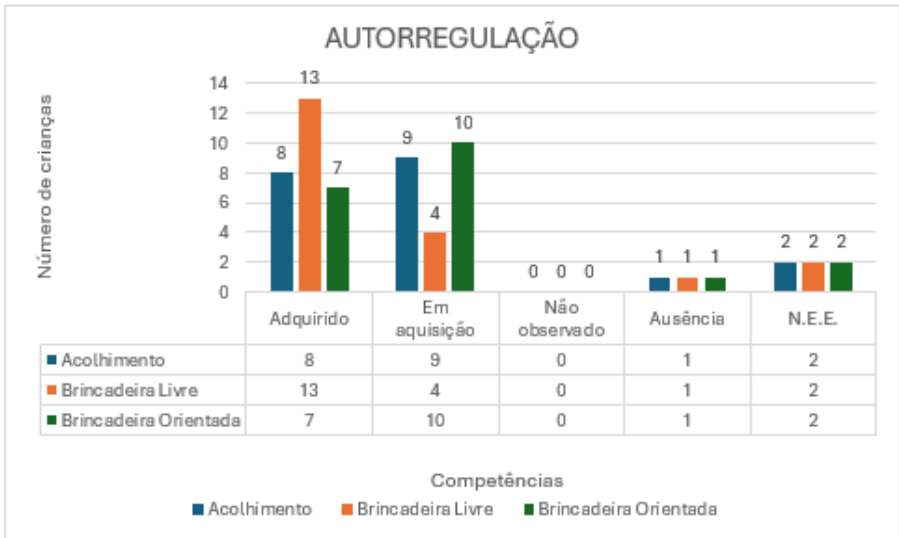


Gráfico 14- Semana de 15 a 17 de janeiro de 2025- Autorregulação

Na primeira análise ao gráfico 13, revela-se que nenhuma criança foi classificada no descritor “Adquirido” em qualquer dos três contextos, o que indica que nenhuma apresentou a competência em estudo completamente consolidada. No que diz respeito à categoria “Em Aquisição”, a maioria das crianças, correspondente a 13, apresenta a competência a se desenvolver nos contextos de brincadeira livre e brincadeira orientada. No que concerne ao acolhimento, apenas 7 crianças apresentavam a competência ainda a desenvolver. No patamar “Não observado”, há uma maior prevalência de 7 crianças que não foram observadas no contexto de acolhimento. Já em oposição, nas brincadeiras livres e orientadas, apenas uma criança foi identificada nessas categorias. Novamente, estes dados podem indicar que nas brincadeiras é mais propício a observação dos comportamentos devido à interação das crianças.

O gráfico da segunda semana de observação, apresenta 9 crianças que têm adquirida a autorregulação, no acolhimento. No entanto, ainda existe um número considerável de 9 crianças que estão em processo de aquisição. A brincadeira livre apresenta resultados diferentes: um número significativo de 13 elementos que adquiriram a competência e 4 crianças com a competência por adquirir. Relativamente à brincadeira orientada, apresenta valores menores de crianças que já apresentam a competência, com valor de 7, em contraste com 10 crianças que ainda precisam de trabalhar a competência. Importa salientar que nesta competência não se obteve nenhum registo de crianças que não foram observadas.

Após análise detalhada dos gráficos 13 e 14, no patamar “Adquirido” é notório a grande evolução, uma vez que na primeira semana, não apresentava nenhuma criança com a autorregulação adquirida e em contraste, o segundo gráfico apresenta valores significativos, nomeadamente no que se refere à brincadeira livre, com 13 elementos, seguindo-se o acolhimento com 8 crianças e na brincadeira orientada com 7 crianças. No que se refere ao patamar seguinte, podemos verificar que no acolhimento apresenta uma subida ligeira de 2 valores, e nos restantes contextos, uma descida de 9 e 3 valores, respetivamente nas brincadeiras. Já os valores referentes às crianças que não foram observadas, na primeira semana, observa-se 7 elementos do grupo no acolhimento, e 1 criança tanto na brincadeira livre como orientada, em contraste com nenhuma, no gráfico 14.

No que se refere às ausências, observa-se 4 crianças que não foram observadas nos contextos na semana referente a 16 a 18 de outubro de 2024 e 1 criança na segunda semana, correspondente de 15 a 17 de janeiro de 2025. Por fim, 2 crianças foram identificadas com N.E.E. não sendo observadas, pelos motivos já suprarreferidos.

Concentração- Instituição B

Para a competência da concentração, será realizada a análise e a interpretação dos resultados baseadas nas datas de observação correspondentes de 16 a 18 de outubro de 2024 e de 15 a 17 de janeiro de 2025.

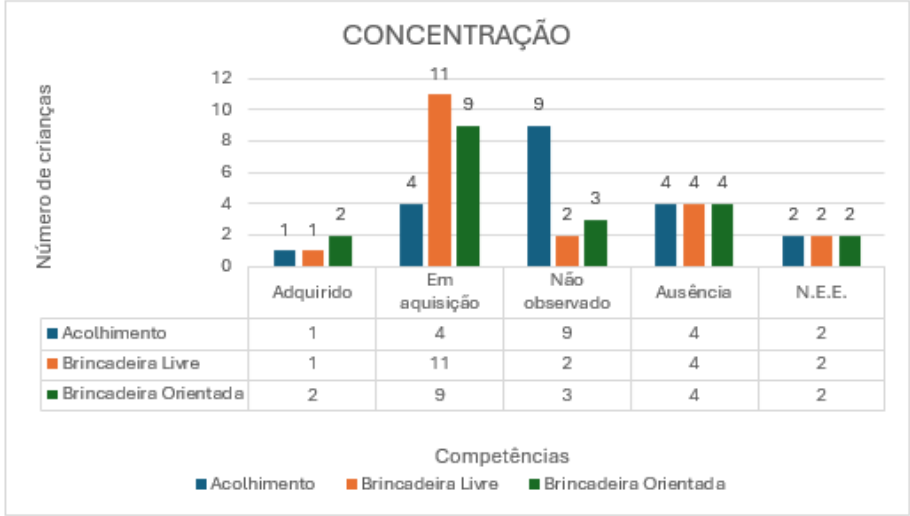


Gráfico 15 - Semana de 16 a 18 de outubro de 2024- Concentração

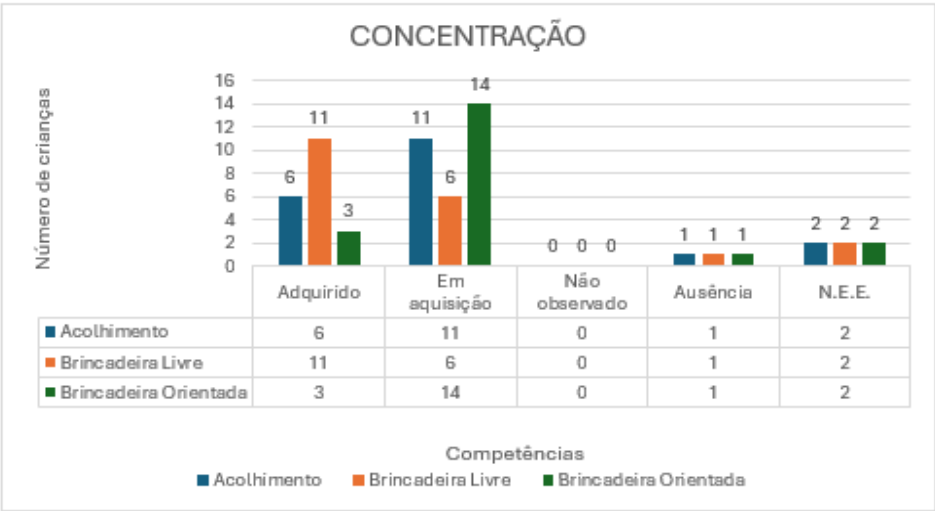


Gráfico 16- Semana de 15 a 17 de janeiro de 2025- Concentração

Após análise do gráfico 15, no que se refere ao patamar “Adquirido”, é possível verificar que apenas um número limitado de crianças apresenta a competência adquirida. Neste patamar, surge que a competência está mais consolidada nas atividades orientadas, embora com uma parcela muito reduzida no número de crianças. Em oposição, na categoria “Em aquisição”, apresenta resultados com mais destaque, onde 11 crianças ainda se encontram com esta competência a ser adquirida na brincadeira livre, seguida de 9 crianças na brincadeira orientada e 4 crianças no acolhimento. Já no patamar “Não observado”, no acolhimento destaca-se 9 crianças, enquanto nas brincadeiras livre e orientada, apresentam 2 e 3, respectivamente.

Na segunda observação, na semana de 15 a 17 de janeiro de 2025, após a análise, verifica-se que 6 crianças apresentam a competência adquirida, no acolhimento. Constata-se ainda, que na brincadeira livre, apresenta um número mais elevado de crianças, com 11 que adquiriram a competência. Por outro lado, a brincadeira orientada, revela um valor mais baixo de 3 crianças. No patamar seguinte, destaca-se um valor elevado de crianças, na brincadeira orientada que não apresentam a competência adquirida, seguida de 11 crianças no acolhimento e com valor mais baixo, na brincadeira livre com 6 crianças. Novamente, nesta observação, não foi registrada nenhuma criança em “Não observado”.

A comparação de ambos os gráficos apresentados, referentes à semana de 16 a 18 de outubro e de 15 a 17 de janeiro, permite identificar mudanças no desenvolvimento da competência. Primeiramente, no descritor de “Adquirido”, existe um ligeiro aumento de 2 para 3 crianças, no que diz respeito à brincadeira orientada. No acolhimento, surge um aumento de 1 para 11 crianças, sendo o valor mais alto do descritor. Ainda no mesmo, o acolhimento apresenta um aumento de 1 para 6 crianças. No que diz respeito ao patamar das crianças que apresentam a competência por adquirir, existe uma diferença de valores, nomeadamente numa subida na brincadeira orientada de 9 para 14 crianças, apesar de ser ligeira. Segue-se uma subida mais acentuada no acolhimento de 4 para 11 crianças. Em oposição, apresenta-se a brincadeira livre com uma descida do número de crianças de 11 para 6. No contexto “Não observado”, novamente verifica-se uma diferença nas semanas de observação, uma vez que na primeira apresenta crianças que não foram observadas nos três contextos, com valores de 9, 2 e 3 para o acolhimento, brincadeira livre e orientada, respetivamente, em contraste com nenhum valor em qualquer contexto na segunda semana de observação.

Relativamente às ausências, na primeira semana verificou-se 4 crianças ausentes, já na segunda semana apenas uma criança. Por fim, 2 crianças foram identificadas com N.E.E. não sendo observadas.

## 2. Discussão dos resultados obtidos

Este subcapítulo pretende apresentar e discutir os dados que foram recolhidos através da observação participante e das grelhas de observação.

Partindo da análise detalhada da PES em Pré-Escolar I, dos seis gráficos apresentados, pode-se perceber que existiu uma evolução significativa no que concerne às competências de comunicação, autoconfiança e resiliência, com crianças de cinco e seis anos, ao longo dos períodos de 15 a 17 de maio de 2024 e de 12 a 14 de junho de 2024. Com estes resultados, é ainda possível perceber a influência que as atividades de música tiveram no desenvolvimento das competências, estimulando e envolvendo as crianças.

Particularizando, no que diz respeito à comunicação, esta foi a competência que apresentou uma melhoria significativa, nomeadamente no acolhimento. Após as intervenções, observou-se um aumento substancial no número de crianças que atingiram a competência “Adquirido” nas atividades de acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada.

No que diz respeito à segunda competência (autoconfiança), esta apresenta algumas melhorias significativas em todas as atividades. Tratava-se de um grupo de crianças que desde sempre mostravam confiança em atividades de brincadeira livre do que nas restantes.

No que concerne a respeito da resiliência, também apresentou uma melhoria importante, onde o “Adquirido” aumentou significativamente, o que pode ser interpretado como revelador de que as estratégias e atividades implementadas se tornaram eficazes no que diz respeito à promoção da capacidade de a criança enfrentar e superar obstáculos ou desafios. No entanto, a atividade que apresenta uma melhoria menos acentuada, é a brincadeira livre. Estes resultados obtidos parecem apoiar a ideia de que a criança não precisa de trabalhar de forma mais estruturada algumas competências, uma vez que a brincadeira livre já por própria natureza, proporciona à criança o desenvolvimento de

inúmeros saberes, competências e liberdade, como salientado pelos autores Rolim e Tassigny (2008), Silva et. al, (2016), Hanscom (2018) e Neto (2020).

Para possíveis melhores resultados positivos, as competências teriam de ser ainda mais trabalhadas com as crianças, durante um período mais longo, de modo a colmatar as dificuldades presentes, uma vez que trabalhar todas as competências demora tempo, tendo em conta o ritmo de cada criança, o seu desenvolvimento, a sua individualidade, o seu estado emocional, entre outros fatores.

Através da recolha da informação e posterior análise dos gráficos, parece existir uma diferença perceptível entre as duas semanas de observação. Esta análise permite perceber que o grupo desenvolveu as competências delineadas e tendo em consideração os resultados obtidos, é possível afirmar que, no que diz respeito ao grupo observado, a música se mostrou como uma ferramenta potenciadora do desenvolvimento das competências pessoais e sociais, influenciando os resultados de forma positiva. Desta forma, os dados recolhidos parecem dar resposta e apoiar a ideia de que a música pode ser uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais nas crianças, em idade pré-escolar. Com esta análise e em encontro com a articulação do Capítulo I- Enquadramento Teórico, como referido anteriormente por Costa (2016), a música pode ser uma ferramenta que seja capaz de estimular as competências e saberes de cada criança. Como Perry (2002) também refere que a ligação da criança com a música e o seu desenvolvimento é benéfica a longo prazo uma vez que auxilia nas competências pessoais e sociais da mesma, indispensáveis para o seu futuro.

Avançando para análise dos resultados obtidos da Instituição B, estes evidenciam um progresso significativo nas competências avaliadas, nomeadamente na comunicação, autoconfiança, resiliência, autorregulação e concentração. A comparação entre os gráficos das competências, revela uma evolução positiva, reflexo do trabalho sistemático desenvolvido ao longo do período de estágio suprarreferido.

No que concerne à comunicação, verifica-se um aumento expressivo do número de crianças que adquiriram esta competência, particularmente nos contextos de acolhimento e brincadeira livre. Inicialmente, não se registavam crianças neste patamar, contudo, na segunda observação, é notória uma evolução de 9 e 13 crianças, respetivamente, apesar de a brincadeira orientada apresentar o mesmo valor que o

acolhimento. Este aumento pode suceder-se pela implementação das atividades ou jogos que promovam momentos de interação e participação ativa.

Relativamente à autoconfiança, os dados apontam para uma evolução notória, especialmente no contexto da brincadeira livre. Na primeira semana, apenas duas crianças demonstravam esta competência adquirida, enquanto na segunda observação o número aumentou para 15. Estes resultados indicam que as atividades propostas fomentaram a autonomia e a confiança das crianças nas suas tarefas diárias e/ou atividades/jogos.

A análise da competência resiliência demonstra igualmente avanços relevantes. O aumento do número de crianças no patamar “Adquirido” em todos os contextos, nomeadamente no acolhimento (de 1 para 8), na brincadeira livre (de 0 para 11) e na brincadeira orientada (de 0 para 2), revela que as crianças adquiriram uma maior capacidade para lidar com desafios e frustrações.

No que diz respeito à autorregulação, os gráficos demonstram uma evolução marcante. Inicialmente, não se registavam crianças com esta competência adquirida, ao passo que na segunda observação, se verificam valores significativos, nomeadamente 13 crianças na brincadeira livre, 8 no acolhimento e 7 na brincadeira orientada. Estes resultados apoiam a ideia de que o trabalho desenvolvido contribuiu para que as crianças conseguissem gerir melhor as suas emoções e comportamentos nos diferentes contextos, fator essencial para o seu desenvolvimento socio-emocional.

A competência concentração apresentou também avanços relevantes, ainda que em menor escala comparativamente às restantes competências. No descritor “Adquirido”, verifica-se um aumento ligeiro no acolhimento, passando de 1 para 11 crianças, e na brincadeira orientada, de 2 para 3 crianças.

Tendo em consideração que a investigadora procurou trabalhar sistematicamente todos os dias de estágio, as atividades e jogos delineados no Plano de Intervenção, os resultados obtidos são bastante positivos. Estes dados reforçam a importância de um trabalho contínuo e estruturado na promoção destas competências, demonstrando que o desenvolvimento das crianças não deve ser apenas visto como um processo espontâneo ou esporádico, mas sim como um percurso consistente, intencional e integrado. Para que haja um impacto significativo e duradouro, é essencial que estas práticas e/ou atividades sejam incorporadas na rotina das crianças e que funcionem em articulação com outras



Áreas de Conteúdo, garantindo uma abordagem holística e eficaz no desenvolvimento das crianças, de modo a promover um crescimento equilibrado.

Através da recolha da informação e posterior análise dos gráficos, é possível constatar uma evolução significativa das competências das crianças ao longo do período de observação. A comparação dos resultados permite perceber que o trabalho contínuo e estruturado realizado teve um impacto positivo no desenvolvimento das competências pessoais e sociais do grupo da Instituição B. Os dados analisados reforçam a importância de uma abordagem sistemática e integrada na promoção do seu desenvolvimento. As estratégias implementadas mostraram-se eficazes, contribuindo para o fortalecimento das competências delineadas. Além disso, a introdução de atividades diversificadas revelou-se essencial para fomentar o envolvimento das crianças, permitindo-lhes explorar, aprender e crescer num ambiente acolhedor. Assim, os resultados obtidos sustentam a ideia de que a adoção de práticas pedagógicas intencionais e consistentes pode ser determinante no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Esta análise vai de encontro ao que diversos autores defendem, nomeadamente Neto (2020), Vygotsky (1984) e Ferland (2006). Desta forma, reforça-se a necessidade de uma intervenção educativa que valorize a intencionalidade pedagógica e que esteja alinhada com as necessidades e potencialidades de cada criança.

Tendo em linha de conta a comparação entre os dois estágios, na Instituição A e Instituição B, permite identificar algumas diferenças significativas nos efeitos do trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes períodos da intervenção. No primeiro estágio, foi possível perceber que, embora tenha havido progresso nas competências das crianças, o tempo reduzido da intervenção limitou os resultados alcançados. Para obter melhorias mais consistentes, seria necessário um período mais prolongado, permitindo um trabalho mais aprofundado das competências, tendo em conta o ritmo e a individualidade de cada criança. Por outro lado, no segundo estágio, que decorreu ao longo de três meses, os resultados evidenciaram uma evolução mais significativa no desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças. A continuidade e a sistematização do Plano de Intervenção implementado permitiram um impacto mais expressivo, como demonstrado pela análise dos gráficos.

## Considerações Finais

A presente investigação teve como ponto de partida a questão: “Como pode a música contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças, em contexto Pré-Escolar?”, procurando, ao longo de todo o percurso investigativo, responder à questão mencionada, com base nos dados recolhidos e articulados com o enquadramento teórico.

Ao longo do trabalho desenvolvido nas duas instituições do ensino pré-escolar, foi possível observar de forma clara a evolução significativa das crianças em diversas competências pessoais e sociais, nomeadamente a comunicação, a autoconfiança, a resiliência, a autorregulação e a concentração.

Estes progressos não apenas respondem aos objetivos específicos definidos pela investigadora, no que se refere ao reconhecer o impacto da música no desenvolvimento pessoal e social das crianças, compreender o papel da brincadeira livre nesse processo e refletir sobre práticas pedagógicas promotoras de competências, como também reforçam a música como ferramenta educativa de valor inegável, tal como já apontado por autores como Costa (2016) que salienta que é “um meio incomparável de desenvolvimento das crianças, através da qual é possível estimular inúmeras competências e saberes” (p. 9). No olhar de Perry (2002), a música traz consigo “benefícios a longo prazo que se generalizam a outras categorias da competência pessoal e social” (p. 476). Gordon (2008) ressalta que é “Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (p. 6). Na visão de Hohmann e Weikart (2011), “O desenvolvimento musical das crianças e sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valoriza e aprecia a música.” (p. 658).

Os resultados obtidos permitem afirmar que a música pode, de facto, constituir uma ferramenta educativa eficaz no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, destacando-se melhorias claras na comunicação, na autoconfiança, na resiliência, na autorregulação emocional e na concentração das crianças. Esta evolução foi especialmente evidente na Instituição B, onde a intervenção se desenvolveu ao longo de um período mais alargado e sistemático. Este dado reforça a ideia de que o

desenvolvimento destas competências requer tempo, consistência e intencionalidade pedagógica.

As brincadeiras livres demonstraram ser, também, um espaço essencial para a expressão e consolidação das competências trabalhadas. Embora apresentassem uma menor evolução nos primeiros momentos da intervenção, os dados analisados indicam que, ao contrário de atividades mais orientadas pela investigadora, a brincadeira livre proporciona uma liberdade de exploração e interação social que favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da autoconfiança das crianças. Este dado é corroborado por autores que sublinham o valor da brincadeira como contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento integral. Neto (2020) afirma que “O brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p. 23). Na perspectiva de Hanscom (2018), a oportunidade que as crianças têm de brincar livremente, sem qualquer supervisão, promove as competências essenciais para a sua vida adulta.

Segundo Rolim e Tassigny (2008, p. 177), “O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas”. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar reforçam que “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio” (Silva et al., 2016, p. 75).

Relativamente aos objetivos específicos, os resultados obtidos permitiram que a investigadora pudesse perceber os efeitos que a música tem no desenvolvimento das competências pessoais e sociais, nomeadamente através da melhoria significativa na expressão verbal, na gestão das emoções e na capacidade de interação entre pares. Permitiu também reforçar a ideia de que a música pode ser uma ferramenta potencializadora para o desenvolvimento das crianças, evidenciado pela evolução positiva das competências observadas e pela motivação demonstrada durante as atividades musicais.

No que concerne às questões de investigação também foram alvo de reflexão à luz dos resultados, nomeadamente na utilização regular de atividades musicais que contribuiu para a autonomia das crianças, particularmente na forma como participaram e se

envolveram nos diferentes contextos. Foi possível verificar-se uma melhoria da capacidade de comunicação, sobretudo da expressão verbal, sendo notória o progresso entre as duas semanas de observação, como se pode visualizar na comparação entre o gráfico 1 e 2 com uma transformação notável nos diferentes contextos de acolhimento, brincadeira livre e brincadeira orientada.

As competências confiança e a resiliência revelaram-se fortalecidas com a prática musical sistemática. Neste sentido, a música mostrou-se também eficaz na promoção da autorregulação emocional, com as crianças a demonstrar maior capacidade de lidar com frustrações e gerir emoções, como é possível verificar nos gráficos 13 e 14. Na análise foi notória a evolução nas duas semanas de observação, uma vez que na primeira observação não se registou nenhuma criança com a autorregulação adquirida e em contraste, o segundo gráfico apresenta valores significativos, nomeadamente no que se refere à brincadeira livre, com 13 elementos.

A concentração foi estimulada, ainda que os resultados, embora positivos, tenham sido mais subtils, sugerindo a necessidade de mais tempo e trabalho para consolidar esta competência, como nos é mostrado nos gráficos 15 e 16, os quais, na segunda semana de observação, apresentam maior número de crianças na brincadeira livre, com a competência concentração adquirida.

Contudo, importa também reconhecer algumas limitações do presente estudo, nomeadamente, a duração reduzida da intervenção na Instituição A, que limitou o impacto das atividades propostas. Para dar maior credibilidade ao estudo, seria importante a presença de dois observadores e um maior número de sessões, possibilitando um olhar mais plural e uma análise mais longitudinal das interações, de modo a acrescentar validade aos dados recolhidos. As competências pessoais e sociais requerem tempo para se desenvolverem, o que reforça a necessidade de investigações com maior extensão temporal, tendo em conta que o desenvolvimento das competências pessoais e sociais é um processo contínuo e individualizado, dependente do ritmo, do estado emocional e do contexto de cada criança.

A educação pré-escolar, é um espaço/tempo privilegiado para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, contribuindo para que as crianças sejam mais autónomas, conscientes das suas emoções, capazes de comunicar e lidar com os desafios diários. No entanto, nem todas as crianças adquirem estas competências ao mesmo ritmo.

Quando se trabalha com música, jogos ou outras dinâmicas, é natural que surjam crianças que necessitem de intervenções mais individualizadas ou ajustadas ao seu perfil emocional e cognitivo. Por isso, é fundamental que a educadora recorra a estratégias diversificadas, que possam apoiar estas crianças, respeitando a sua individualidade e promovendo progressos. Neste sentido, estas propostas são pensadas como possibilidades de intervenção intencional, que a educadora integre no dia a dia, estratégias de diferenciação pedagógica para favorecer um desenvolvimento equilibrado.

Relativamente à comunicação, a música pode ser integrada em dinâmicas de dramatizações/ jogos dramáticos, nos quais as crianças são convidadas a criar pequenas histórias que incluam canções simples ou pequenos fragmentos de música associados a personagens ou situações. Esta abordagem permite a expressão verbal espontânea num ambiente de brincadeira simbólica, favorecendo o desenvolvimento da comunicação oral.

No que se refere à autoconfiança, o atribuir papéis de responsabilidade ligados à música, como ser “o maestro do dia”, ser responsável por escolher a canção de início ou fim do dia, ou distribuir instrumentos para a roda musical e criar momentos de “miniconcertos” semanais em pequenos grupos, podem revelar-se estratégias interessantes. Estas pequenas responsabilidades podem contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertença e valorização no grupo, assim como a responsabilidade e a autoimagem.

Para promover a resiliência, é importante criar oportunidades em que as crianças possam experienciar desafios de forma segura, aprendendo a lidar com frustrações e a persistir diante das dificuldades. Neste sentido, a realização de atividades musicais de dificuldade progressiva, em que as crianças participam em pequenas tarefas musicais que aumentam gradualmente a dificuldade, como aprender uma canção simples, depois adicionar gestos, depois tocar pequenos instrumentos, podem revelar-se estratégias adequadas.

Para apoiar o desenvolvimento da regulação emocional, atividades como a criação de histórias, onde as crianças, em pequenos grupos, constroem uma pequena narrativa relacionada com uma emoção (como alegria, medo, raiva ou tristeza), acompanhada por sons ou músicas que representem essas emoções, podem revelar-se, também, como propostas interessantes.

Para trabalhar a concentração, o promover atividades de escuta ativa, nas quais as crianças são convidadas a identificar diferentes sons musicais (instrumentos, ritmos ou melodias) com os olhos fechados, é uma atividade que pode ser vista como adequada. Posteriormente, podem tentar reproduzi-los com gestos ou materiais disponíveis na sala.

Durante esta prática investigativa, surgiram expectativas naturalmente associadas ao papel da música como uma importante aliada do desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças, em contexto pré-escolar. Esta expectativa revelou-se claramente confirmada, tendo-se verificado uma evolução significativa nas áreas da comunicação, da autoconfiança, da autorregulação, da resiliência e da concentração. Acreditava-se que a música poderia funcionar como uma poderosa e potencial ferramenta pedagógica para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, algo que se concretizou de forma evidente nas sessões realizadas.

No entanto, também surgiram receios ao longo do processo. Um dos mais presentes foi a possibilidade de as crianças não reagirem de forma positiva às propostas musicais, especialmente nas primeiras sessões. Existia ainda o receio de que a curta duração da intervenção numa das instituições não permitisse observar alguns progressos. A ausência de um segundo observador também levantou preocupações quanto à subjetividade da análise dos dados recolhidos.

Apesar destes receios, os resultados observados superaram as expectativas iniciais, reforçando a convicção de que a música, quando integrada com intencionalidade pedagógica, constitui-se como um recurso educativo poderoso no desenvolvimento integral das crianças.

Tendo em conta os resultados obtidos e limitações já identificadas neste estudo, emergem diversas possibilidades para futuras investigações no domínio da música, em contexto pré-escolar. Num primeiro momento, seria pertinente que as durações das intervenções fossem alargadas, de modo a permitir um acompanhamento mais contínuo e aprofundado da evolução das competências pessoais e sociais das crianças. A observação do desenvolvimento destas competências exige tempo, consistência e repetição das atividades e jogos musicais, de modo a consolidar aprendizagens e promover mudanças significativas nos comportamentos.

Também, como já salientado, sugere-se mais que um observador no processo de investigação. Neste sentido, a recolha dos dados permitirá uma triangulação mais rigorosa

das informações, reduzindo a subjetividade das análises e aumentando a robustez dos resultados.

Numa outra linha de possibilidades, poderia centrar-se na análise de diferentes abordagens musicais, como o canto, o uso de instrumentos musicais, para compreender e perceber que efeitos teria no desenvolvimento das competências pessoais e sociais. Assim, seria interessante integrar outros contextos de aprendizagem, nomeadamente o contacto com a natureza, a integração das famílias nas sessões, de modo a explorar de que forma a música pode facilitar a ligação entre o contexto escolar, familiar e trabalhar as competências pessoais e sociais.

Diante dos dados apresentados, a presente investigação permite apoiar a ideia de que a música, aliada à brincadeira livre e à intencionalidade pedagógica, pode representar um contributo relevante para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças em contexto pré-escolar. As evidências recolhidas reforçam a importância de práticas educativas que valorizem a expressividade, a escuta, a criatividade e a cooperação, para criar ambientes educativos ricos em estímulos afetivos, sociais e culturais. A música, enquanto linguagem universal e forma privilegiada da comunicação, revela-se, assim, um instrumento pedagógico promotor de aprendizagens significativas e de um desenvolvimento integral e equilibrado.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M. (2006). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação.
- Amaral, M. (2017). *A Música como Estratégia de Intervenção Pedagógica*. (Dissertação de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Consultado em 25.10.2024, [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. N. J.: Prentice-Hall.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, S. (2019). *A musicalização como ferramenta para o desenvolvimento de potencialidades na educação infantil*. R. Científica UBM.
- Bréscia, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. (2ª Edição). São Paulo: Editora Peirópolis Lda.
- Carvalho, B. (2020). *Potencialidades da música: um estudo ao nível da promoção de bem-estar emocional e envolvimento num grupo de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico*. ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.
- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). *Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample*. International Journal of Behavioral Development, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025412444076>
- Calkins, S. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*. New York: Cambridge University Press.
- Ceitel, M. & Custódio, P. (2007). *Perspectiva Geral para um Modelo de Intervenção*. In Ceitel, M. (Orgs.). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Sílabo.
- Chiarelli, L. & Barreto, S. (2005). *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser*. Recrearte.
- Costa, I. (2016). *A Música no Jardim de infância: uma proposta de desenho curricular*. (1ª Edição), ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Costa, I. (2019). *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças: "... e gostamos de estar à beira dos*



- nossos colegas, a cantar todos juntos!''*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Costa, J. (2012). *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com perturbação de hiperatividade e défice de atenção*. Escola Superior de Educação João de Deus, <http://hdl.handle.net/10400.26/2595>
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação.
- Condessa, I. & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a brincar: Na barca do pirata*. Universidade dos Açores.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.
- Dias, I. (2005). *O Lúdico: Educação & comunicação*. N. °8 (Jan. 2005), p. 121-133. <http://hdl.handle.net/10400.8/301>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1.<sup>a</sup> Ed.). Climepsi Editores.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, E. Simões, M. & Martins, A. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. In Livro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia, Corunha.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (3<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Granja, C. (2006). *Musicalizando a escola: Música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Infopédia- Dicionário Porto Editora. (2023-2025). *Conceito de jogar*. Consultado em 15/09/2024, <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogar>
- Infopédia- Dicionário Porto Editora. (2023-2025). *Conceito de brincar*. Consultado em 15/09/2024, <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincar>
- Infopédia- Dicionário Porto Editora. (2023-2025). *Conceito de música*. Consultado em 06/02/2024, <https://shorturl.at/YFvab>
- Instituição A (2022-2025). *Projeto Educativo*. Consultado em 12.04.2024.
- Instituição B (2023-2026). *Projeto Educativo*. Consultado em 24.10.2024.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Kishimoto, T. (1994) *O jogo e a educação infantil*. Thomson Pioneira.

- Kopp, C. (1982). *Antecedents of self-regulation: A developmental perspective*. Developmental Psychology. <https://shorturl.at/haNTN>
- Leite, M. I. & Ostetto, L. E. (2004). *Formação de professores: o convite da arte*. In: Ostetto, Luciana Esmeralda. Leite, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma Paixão Humana – O Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Levitin, D. J. (2013). *Uma Paixão Humana: – O Cérebro e a Música*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marques, P. R. (2013). *A confiança no serviço nacional de saúde*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Consultado em 04/05/2024, <http://hdl.handle.net/10071/7047>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: FMH.
- McFall, R. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. Behavioral Assessment.
- Minayo, M. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Naglieri, J., & LeBuffe, P. (2005). *Measuring Resilience in Children: from theory to practice*. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. United States of America: Springer Science+Business Media, Inc.
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Faculdade de motricidade humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. (1ª ed.). Contraponto.
- Oliveira, A., Santos, C., & Florêncio, R. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa em educação*. RIOS – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro, <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/255>
- Paynter, J. (2002). *Music in the school curriculum: why bother? British Journal of Music Education*, <https://shorturl.at/XQdVB>
- Penna, L. (1990). *Reavaliações e buscas em Musicalização*. São Paulo: Edições Loyola.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Artmed Editora.

- Perry, J. (2002). *A música na educação de infância*. In Spodek, B. (Org.). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. O. (1994). *As novas competências profissionais*. Formar.
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa*. (2ª ed.). FEEVALE.
- Putnam, R. (1993) *Making Democracy Work - Civic Traditions in Modern Italy* Princeton, Princeton University Press.
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: Educação Artística e Competências Transversais*. (Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento). Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Ravelli, A. & Motta, M. (2005). *O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem*. Revista Brasileira Enfermagem.
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos – Guia Prático*. Edições Sílabo.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem Mágica dos Bebés*. Lisboa: a Esfera dos Livros.
- Sá, A. (1997). *A Aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa, Portugal: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Consultado em 14/05/2024, <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Schafer, M. (1992). *A sound Education*. Ontario: Arcana Editions.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação Básica.
- Silva, P. (2012). *A música como veículo promotor de ensino e aprendizagem*. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De Facto Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim de - infância. Textos para educadores de infância*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Soares, C. V. (2008). *Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês*. Revista da abem 20. Consultado em 08/04/2024, <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/251>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (3º volume)*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Storms, J. (2003). *101 jogos musicais*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: ASA Editores.

- Vala, A. R. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social, in Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Veiga, R., & Ferreira, M. (2017). *Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num jardim de infância*.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação Beja. Beja.
- Vygotsky, L., (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República, Série I-A*.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

## Apêndice

*Apêndice I- Excertos de avaliação da Competência “Comunicação” em Pré-Escolar I (Instituição A)*

### Avaliação Experiência “Flutuação” - 19.04.2024

A realização da experiência sobre a flutuação permitiu às crianças explorar conceitos de forma prática. Através da observação com diferentes materiais em contacto com a água, as crianças foram incentivadas a formular hipóteses e descrever os fenómenos observados.

Durante a atividade, verificou-se um grande entusiasmo e envolvimento por parte das crianças. Contudo, foi notório, que as crianças intervinham simultaneamente, sem aguardar pela sua vez, onde foi demonstrado impaciência.



### Avaliação “Workshop” - 12.06.2024

As crianças foram apresentadas por um workshop, dinamizado pela ESAD, na qual teria de explorar técnicas artísticas. Ao longo deste trabalho, foi evidente o envolvimento das crianças pela descoberta das novas técnicas usadas (monotipia e serigrafia). Adicionalmente, destaca-se a capacidade do grupo manter um comportamento atento, permitindo que os adultos conduzissem as sessões sem interrupções. Para além disso, a comunicação entre as crianças decorreu de forma harmoniosa, evidenciando progressos na capacidade de ouvir e respeitar os amigos.





Avaliação “Laboratório dos Alimentos” - 24.04.2024

A exploração de novos alimentos, teve como ponto de partida a exploração do livro “Blhec! Quem pôs isto no meu prato?”, de modo a sensibilizar as crianças para a importância da diversidade de novos alimentos e sabores. Após a narrativa, as crianças puderam observar, tocar e provar diferentes alimentos. Durante esta fase, verificou-se que a maioria das crianças demonstrava alguma hesitação e timidez perante a possibilidade de experimentar alguns alimentos desconhecidos, mas que os seus amigos já conheciam. No entanto, as crianças que já conheciam os alimentos demonstraram grande empatia, em que ofereceram os alimentos aos amigos que ainda não os conheciam, o que revelou uma atitude colaborativa e de apoio mútuo entre elas.



Avaliação “Aula de música” - 03.05.2024

A aula de Educação Musical proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências pessoais e musicais, nomeadamente quando o professor convidou as crianças para cantar. Ao contrário de outras atividades em que a timidez se tornava num fator limitante quer seja individual ou coletivo, as crianças demonstraram confiança e segurança para a proposta de cantar em frente aos seus amigos.



### Registo de incidente crítico

Nome da criança: M. M.	Idade: 5 anos
Observadora: Patricia (estagiária)	Data: 31.04.2024
<p>Incidente:</p> <p>MM: "Patricia, olha o que fiz!"</p> <p>Estagiária Patricia: "Boa, M. O que é que fizeste no geoplano?"</p> <p>MM: "A minha casa, mas sem janelas!"</p> <p>Estagiária Patricia: "Fizeste com o quê?"</p> <p>MM: "Fiz com os elásticos que tu me deste e fiz o telhado grande!"</p> <p>Estagiária Patricia: "Muito bem, M. Parabéns. Gostei muito da tua casa e do teu telhado grande."</p> <div data-bbox="981 762 1247 1121"></div>	
<p>Comentário: Através deste registo, pode-se apreender que a criança demonstra mais confiança na execução das atividades. A ausência de timidez ao expressar o que fez no geoplano, sem receios, é um indicativo do progresso da sua autoconfiança.</p>	

Avaliação do jogo “Bingo de Aveiro” - 15.05.2024

O jogo “Bingo de Aveiro” implementado pela estagiária, promove às crianças a associação de elementos, desenvolvimento da atenção e concentração.

Inicialmente, as crianças participaram de forma ativa, demonstrando entusiasmo e empenho ao longo do jogo. No entanto, em consideração o elevado espírito competitivo evidenciado pelo grupo, a estagiária verificou que algumas crianças apresentam sinais de desânimo quando não eram as vencedoras da partida ou quando se depararam que o jogo está prestes a chegar ao fim, e querem desistir. Com este facto, estas reações das crianças podem estar associadas à compreensão do conceito de vitória e derrota que ainda se encontra em construção.



Avaliação “Descobre o som” - 13.06.2024

A atividade proposta foi desenvolvida com o intuito de reforçar a consciência fonológica das crianças. Durante a concretização da atividade, foi notório um elevado nível de envolvimento por parte das crianças, onde foi demonstrado interesse e motivação. Foi também notório, ao contrário do que se verificava em atividades anteriores, que as crianças não manifestam um receio acentuados de perderem no jogo.





## Registo contínuo

Nome da criança: F.S.	Idade: 5 anos
Observadora: Patricia (estagiária)	Data: 25.04.2024
Contexto de observação: Jogo do Galo	
<p>Hoje, durante a tarde, o grupo de crianças foi convidado a jogar ao "Jogo do Galo". Inicialmente, o F.S. e o F. C. apresentaram-se como parceiros para o jogo. A Educadora Estagiária explicou as regras, e ambos começaram a jogar com bastante energia.</p> <p>O F.S. foi o primeiro a jogar. Seguiu-se o F.C. que reagiu rapidamente. Ambos estavam atentos ao tabuleiro, de modo a antecipar o movimento do outro amigo. Durante as primeiras jogadas, a F.C. estava focado, enquanto o F.S. tentava enganar o F.C. para poder fazer linha.</p> <p>Conforme o jogo avançava, os outros amigos da sala começaram a observar, e notou-se uma interação crescente entre eles. O F.S. colocou a sua rolha na tentativa de bloquear o F.C. que estava prestes a formar uma linha.</p> <p>O ambiente estava muito dinâmico, e as crianças começaram a falar entre si, a comentar as jogadas dos seus amigos e a incentivá-los. Alguns disseram: "Vai F.C.". Foi visível que a competitividade estava a aumentar, mas de uma forma amigável e divertida.</p> <p>F.S. ganhou o jogo. O grupo de amigos aplaudiu e F.S. ficou visivelmente orgulhoso de si mesmo. O F.C. começou a chorar por não ganhar o jogo e alguns amigos foram dar-lhe um abraço. A Estagiária reforçou que o importante é se divertirem, independentemente de ganharem ou perderem.</p>	

Avaliação Experiência “Fantasmas Voadores” - 30.10.2024

As crianças, para festejarem o Dia das Bruxas, realizaram uma experiência intitulada por “Fantasmas Voadores”, que como já o nome indica, despertou um grande entusiasmo e envolvimento por parte do grupo. Desde o início, demonstraram elevada curiosidade, com grande expectativa pelo desenrolar da experiência. No entanto, ao longo da atividade, verificou-se que várias crianças intervinham simultaneamente, dificultando a comunicação fluida. Observou-se que o grupo apresentava um nível elevado de agitação e dinamismo, o que, apesar de contribuir para a vivacidade da experiência, exigiu estratégias para redirecionar a participação das crianças.



Avaliação Experiência “Chuva” - 15.01.2025

Na experiência da “Chuva”, é evidenciado que o grupo se demonstrou envolvido, curioso, concentrado e participativo. Ao longo da atividade foi também notório que as crianças aguardavam pela sua vez para intervir, respeitando os momentos de participação dos seus amigos, de modo a escutar atentamente as suas partilhas. Este comportamento contribuiu para um ambiente mais organizado e harmonioso de modo que cada criança tivesse a oportunidade de expressar a sua partilha, sem interrupções.



**Avaliação da Sessão dinamizada pela Enfermeira - 15.11.2024**

Na atividade dinamizada por uma enfermeira, cujo objetivo era dar a conhecer os alimentos benéficos e prejudiciais para a saúde dentária, a maioria das crianças demonstrou algum receio e vergonha na participação. Apesar do interesse pelo tema e da atenção prestada às explicações, foi evidente um certo desconforto em intervir, com várias crianças a hesitarem antes de responder ou a evitarem partilhar as suas opiniões.



**Avaliação da entrega dos "Postais de Natal" - 13.12.2024**

Esta semana foi dedicada à elaboração de postais de Natal personalizados pelas crianças com uma mensagem, no âmbito do projeto e iniciativa “Crescer Sentimentos”. Após a elaboração dos postais, as crianças saíram para a comunidade local e distribuíram-nos porta a porta. Durante esta experiência, demonstraram confiança e à vontade ao interagir com os membros da comunidade, comunicando de forma espontânea e sem hesitação.





Avaliação do jogo “Não acordem o leão” - 23.10.2024

Na primeira vez que as crianças participaram no jogo “Não acordem o leão”, foi evidente um forte espírito competitivo no grupo. Durante a atividade, as crianças mostraram-se empenhadas e motivadas, no entanto, aquelas que não conseguiam vencer demonstravam sinais de frustração e descontentamento. Observou-se que, perante a derrota, algumas crianças reagiam com expressões de desagrado, revelando dificuldade em lidar com o insucesso no jogo.



Avaliação do jogo “Bingo de Natal” - 12.12.2024

Na atividade do “Bingo de Natal”, foi notório um progresso significativo na forma como as crianças encararam o jogo e o resultado final. Embora o espírito competitivo continuasse presente, desta vez demonstraram uma maior compreensão sobre a natureza da atividade, aceitaram que podiam não vencer, mas compreenderam que o intuito do jogo era a diversão e a experiência coletiva. Observou-se uma atitude mais descontraída face à possibilidade de perder, com muitas crianças a expressarem satisfação pelo facto de poderem estar a jogar e querer voltar a repetir.



## Registo contínuo

Nome da criança: D. G.	Idade: 5 anos
Observadora: Patrícia (estagiária)	Data: 07.11.2024
<b>Contexto de observação:</b> Acolhimento	
<p>Hoje, ao chegar à sala, o D. G. apresentou-se mais reservado e com expressão visivelmente triste, fora do que é o seu normal. Durante a conversa com a Educadora, as crianças partilhavam como se sentiam. O D. preferiu sempre não responder e manter-se em silêncio. Os seus amigos, tentavam animar o D., mas continuava a manter a sua posição. Alguns amigos do D., questionavam porque estava assim no dia de hoje. O D. começa a chorar e a educadora estagiária foi ter com a criança, e disse-lhe que se quisesse falar, que estava lá para o ajudar, e ofereceu-lhe um abraço. Ao deparar que D. precisava de um momento para acalmar, a educadora sugeriu que fosse para a Área da Calma, ao qual aceitou. Após algum tempo e sem insistências, D. sai da área e vem ter com a Educadora Estagiária. Questiona à Educadora Estagiária se podem jogar aos jogos que costumam jogar. A Educadora Estagiária questiona o D. de qual é o seu jogo favorito. A criança fica indecisa pois afirma que gosta de todos, mas que queria jogar o “Jogo do Espelho”. A Estagiária faz assim o jogo com o grupo. Ao longo do jogo, a Estagiária vai-se deparando que o D. começa a ficar mais animado, com uma cara feliz, e com muitos risos.</p>	

### Avaliação do “Emocionómetro” – 17.01.2025

O uso do Emocionómetro durante o acolhimento, após o registo das presenças, as crianças são capazes de identificar e marcar a emoção que sentem no momento. Posteriormente, em grupo, há um diálogo de partilha que permite que as crianças reflitam e expressem sobre a emoção. Nota-se ainda que as crianças ouvem o que os seus amigos dizem, resultando no interesse e empatia pelas emoções dos amigos.



Avaliação da Hora do Conto “A aranha Antonieta e o A, E, I, O, U” –  
24.10.2024

Na atividade da Hora do Conto com o livro “A Aranha Antonieta e o A, E, I, O, U”, as crianças demonstraram um interesse inicial pela história, nomeadamente nas questões de pré-leitura, mas, após a leitura da obra, com as questões de compreensão, foi evidente que não estavam totalmente focadas na tarefa proposta. Muitas crianças estavam distraídas, não conseguiam responder às questões de forma correta ou mostravam dificuldade em articular as respostas.



Avaliação do “Jogo do Ritmo” – 16.01.2025

Neste jogo, observou-se que as crianças apresentam um aumento na capacidade de concentração de forma positiva nas tarefas ou atividades propostas que exigem mais atenção, sendo capazes de manter o ritmo sem interrupções, prestando atenção aos seus amigos e ao padrão de ritmo.





Música “Vamos todos arrumar”



Música “Artic Animals song”





Música “O Natal está a chegar”



“As Janeiras”



## Semana: \_\_\_\_\_

15

### Grelha de observação

Semana: 15 A 17 DE MAIO DE 2024

Nome	Comunicação			Autoconfiança			Resiliência		
	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada
B.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
C. C.	EA	EA	EA	A	A	A	EA	EA	EA
C. R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D. R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D. M.	EA	EA	EA	A	A	EA	EA	EA	EA
D. B.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A
F.	EA	EA	EA	A	A	A	EA	EA	EA
F.C.S.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
F. C.	EA	EA	EA	A	A	A	EA	EA	EA
F. S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I.	NO	A	A	EA	EA	EA	NO	A	A
L.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA
M. F.	NO	EA	EA	EA	A	EA	NO	EA	EA
M. H.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M. I. C.	EA	A	EA	EA	A	EA	A	A	EA
M. I. V. B.	NO	EA	A	EA	A	EA	NO	EA	EA
M. N.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
M. P.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M. M.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M. S.	NO	EA	EA	EA	A	EA	NO	EA	EA
M. V.	NO	EA	A	EA	EA	EA	NO	EA	A
R. S.	NO	A	A	EA	A	EA	NO	EA	EA
V. A.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
V.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
<b>Descritores:</b> A- Adquirido      EA- Em Aquisição      NO- Não Observado									
<b>Observação:</b> Sombreado a azul: Crianças que faltaram nos dias de observação. Sombreado a cinzento: D. R. - Transtorno do Espectro do Autismo.									

“Jogo das Cadeiras”





“Não acordem o leão”



“Jogo do Espelho”



# “Limbo Musical”





“Jogo da Batata quente musical” e “Jogo do Ritmo”



**Grelha de observação**

**Semana: 12 A 14 DE JUNHO DE 2024**

Nome	Comunicação			Autoconfiança			Resiliência		
	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada	Acolhimento	Brincadeira livre	Brincadeira orientada
B.	EA	A	EA	A	A	A	EA	EA	EA
C. C.									
C. R.	A	A	A	EA	EA	EA	A	A	EA
D. R.									
D. M.	EA	EA	A	A	A	EA	EA	EA	A
D. B.									
F.	EA	EA	A	A	A	A	EA	EA	EA
F.C.S.	A	EA	A	A	A	A	A	EA	A
F. C.	EA	A	A	A	A	A	EA	EA	A
F. S.	EA	EA	EA	A	A	A	EA	EA	A
I.	A	A	A	EA	A	A	A	A	A
L.	A	EA	A	A	EA	A	A	A	A
M. F.	A	A	A	EA	A	A	A	EA	A
M. H.	EA	EA	A	EA	A	EA	A	EA	EA
M. I. C.	A	A	A	A	A	A	A	A	EA
M. I. V. B.	A	A	A	EA	EA	EA	A	EA	EA
M. N.									
M. P.	EA	A	EA	A	A	A	EA	EA	A
M. M.	A	A	A	EA	A	A	A	EA	A
M. S.	A	A	A	EA	A	A	A	EA	EA
M. V.	A	A	A	EA	EA	A	EA	A	A
R. S.	A	A	A	EA	A	EA	A	A	A
V. A.	A	A	A	A	A	EA	EA	A	A
V.	A	A	EA	EA	A	A	A	EA	EA
<b>Descritores:</b> A- Adquirido      EA- Em Aquisição      NO- Não Observado									
<b>Observação:</b> Sombreado a azul: crianças que faltaram nos dias de observação. Sombreado a cinzento: D. R. - Transtorno do Espectro do Autismo.									

## Semana: \_\_\_\_\_

23



**Grelha de observação**

**Semana: 16 A 18 DE OUTUBRO DE 2024**

Nome	Comunicação			Autoconfiança			Resiliência			Autorregulação			Concentração		
	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.
A. V.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NO	EA	NO
A. S.															
A. B.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
C. N.															
D. S.	EA	EA	A	A	EA	A	A	EA	EA	EA	EA	EA	A	A	A
D. M.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
D. G.	NO	EA	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA
D. P.	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A
E. N.	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
I. P.	NO	NO	EA	NO	EA	EA	NO	NO	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA
J. N.															
J. L.	NO	EA	EA	NO	EA	EA	NO	NO	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA
L. C.	EA	EA	EA	NO	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	NO	NO	NO
M. S.	NO	EA	EA	NO	EA	EA	NO	NO	EA	NO	EA	EA	NO	EA	EA
M. F.	NO	EA	EA	NO	EA	NO	NO	NO	NO	NO	EA	EA	NO	EA	EA
M. R.	NO	NO	EA	NO	EA	EA	NO	NO	NO	NO	EA	EA	NO	EA	EA
R. M.															
S. M.	NO	NO	NO	NO	EA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
T. C.															
V. C.															
<b>Descritores:</b>															
A- Adquirido      EA- Em Aquisição      NO- Não Observado															
<b>Observação:</b>															
Sombreado a azul: crianças que faltaram nos dias de observação.															
Sombreado a cinzento: Transtorno do Espectro do Autismo.															

“Jogo das Cadeiras”



“Não acordem o leão”





“Jogo do Espelho”



“Limbo Musical”





“Jogo da Batata quente musical”



“Jogo do Ritmo”





“Brincar e relaxar”





**Grelha de observação**

**Semana: 15 A 17 DE JANEIRO DE 2025**

Nome	Comunicação			Autoconfiança			Resiliência			Autorregulação			Concentração		
	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.	Ac.	Brinc. livre	Brinc. orient.
A. V.	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA
A. S.	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	A	EA
A. B.	EA	A	A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	A	A	A	EA
C. N.															
D. S.	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA	A	A	A
D. M.	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA	A	A	EA	A	A	A
D. G.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
D. P.	EA	A	EA	A	A	A	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	A	EA
E. N.	EA	EA	EA	EA	A	A	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA
I. P.	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA	A	A	EA	EA	EA	EA
J. N.															
J. L.	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	EA	A	A	A	A	EA
L. C.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
M. S.	A	A	EA	EA	A	EA	A	A	EA	A	A	A	EA	EA	EA
M. F.	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	A	A	A	EA	A	EA
M. R.															
R. M.	A	A	A	EA	A	A	EA	A	EA	EA	A	A	EA	A	EA
S. M.	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
T. C.	EA	EA	EA	A	A	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
V. C.	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	EA
<b>Descritores:</b>															
A- Adquirido                      EA- Em Aquisição                      NO- Não Observado															
<b>Observação:</b> Sombreado a azul: Crianças que faltaram nos dias de observação. Sombreado a cinzento: Transtorno do Espectro do Autismo.															

<b>“Jogo do ritmo”</b>	
<p>De modo a trabalhar as competências, a investigadora criou o <b>“Jogo do ritmo”</b>, que consiste nas crianças estarem sentadas num formato de círculo. Uma criança inicia o jogo, realizando um ritmo. No sentido dos ponteiros do relógio, a criança ao seu lado terá de repetir o ritmo que a criança fez e depois inventar outro novo ritmo, e assim sucessivamente até todas as crianças completarem o ritmo.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Resiliência; Concentração; Coordenação motora; Expressão musical; Resolução de problemas; Sensibilidade rítmica.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora.</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Resiliência.</p>

<b>“Jogo da batata quente musical”</b>	
<p>Um outro jogo que pode trabalhar as competências da comunicação e autoconfiança, intitula-se de <b>“Jogo da batata quente musical”</b>. Neste jogo, as crianças estão novamente sentadas no chão, em formato de círculo. A investigadora entrega um objeto (bola) a uma criança para dar início ao jogo. Quando a música começar a tocar, a criança deve passar a bola mais rapidamente possível, à criança que estiver ao seu lado, através do sentido dos ponteiros do relógio. A bola deve ser passada de mão em mão. Quando a música parar, a criança que tiver com o objeto na mão, perde. Esta atividade termina quando houver apenas uma criança que será a vencedora.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b>  <b>/Domínio/Subdomínio:</b>  Área de Expressão e Comunicação:  Domínio da Educação Artística:  Música.</p> <p><b>Aprendizagens a promover:</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Resiliência;  Concentração;  Coordenação motora;  Memória auditiva;  Resolução de problemas;  Trabalho em equipa.</p> <p><b>Recursos humanos:</b>  Crianças;  Investigadora.</p> <p><b>Recursos materiais:</b>  Objeto (bola).</p> <p><b>Competência(s):</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Resiliência.</p>

<b>“Jogo do espelho”</b>	
<p>O <b>“Jogo do espelho”</b> é uma atividade que pode trabalhar a confiança da criança. Neste jogo, duas crianças posicionam-se frente a frente, mantendo uma certa distância. Posteriormente, as crianças deverão definir quem será o “espelho” e a “imagem”. Com a decisão tomada, a criança que assume o papel de “imagem” terá que realizar movimentos simples com o corpo, enquanto a criança “espelho” deverá observar atentamente os movimentos para os poder repetir. Após um período, os papéis das crianças invertem-se.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p>
	<p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Autoestima; Colaboração; Comunicação não verbal; Concentração; Coordenação; Empatia; Expressão corporal; Percepção espacial.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças.</p> <p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança.</p>

<b>“Limbo musical”</b>	
<p>Uma outra atividade desafiadora para crianças de cinco e seis anos é o <b>“Limbo musical”</b>. Este jogo consiste em dois adultos segurarem uma corda esticada horizontalmente, numa altura que seja fácil para as crianças. As crianças formam-se em fila e à vez, cada uma tenta passar por baixo da corda sem a tocar. Ao som de uma música, as crianças têm de manter os pés no chão. Após todas as crianças terem passado a primeira vez, a corda é baixada e as crianças terão de repetir e assim sucessivamente. Vão ser eliminadas as crianças que tocarem na corda e vencedora a que chegar ao fim sem tocar.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Resiliência; Consciência corporal; Equilíbrio; Resolução de problemas.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora; Educadora; Assistente Operacional.</p>
	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>Corda; Música.</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Resiliência.</p>



<b>“Não acordem o leão”</b>	
<p><b>“Não acordem o leão”</b> é uma atividade que pode trabalhar a resiliência. Uma criança é escolhida para ser o leão e senta-se numa cadeira com os olhos vendados. Debaixo da cadeira, coloca-se um instrumento que seja barulhento (sino ou guizeira). O restante grupo de crianças forma um círculo ao redor do “leão”. Ao sinal da estagiária, as crianças devem, uma de cada vez, aproximar-se da cadeira e tirar o instrumento sem fazer ruído de modo a não acordar o “leão”. Se o leão detetar um barulho suspeito e se acertar, a criança que fez o barulho é eliminada do jogo. Caso a criança consiga tirar o instrumento sem que seja detetada pelo “leão”, a criança é vencedora e torna-se o próximo “leão” no jogo seguinte.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b>  <b>/Domínio/Subdomínio:</b>  Área de Expressão e Comunicação:  Domínio da Educação Artística:  Música.</p> <p><b>Aprendizagens a promover:</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Resiliência;  Foco;  Perseverança;  Superação de desafios;  Tomada de decisão.</p> <p><b>Recursos humanos:</b>  Crianças.</p> <p><b>Recursos materiais:</b>  Cadeira;  Guizeira;  Venda.</p> <p><b>Competência(s):</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Resiliência.</p>

<b>“Jogo das cadeiras”</b>	
<p>No <b>“Jogo das cadeiras”</b>, são colocadas cadeiras ou arcos em forma de círculo, tendo em conta que o número de cadeiras ou arcos deve ser um número a menos que o total de crianças que participam na atividade. As crianças, para iniciar o jogo, devem estar inicialmente ao redor das cadeiras/arcos e a uma distância razoável. Ao sinal da investigadora, a música começa a tocar e as crianças devem correr ao redor das cadeiras/arcos. De forma aleatória, a música vai sendo interrompida. A música quando parar, todas as crianças devem procurar rapidamente uma cadeira ou arco. A criança que não conseguir encontrar, é eliminada do jogo. Terá de ser removido uma cadeira/arco, sendo todo o processo repetido até restar uma criança.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b>  <b>/Domínio/Subdomínio:</b>  Área de Expressão e Comunicação:  Domínio da Educação Artística:  Música.</p> <p><b>Aprendizagens a promover:</b>  Comunicação;  Resiliência;  Concentração;  Foco;  Observação;  Persistência.</p> <p><b>Recursos humanos:</b>  Crianças;  Investigadora.</p> <p><b>Recursos materiais:</b>  Cadeira/arcos;  Música.</p> <p><b>Competência(s):</b>  Comunicação;  Resiliência.</p>

<b>“Jogo do ritmo”</b>	
<p>De modo a trabalhar as competências, a investigadora criou o <b>“Jogo do ritmo”</b>, que consiste nas crianças estarem sentadas num formato de círculo. Uma criança inicia o jogo, realizando um ritmo. No sentido dos ponteiros do relógio, a criança ao seu lado terá de repetir o ritmo que a criança fez e depois inventar outro novo ritmo, e assim sucessivamente até todas as crianças completarem o ritmo.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência; Coordenação motora; Expressão musical; Resolução de problemas; Sensibilidade rítmica.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora.</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência.</p>

<b>“Jogo da batata quente musical”</b>	
<p>Um outro jogo que pode trabalhar as competências da comunicação e autoconfiança, intitula-se de <b>“Jogo da batata quente musical”</b>. Neste jogo, as crianças estão novamente sentadas no chão, em formato de círculo. A investigadora entrega um objeto (bola) a uma criança para dar início ao jogo. Quando a música começar a tocar, a criança deve passar a bola mais rapidamente possível, à criança que estiver ao seu lado, através do sentido dos ponteiros do relógio. A bola deve ser passada de mão em mão. Quando a música parar, a criança que tiver com o objeto na mão, perde. Esta atividade termina quando houver apenas uma criança que será a vencedora.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência; Coordenação motora; Memória auditiva; Resolução de problemas; Trabalho em equipa.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora.</p>
	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>Objeto (bola).</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência.</p>

<b>“Jogo do espelho”</b>	
<p>O <b>“Jogo do espelho”</b> é uma atividade que pode trabalhar a confiança da criança. Neste jogo, duas crianças posicionam-se frente a frente, mantendo uma certa distância. Posteriormente, as crianças deverão definir quem será o “espelho” e a “imagem”. Com a decisão tomada, a criança que assume o papel de “imagem” terá que realizar movimentos simples com o corpo, enquanto a criança “espelho” deverá observar atentamente os movimentos para os poder repetir. Após um período, os papéis das crianças invertem-se.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b>  <b>/Domínio/Subdomínio:</b>  Área de Expressão e Comunicação:  Domínio da Educação Artística:  Música.</p> <p><b>Aprendizagens a promover:</b>  Autoconfiança;  Concentração;  Autoestima;  Colaboração;  Comunicação não verbal;  Coordenação;  Empatia;  Expressão corporal;  Percepção espacial.</p> <p><b>Recursos humanos:</b>  Crianças.</p> <p><b>Competência(s):</b>  Autoconfiança;  Concentração.</p>

<b>“Limbo musical”</b>	
<p>Uma outra atividade desafiadora para crianças de cinco e seis anos é o <b>“Limbo musical”</b>. Este jogo consiste em dois adultos segurarem uma corda esticada horizontalmente, numa altura que seja fácil para as crianças. As crianças formam-se em fila e à vez, cada uma tenta passar por baixo da corda sem a tocar. Ao som de uma música, as crianças têm de manter os pés no chão. Após todas as crianças terem passado a primeira vez, a corda é baixada e as crianças terão de repetir e assim sucessivamente. Vão ser eliminadas as crianças que tocarem na corda e vencedora a que chegar ao fim sem tocar.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência; Consciência corporal; Equilíbrio; Resolução de problemas.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora; Educadora; Assistente Operacional.</p>
	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>Corda; Música.</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Comunicação; Concentração; Resiliência.</p>

<b>“Não acordem o leão”</b>	
<p><b>“Não acordem o leão”</b> é uma atividade que pode trabalhar a resiliência. Uma criança é escolhida para ser o leão e senta-se numa cadeira com os olhos vendados. Debaixo da cadeira, coloca-se um instrumento que seja barulhento (sino ou guizeira). O restante grupo de crianças forma um círculo ao redor do “leão”. Ao sinal da estagiária, as crianças devem, uma de cada vez, aproximar-se da cadeira e tirar o instrumento sem fazer ruído de modo a não acordar o “leão”. Se o leão detetar um barulho suspeito e se acertar, a criança que fez o barulho é eliminada do jogo. Caso a criança consiga tirar o instrumento sem que seja detetada pelo “leão”, a criança é vencedora e torna-se o próximo “leão” no jogo seguinte.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b>  <b>/Domínio/Subdomínio:</b>  Área de Expressão e Comunicação:  Domínio da Educação Artística:  Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Concentração;  Resiliência;  Foco;  Perseverança;  Superação de desafios;  Tomada de decisão.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b>  Crianças.</p>
	<p><b>Recursos materiais:</b>  Cadeira;  Guizeira;  Venda.</p>
	<p><b>Competência(s):</b>  Autoconfiança;  Comunicação;  Concentração;  Resiliência.</p>

<b>“Jogo das cadeiras”</b>	
<p>No <b>“Jogo das cadeiras”</b>, são colocadas cadeiras ou arcos em forma de círculo, tendo em conta que o número de cadeiras ou arcos deve ser um número a menos que o total de crianças que participam na atividade. As crianças, para iniciar o jogo, devem estar inicialmente ao redor das cadeiras/arcos e a uma distância razoável. Ao sinal da investigadora, a música começa a tocar e as crianças devem correr ao redor das cadeiras/arcos. De forma aleatória, a música vai sendo interrompida. A música quando parar, todas as crianças devem procurar rapidamente uma cadeira ou arco. A criança que não conseguir encontrar, é eliminada do jogo. Terá de ser removido uma cadeira/arco, sendo todo o processo repetido até restar uma criança.</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p>
	<p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p>
	<p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Comunicação; Concentração; Resiliência; Foco; Observação; Persistência.</p>
	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora.</p>
	<p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>Cadeira/arcos; Música.</p>
	<p><b>Competência(s):</b></p> <p>Comunicação; Concentração; Resiliência.</p>



<b>“Brincar e relaxar”</b>	
<p>Com a sala acolhedora, as crianças deitam-se confortavelmente no chão, numa posição relaxada. A luz suave e uma música calma de fundo cria um ambiente sereno. A investigadora conduz o relaxamento com voz suave, pedindo às crianças que fechem os seus olhos e se imaginem num lugar especial (ver Apêndice XX). As crianças são orientadas a respirar profundamente, inspirando pelo nariz e expirando pela boca. No fim do relaxamento, a investigadora convida as crianças a movimentarem-se devagar e a partilharem com os seus amigos o que sentiram.</p> <p>Por fim, as crianças identificam as emoções que sentem no momento (Emocionómetro).</p>	<p><b>Área de Conteúdo</b></p> <p><b>/Domínio/Subdomínio:</b></p> <p>Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística: Música.</p> <p><b>Aprendizagens a promover:</b></p> <p>Autoconfiança; Concentração; Regulação emocional; Consciência corporal; Imaginação; Criatividade; Autocontrolo.</p> <p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>Crianças; Investigadora.</p> <p><b>Recursos materiais:</b></p> <p>Música.</p> <p><b>Competência(s):</b></p> <p>Autoconfiança; Concentração; Regulação emocional.</p>

<b>“Relaxamento”</b>
<p>Música de fundo.... (20 segundos)</p> <p>Fechem os olhos devagarinho. Respirem fundo. Enchem a barriga com ar, como se fossem um balão. Um... dois... três... Agora, soltem o ar bem devagarinho, como se estivessem a soprar uma vela.</p> <p>Música.... (10 segundos)</p> <p>Agora, imaginem que estão num jardim. Um jardim mágico. O sol está a brilhar e sentem o sol bem quentinho a tocar na vossa pele. Há uma relva muito fofinha por debaixo de vocês, como se fosse uma mantinha verde. Ouvem o som dos passarinhos a cantar “piu, piu, piu”. Uma brisa suave passa pelo jardim e faz cócegas no vosso nariz. Podem sentir o cheiro das flores– rosas, margaridas, orquídea, girassol e muitas outras flores. Agora, pensem numa borboleta que voa bem devagarinho. A borboleta tem as asas cheias com brilhos, como se fosse feita de estrelas. Depois de verem a borboleta a voar, aparece à vossa frente um lago muito brilhante. A água é tão limpinha que conseguem ver os peixinhos coloridos a nadar. Os peixes nadam felizes e às vezes até saltam para fora da água, como se estivessem a fazer um espetáculo. Olhem para o céu. Há nuvens branquinhas a passear lá no alto, bem devagarinho. Imaginem que cada nuvem é como um abraço fofinho. Agora, uma das nuvens transforma-se numa almofada mágica. A almofada leva-vos até a um castelo encantado. Nesse castelo, há um quarto só vosso. É um lugar onde podem descansar e sentirem-se muito bem. Podem deitar-se numa grande cama fofinha. Respirem fundo e deixem o vosso corpo ficar tão levezinho como o vento.</p> <p>Depois de um tempo neste lugar mágico, a almofada mágica traz-vos de volta, bem devagarinho. Respirem fundo mais uma vez... soltem o ar devagarinho... e, quando estiverem prontos, podem começar a abrir os olhos.</p> <p>Música... (até todos terem acordado).</p>