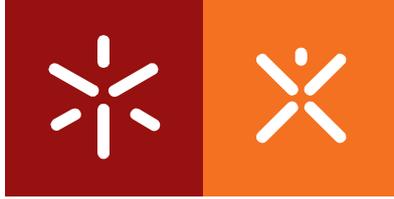




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estefânia da Silva Monteiro

**Descobrir, Explorar, Imaginar: A influência
da música no desenvolvimento da criança**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Estefânia da Silva Monteiro

**Descobrir, Explorar, Imaginar: A influência
da música no desenvolvimento da criança**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Chega ao fim uma das etapas mais difíceis da minha vida. É este sabor agridoce que me permite distanciar e comprovar que toda a construção pessoal e profissional foi fruto da passagem das pessoas que se cruzaram na minha vida. E é aqui que lhes quero dedicar as minhas palavras de amor. Foram dias de superação, sacrifício e aprendizagem, momentos que tive de deixar para trás aquilo que desejava pelo que acreditava, dias que sacrifiquei a minha família, amigos e equipa de trabalho laboral em prol da concretização de um sonho. Nem sempre foram as melhores decisões nem sempre consegui roubar-vos um sorriso, mas tudo que conquisto é vosso.

Desta forma agradeço,

Ao Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro por toda a orientação e compreensão ao longo deste processo.

Às **duas equipas educativas**, que me ensinaram o verdadeiro sentido da profissão, proporcionando momentos de verdadeira aprendizagem profissional

À **Junta de Freguesia de S. Victor**, a minha entidade patronal, obrigada por todo o apoio.

Não poderia deixar de dedicar umas breves palavras aos meus, aos que me acompanharam ao longo da vida:

A ti Avó, que és mãe, pai, professora e amiga, que a cada dia me deixas a voz mais embargada por nunca te conseguir dizer o quanto de admiro e te amo. Nunca estudaste e és a pessoa com mais sabedoria que conheço, a ti dedico esta etapa e toda a minha vida. Tudo de bom que há em mim foste tu que ensinaste, sou o resultado da pessoa maravilhosa que és e passe o tempo que passar nunca conseguirei traduzir em palavras o amor que sinto por ti. Obrigada por tudo aquilo que sempre me deste sem nunca cobrar. É incondicional o amor que sinto por ti, não sei viver sem ti.

Mãe, que sempre te sacrificaste por nós, deixando desde muito cedo um monte de sonhos para trás em busca de uma vida melhor. Sabes que sou parte de ti para sempre. É também teu o meu coração. Mereces que te valorize a todos os segundos pois és o meu exemplo de luta e determinação.

Maninho, meu amor, desde o primeiro dia te vi soube que era amor para a vida toda. Obrigada por acreditares que eu sou a mais inteligente, estudos comprovam que o irmão mais velho é com certeza o mais inteligente. Sabes que és o meu homem, o meu eterno amor!

Às verdadeiras da minha vida: **Tia Elisabete, Tia Marlene e Tia Rosa**, não sei viver sem vocês, de facto vocês são o pilar da minha vida. Incutiram em mim princípios e valores que fizeram de mim a mulher que sou hoje olhando para mim da mesma forma desde o primeiro dia da minha vida.

Cada pedacinho de mim é parte vossa. Tia Elisabete a ti agradeço os valores da persistência e luta, a ti tia Marlene agradeço a determinação e o engenho e a ti tia Rosa a ternura e o carisma. Sempre sonhei ser igualzinha a cada uma de vocês. Se me fosse dada a oportunidade de viver outra vez eu só a queria se vocês estivessem.

Aos meus queridos tios, **Alexandre e Hugo**. A ti Alexandre que me viste crescer, desde os cinco anos, obrigada por me ajudares a acreditar que pai é quem cuida, obrigada por olhares para mim com aquele olhar de quem enfrentava o mundo por mim. A ti Tio Hugo, que entraste na minha vida e nunca mais quiseste sair, obrigada por todas as conversas, todos os exemplos e por me provares que não é preciso ser de sangue para amar da mesma forma.

Aos meus amores mais pequeninos: **Francisco, Dinis, Lucas e Maria** vocês são quem me faz acreditar que a vida pode ser melhor todos os dias. São a luz dos meus olhos.

A ti minha **Manu**, que poderei eu dizer, obrigada por seres a melhor amiga, e por executares tudo aquilo que eu planeava na perfeição. Obrigada por aguentares tantas vezes o barco sozinha para me deixares lutar por esta aventura, obrigada pelo trabalho de equipa e por todas as competências que me ajudaste a adquirir a nível profissional e pessoal. Obrigada pelo ser humano incrível que és por me deixares fazer parte da tua vida, vou estar sempre aqui para ti, és verdadeiramente especial.

Às minhas amigas, **Andreia e Cristina**, obrigada por acreditarem em mim e nunca desistirem. Vocês são as pessoas de luz. Perdi muitas horas do vosso lado, mas vocês estão no melhor lugar do meu coração, eternamente. Desculpem as minhas ausências.

A vocês, **Catarina e Luís**, obrigada por aparecerem na minha vida e tornarem tudo tão mais bonito.

Às minha “migas” **Beatriz e Cátia** ainda bem que eu esperei tantos anos para retomar a universidade, vocês foram a força e o amparo de todos os momentos. Afinal três cabeças sempre pensaram melhor que uma.

Por fim, a ti meu amor, **Carlos**, não seriam suficientes as palavras para agradecer o parceiro enorme que és. Só posso agradecer ser a sortuda que partilha a vida contigo e de poder caminhar a teu lado. Obrigada por me presenteares todos os dias com esse teu coração bondoso. És muito melhor que aquilo que poderia ter desejado para mim e, aconteça o que acontecer, és o melhor ser humano que existe, não duvides que és o namorado, o profissional, o filho, o amigo que toda a gente devia ter o prazer de ter uma única vez no seu caminho. Obrigada por nunca desistires de mim e aguentares de forma eximia todos os meus momentos, sem nunca cobrar. Provaste-me que o amor é assim, simples. Que sorte a minha!

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho

Descobrir, Explorar, Imaginar: A influência da música no desenvolvimento da criança
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Universidade do Minho
2020

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio do ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado no instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo 2019/2020, intitula-se de: *Descobrir, Explorar, Imaginar: a influência da música no desenvolvimento da criança* tendo sido implementado na mesma instituição cooperante, numa sala de atividades de creche e jardim de infância. Deste modo, através da observação dos interesses e motivações de ambos os grupos constatei, que embora em faixas etárias tão dispares, a temática de maior interesse era convergente permitindo-me estabelecer uma continuidade entre contextos, tornando a seguinte interrogação a grande questão de investigação: *Compreender de que forma o recurso à expressão musical pode ou não contribuir para o desenvolvimento integral e integrado da criança?* A implementação do projeto permitiu atingir todos os objetivos específicos a que me propus: reforçar atividades de maior contacto dos grupos com as diferentes formas de expressão e comunicação; compreender de que forma a música contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança; permitir a construção de um olhar positivo das crianças sobre a música e fornecer um contacto com materiais diversificados com o intuito de estimular a intrusão da música. Os grupos, mostraram-se sempre muito recetivos, interessados e motivados durante todas as propostas apresentadas contribuindo para o progresso das suas habilidades no domínio motor; afetivo e cognitivo refletindo-se na construção de novas aprendizagens. Para a devida concretização, todo o projeto de intervenção pedagógica, foi sustentado na abordagem da investigação-ação onde através dos seus fundamentos tornou-se possível a utilização de um conjunto de instrumentos de recolha de informação: as observações, os registos escritos, fotográficos e áudio que propiciou a construção, em ambos os contextos, da documentação pedagógica. Em suma, torna-se imperioso referir que a orientação do projeto nestes tramites provocou um melhoramento na minha postura, tornando-me profissionalmente mais reflexiva surtindo efeito na construção de novas aprendizagens pelos grupos que ficou evidenciado através do envolvimento demonstrado ao longo de toda a implementação das atividades.

Palavras-chave: aprendizagem da música; crianças; descoberta; desenvolvimento infantil.

Discover, Explore, Imagine: The influence of music on children's development

Master in Pre-School Education

University of Minho

2020

Abstract

The present report was developed within the scope of the internship curricular unit of the study cycle of the Master in Pre-School Education at the Education Institute of the University of Minho during the academic year of 2019/2020. This internship report is entitled 'Discover, Explore, Imagine: The influence of music on children's development', and it was implemented in a nursery activity room and in a kindergarten room at the same cooperating institution. Thus, through the observation of the interests and motivations of both groups, I found that, although in such dissimilar age groups, the thematic of greatest interest was convergent. This allowed me to establish continuity between contexts, which marks the following interrogation the major research question: *Understand in which way the use of musical expression may or may not contribute to the child's integral and integrated development?* The implementation of the project has permitted the achievement of all the specific objectives that I set for myself: to reinforce activities of greater contact of the groups with the different forms of expression and communication; to understand how the music contributes to the child's development and learning; to allow the construction for a positive view of children about music and provide contact with diverse materials in order to stimulate the intrusion of music. The groups always showed themselves very receptive, interested and motivated during all the presented proposals, contributing to the progress of their skills in the motor domain; affective and cognitive reflecting on the construction of new learning. For proper implementation, the entire pedagogical intervention project was based on the action-research approach where, through its foundations, the use of a set of information collection instruments was possible: observations, written records, photographic and audio that provided the construction, in both contexts, of the pedagogical documentation. In conclusion, it is imperative to mention that the orientation of the project in these procedures led to an improvement in my posture, making me professionally more reflective, having an effect on the construction of new learning by the groups that was evidenced through the demonstrated involvement throughout the entire implementation of the activities.

Keywords: music learning; children; discovery; child development.

Índice

Agradecimentos	ii
Declaração de integridade	iv
Resumo	v
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico	4
1. A interação das crianças com a música na infância	4
1.1 Contributo da música no desenvolvimento integral da criança	7
1.2 Como as crianças aprendem música	12
Capítulo II- Metodologia de Investigação	16
2. Investigação-Ação	16
Capítulo III-Intervenção Pedagógica	20
3. Caracterização da Instituição cooperante	20
3.1 Modelo Curricular High/Scope como opção das equipas educativas	21
3.3. Identificação da Temática e dos Objetivos de Intervenção	23
Capítulo IV- Projeto de Intervenção Pedagógica no Contexto de Creche	26
4. Caracterização do Contexto de Creche	26
4.1 Caracterização do grupo	26
4.1.2 Caracterização do espaço pedagógico e dos materiais	27
4.1.3 Caracterização do tempo pedagógico	29
4.2 Projeto de Intervenção Pedagógica com Dimensão Investigativa	31
4.2.1 Desenvolvimento da intervenção pedagógica	31
4.2.2 Avaliação da intervenção pedagógica no contexto de Creche	45
Capítulo V- Projeto de Intervenção Pedagógica no Contexto de Jardim de Infância	48
5. Caracterização do contexto de Jardim de Infância	48
5.1 Caracterização do grupo de crianças	48
5.1.1- Caracterização do espaço pedagógico e dos materiais	49
5.1.2- Caracterização do tempo pedagógico	51
5.2. Projeto de Intervenção pedagógica com dimensão investigativa	54
5.2.1- Desenvolvimento da intervenção pedagógica	54
5.2.2- Avaliação e reflexão da intervenção pedagógica no contexto de Jardim de Infância	67
Capítulo VI- Análises de Dados	71

Capítulo VII- Considerações finais	78
Referências	84
Anexos	87
Anexo A: O que pensamos saber? O que queremos descobrir? Como vamos descobrir?	88
Anexo B: Jogo da glória dos animais	90
Anexo C: História Für Elise de Beethoven	91
Anexo D: História: “O Tambor do Tom” - Adaptada	92
Anexo E: Inquérito aos pais/encarregados de educação do grupo de Jardim de infância ...	93
.....	94
.....	95
Anexo F: Pauta Não convencional- Marcha turca de Mozart- Retirada do manual Orquestra do pautas I	96

Índice de Figuras

Figuras

Figura 1 Mapa cronológico do desenvolvimento musical em idade pós natal- Adaptado de (Maia, 2018)..	6
Figura 2 Jogos musicais ligados às fases de desenvolvido infantil de (Santos, 2016)	10
Figura 3- Fases do ciclo Investigação-Ação.....	18
Figura 4 Roda da aprendizagem High/Scope em (Hohmann & Weikart, 2004, p. 6).....	22
Figura 5- Adaptação do ciclo da avaliação.....	45
Figura 6- Ciclo da Avaliação em Jardim de Infância.....	68

Gráficos

Gráfico 1- Género, Idade e Habilitações literárias dos participantes	71
Gráfico 2- Pergunta: Gosta de ouvir música?	72
Gráfico 3- Pergunta: Lembra-se do primeiro contacto que teve com a música?	73
Gráfico 4- Pergunta: Como ou com quem se iniciou o seu interesse por música?.....	73
Gráfico 5- Pergunta: Qual ou quais os estilos musicais preferidos?	74
Gráfico 6- Preferência musical por gênero- Masculino	74
Gráfico 7-Preferência musical por gênero- Feminino.....	74
Gráfico 8 Pergunta: Meios que utiliza para ouvir música?	75
Gráfico 9- Pergunta: Em casa tem instrumentos musicais?.....	75

Registos Fotográficos

Registo fotográfico1: Materiais e envolvimento das crianças na atividade.....	31
Registo fotográfico 2: Exploração da peça musical e interação das crianças.	33
Registo Fotográfico 3: descoberta das múltiplas manipulações da música	35

Registo Fotográfico 4: Material da atividade e respetivo desenvolvimento.....	37
Registo Fotográfico 5: Diferentes momentos da atividade: exploração dos materiais, descoberta dos sons e artes criativas	39
Registo Fotográfico 6: Manipulação e construção dos instrumentos musicais	41
Registo Fotográfico 7: História sonorizada e a interação participação com os instrumentos musicais.	43
Registo Fotográfico 8: Fases da exploração da atividade com o mapa mundo.....	57
Registo Fotográfico 9: Intrusão do jogo dos sons dos animais.....	58
Registo fotográfico 10: Fases da atividade: Exploração dos instrumentos; descoberta da pauta não convencional e trabalho em pequenos grupos.	61
Registo fotográfico11: Fases a atividade- Material com os estilos musicais; exploração do espaço ao som da música; significados da música e trabalho individual.....	64
Registo Fotográfico 12: Fases da atividade: tabuleiro de percussão com materiais reciclados; momentos de experimentação do xilofone e registo gráficos das crianças.....	66

Tabelas

Tabela 1: Horário de funcionamento da instituição.....	20
Tabela 2: Rotina diária do grupo de jardim de infância	52

Introdução

O presente relatório de estágio, surge no âmbito da unidade curricular Estágio, inserido no mestrado em Educação Pré-escolar, tendo como finalidades: a apresentação do projeto de intervenção pedagógica que foi desenvolvido nas valências de creche e jardim de infância numa instituição (IPSS) sediada na área urbana de Braga e a exposição das reflexões e avaliações decorridas durante todo este percurso. Para que fosse exequível a realização de um projeto de intervenção pedagógica, posteriormente esmiuçado, foi necessário percorrer um longo caminho de intrusão nas componentes teóricas com as práticas, todavia, para que esta intrusão seja o mais fluida possível com vista à construção do perfil específico de educador, nada poderia ser mais benéfico que a emersão num contexto, tal como nos diz (Fernandes, 2003, p. 58):

Segundo vários autores, as aprendizagens mais significativas e duradoras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação ativa, implicando o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Schön, 1987, 1995; Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Glikman, Gordon & Ross-Gordon, 1988).

Para isso, encontrou-se um conjunto de estratégias onde fosse possível a recolha de dados de forma a compreender quais as motivações e interesses de cada grupo; de cada equipa educativa; da dinâmica da instituição e de todo o meio envolvente. Para tornar viável esta recolha de informação o instrumento inicialmente utilizado foi a observação, através da qual me possibilitou a construção de um conjunto de registos escritos que vieram a consumir-se na documentação pedagógica, que representa nada mais que a sustentação base para a reflexão sobre as escolhas a realizar e para o acompanhamento da evolução das aprendizagens das crianças e da minha evolução enquanto futura educadora.

Partindo da presente afirmação:

O quotidiano do contexto das salas de atividades das crianças pequenas varia bastante e depende de muitos fatores, tais como as conceções que a educadora tem da criança e de aluno, do processo de aprendizagem, mas dependem também do acesso a “gramáticas” pedagógicas historicamente desenvolvidas. Oliveira-Formosinho, 2007, citado por, Júlia Oliveira Formosinho, 2008, p.70)

Foi possível constatar que uma das maiores aquisições deste projeto de intervenção pedagógica passou por traçar um conjunto de objetivos tangíveis a adequação constante: o escutar aquilo que as crianças nos dizem, partindo das reflexões efetuadas às motivações e interesses de ambos os grupos, permiti-me constatar que a direção do projeto deveria ser orientada em torno das experiências musicais aliadas ao mundo animal. Reconhecendo que qualquer opção metodológica que uma educadora recorra para a sustentar a sua intencionalidade educativa o mais importante é que compreenda que a voz das crianças

é o fundamento essencial da implementação de qualquer proposta pedagógica, pois « Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem.» (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 71)

Importa referir que o presente projeto de intervenção pedagógica decorreu durante 5 meses (entre fevereiro e junho de 2019) no contexto de creche e durante 4 meses (entre setembro 2019 e janeiro 2020) no contexto de jardim de infância. A metodologia adotada foi o Modelo Curricular High/Scope encontrando-se em consonância com o modelo curricular adotado pelas educadoras cooperantes. No que concerne ao desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica o mesmo foi apoiado pela abordagem investigação-ação, que como já mencionado, foi o pilar que permitiu um aproximar mais profundo ao ciclo: observar, refletir, agir, refletir- onde sem margem para dúvidas viabiliza que qualquer profissional se consiga aproximar de uma prática cada vez mais reflexiva, beneficiando da oportunidade de proporcionar aos grupos, onde se insere, uma maior quantidade de experiências diversificadas com intencionalidade educativa de forma a saciar todas as necessidades e interesses das crianças.

Deste modo, o presente relatório está organizado no seguinte esquema: o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde se inscrevem algumas das reflexões que tomei como pertinentes para a sustentação teórica de todas as atividades que aqui serão descritas. Numa primeira alínea constam alguns pareceres sobre como se processa a interação das crianças com a música; na segunda alínea estão descritos os contributos da música no desenvolvimento integral e integrado da criança, mais concretamente evidencias do papel da música no desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo da criança e, por fim, uma terceira alínea onde são tecidas considerações acerca de como a criança aprende música.

O segundo capítulo destina-se essencialmente à fundamentação acerca da opção metodológica utilizada neste projeto de intervenção pedagógica: a investigação-ação:

Sucedem-se o Capítulo III ao qual se dará espaço à intervenção pedagógica dividida em três alíneas fundamentais: a primeira diz respeito à caracterização da instituição onde estive inserida encontrando-se expostas breves notas relativas à sua estrutura física e interna; a segunda alínea conta com a referência ao Modelo Curricular High/Scope como opção metodológica das equipas educativas e por fim, uma terceira alínea onde está especificada a identificação da temática; explana-se ainda os objetivos traçados e qual a grande questão de investigação pertencente a este projeto de intervenção pedagógica.

O capítulo IV e V diz respeito, respectivamente, à descrição do projeto de intervenção pedagógica no contexto de creche e no contexto de jardim de infância. Em ambos são apresentadas as respectivas caracterizações dos grupos; do ambiente educativo no respeito a espaço e materiais; a organização da rotina diária; a descrição e reflexão de algumas das atividades implementadas e por fim uma avaliação a cada contexto.

Procedemos ao capítulo VI, onde encontraremos uma análise de dados relativos a um questionário realizado aos pais/encarregados de educação do grupo de jardim de infância, por se terem constatado incongruências no olhar que o grupo inicialmente apresentou sobre o desenvolvimento das propostas de atividades; estarão da mesma forma descritos os resultados e reflexões sobre os dados.

Por fim, o capítulo VII é dedicado às considerações finais no qual se encontra descrito o balanço final de toda a experiência que este estágio me proporcionou, assim como a resposta à grande questão de investigação; encontram-se, também, descritos os resultados obtidos pelas crianças ao longo da implementação do projeto de intervenção pedagógica.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1. A interação das crianças com a música na infância

A música na vida dos seres humanos tem um papel muito importante e significativo no seu desenvolvimento, sendo desde a antiguidade grega indiscutível a sua pertinência no percurso da vida humana. Deparamo-nos com a sua presença em todos os meios que nos circundam e é manifestamente impossível não exteriorizarmos qualquer tipo de sensação perante aquilo que ouvimos, como nos enfatiza : «A música é uma arte universal que há milhares de anos os povos utilizam para se comunicarem e que está presente na vida do ser humano antes mesmo do nascimento» (Gohn & Stavracas, 2010).

Tratando-se de uma arte e reconhecendo que a sua presença ao longo da história da humanidade não assumiu sempre o mesmo carácter, tendo evoluído significativamente ao longo dos séculos, a sua vasta multiplicidade em diferentes momentos foi sendo cada vez mais notada e como tal a sua presença obrigatória nos atuais currículos da educação de infância torna-se indiscutível. Mas para que possamos compreender a interação das crianças com a música tendo como foco a primeira infância, temos de tentar compreender em primeira instância: *o que é a música?*

De entre todas as definições passíveis de serem verificadas em qualquer meio de informação, a que melhor é revista neste trabalho de investigação consta no *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. «A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio». (Desporto, MEC/SEF, 1998, p. 45).

De facto, ao analisarmos o nosso processo de evolução entendemos que a presença da música é alicerçada à nossa existência, ainda no útero da mãe, onde diversos autores nos confrontam com as mais variadas provas, dos quais (Hohmann & Weikart, 2004, p. 658) nos diz: «[a]inda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos.» ou ainda (Spodek, 2002, p. 461): «A música rápida suscita batimentos cardíacos fetais acelerados, a música lenta provoca batimentos cardíacos fetais mais relaxados »(Olds, 1986). E por fim (Ilari B. S., 2002, p. 84): «Contudo, é a partir da 32^a(trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda no útero»; referindo ainda a mesma autora: « Em outras palavras, o ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos» (Ilari B. S., 2002, p. 84). Sendo esta primeira interação com a música ocorrida de forma tão precoce é como nos diz (Gordon,

2000) é necessário que este contacto seja continuado após o nascimento reconhecendo-se que o potencial de uma criança para aprender não seja tão grande aquando o seu nascimento, ou seja, é importante que numa fase inicial sejam os pais os principais impulsionadores deste potencial é no meio onde a criança se insere que reside o fator de diferenciação entre uma interação positiva e menos positiva das crianças:

Destas crianças, a que tiver um ambiente musical rico aos seis meses de idade acabará por manifestar um nível de aptidão musical superior ao da criança que tenha sido posta em contacto com um ambiente semelhante aos dezoito meses de idade. Isto significa que o efeito que um ambiente musical fértil tem sobre a aptidão musical duma criança diminuiu progressivamente à medida que a criança aumenta, o que torna inestimável a importância de cedo se usufruir de um ambiente musical adequado (Gordon, 2000, p. 16).

Nesta linha de pensamento, quanto mais cedo as crianças começarem a beneficiar de um meio rico musicalmente mais cedo isso se refletirá no crescimento da sua aptidão musical, pois esta aptidão musical é como nos menciona (Gordon, 2000) uma capacidade inata. Mesmo assim, a aptidão musical é severamente afetada pela qualidade de experiências que o meio propicia: «Infelizmente, a aptidão musical da maior parte das crianças, se não de todas, nunca atingirá o nível do nascimento, embora possa vir a aproximar-se dele.» (Gordon, 2000, p. 16).

Todo o envolvimento da criança com os sons acontece mesmo antes de iniciar a sua comunicação, através dos sons que produz de forma a conseguir comunicar com o mundo que a rodeia. É, numa fase inicial, através do balbúcio que as crianças criam uma potente ligação com a música num processo muito semelhante ao que acontece com a aquisição da linguagem, em qnuma fase inicial as crianças escutam os sons que ouvem, formulam as suas hipóteses e teorias e por fim, processam e dão um sentido a esses sons, como nos corrobora (Gordon, 2000, p. 18): «Embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala. »

Desta forma, como descrito por (Silva L. I., 2006) a seguinte imagem evidencia os pressupostos de vários autores relativamente ao mapa cronológico das características sonoro-musical e expressiva das crianças (Abbadie, 1977; Francis, 1956; Gesell, 1940; Imberty, 1989& Miller, 1986; Moog, 1979; Pfloderer, 1964; Piaget, 1975; Souriau, 1962; Teplov, 1969; Zenatti, 1969).

A seguinte imagem é composta pelas faixas etárias correspondentes dos 4 meses aos 12 anos de idade, a explicação para as idades serem centralizadas dentro deste período, deve-se ao facto que até ao ciclo de ensino correspondente aos 12 anos de idade são ministradas disciplinas específicas de expressão musical. Para o presente trabalho de investigação apenas são transcritas as idades

compreendidas entre os 4 meses e os seis anos de idade por se considerar o período correspondente à creche e jardim de infância.

<p>4 MESES</p> <p>Imitam o canto, mesmo que não atenda à altura ou aos tempos dos sons (Teplov, 1969). Conseguem cantarolar sons únicos: como u-u-u-u-u, e-e-e-e, i-i-i-i, o-o-o-o, etc. Respondem à música com movimentos repetitivos (balanceamentos corporais ou agitação de membros), não correspondendo propriamente à música, pois tratam-se única e simplesmente de ritmos próprios. Estes movimentos não estão ligados à música no essencial, mas sim no facto de eles começarem e acabarem, quando a música começa e quando ela acaba (Moog, 1979). As crianças nesta idade (4 a 6 meses) já conseguem nem que tenuemente distinguir ou detetar as diferenças entre um tom em algumas frases melódicas apresentadas.</p>	<p>3 ANOS</p> <p>São capazes de criar uma imagem mental dos sons dados por um instrumento, assim como, conseguem agrupar elementos sonoros idênticos (Zenatti, 1969). Detém um elevado desenvolvimento do senso rítmico e do ouvido melódico (Teplov, 1969). Conseguem captar e praticar a música, se bem que cantam nos graves e gritam nos agudos (Souriau, 1962). Mesmo fora de tom conseguem cantar por inteiro canções simples, assim como começar a coincidir tons simples, para além de já não se imbuem tanto quando cantam em grupo. Saltam, caminham, correm e pulam em conformidade com a música e o seu ritmo (Gesell, 1940). A sua capacidade torácica ainda não lhes permite cantar grandes frases musicais, sem que tenham que recorrer à respiração intermédia (Abbadie 1977). Acompanham espontaneamente uma música, batendo regularmente uma cadência, ou acompanhando com o bater de um lápis na mesa, ou ainda, marchando na sala de aula. Conseguem também reproduzir estruturas rítmicas simples com mais de três elementos (Fraisie, 1972). Conseguem ecoar vocalmente o ritmo em palavras, assim como bater palmas representando fielmente o ritmo padrão depois da sua vocalização, etc (Rainbow, 1981). 43% das crianças demonstram compreender o conceito de escala, enquanto que 36 % demonstram antes compreender melhor o contexto melódico (Scott, 1979).</p>
<p>6 MESES</p> <p>Fase em que já começam a entender os sons e a produzi-los, se bem que não são ainda capazes de conseguir estabelecer uma relação de altura exata de uma nota (Teplov, 1969).</p>	<p>4 ANOS</p> <p>As crianças ainda não têm uma noção consciente da simultaneidade sonora. Assim como, ainda confundem a intensidade com velocidade, mas já conseguem distinguir o mais lento do mais rápido. Apenas fazem um acompanhamento intuitivo, ou seja, sem perceber conscientemente os tempos nem os reproduzir intelectualmente (Piaget 1975). Adoram explorar o universo sonoro e, já conseguem cantar canções comuns, assim como identificar melodias simples e as dramatizar. Começam a ter um maior controlo da sua voz e têm prazer em participar jogos cantados, se bem que simples (Gesell, 1940). Começam a gostar de cantar para os outros, ao mesmo tempo que aumenta o seu repertório, assim como já reconhecem todos os sons de uma oitava e, muitas das vezes já cantam dentro do tom (Teplov, 1969). Possuem capacidades para que possam já praticar o canto coral monódico. A sua voz já alcança mais notas do que até aqui. Uma vez que já possuem uma sensibilidade musical bem formada, podem reconhecer e imitar canções com alguma facilidade (Abbadie, 1977; Souriau, 1962). Se a música for vivenciada e praticada ativamente, ou seja, cantada em uníssono, acompanhada por palmas ou com instrumentos rítmicos, as capacidades de reconhecimento da mesma num contexto musical diferente, são bem mais facilitadores a esta tarefa (Pfleiderer, 1964).</p>
<p>9 MESES</p> <p>Associam o canto ou a expressão vocal a tudo o que faz. Aparecem as primeiras expressões rítmico-musicais. Ainda não são capazes que distinguir mais do que uma terceira menor. Começam a acompanhar canções associadas aos batimentos corporais (bater pés, mãos, pernas, palmas etc.</p>	<p>5 ANOS</p> <p>Conseguem reconhecer o Dó no meio dos restantes sons musicais, assim como notas executadas no piano (Teplov, 1969). Conseguem cantar a duas vozes e apresentam uma sensibilidade musical própria (Souriau, 1962). Gostam de ter um repertório extenso. Conseguem cantar dentro de tom. Estão em condições de sincronizar corretamente movimentos, dançar e executar batimentos corporais em conformidade com a música e o ritmo que lhes são expostos (Gesell, 1946). Com instrumentos rítmicos e melódicos para efetuarem experiências a nível de composição, as crianças de 5 anos de idade conseguem executar seqüências diatónicas e tonalidades cromáticas nos xilofones (compreendendo os conceitos de escala), enquanto que os de 4 anos de idade tocam sons ao acaso (Miller 1986).</p>
<p>1 ANO</p> <p>Conseguem imitar sons de animais, transportes, pessoas e outros (Teplov, 1969). Atrevem-se normalmente a acompanhar ritmos com o corpo, assim como, reagem corporalmente à música (Teplov, 1969; Gesell, 1940). Procuram uma ligação bem estabelecida (sincronização) entre os sons e o movimento corporal (Francis, 1956). Os ritmos mais fáceis de acompanhar são as canções de embalar (Francis, 1956). As crianças podem, nesta fase, cantar um pouco da canção, mesmo sem a perceber (Francis, 1956). Conseguem ampliar o tempo, o tom e a intensidade da voz, assim como presta atenção a certos sons, como relógios, campainhas, despertadores etc. (Francis, 1956)</p>	<p>6 ANOS</p> <p>Conseguem coordenar o tempo, para que o possam relacionar nas devidas proporções com outros sons e outras unidades de tempo (Piaget, 1975). São capazes de manter frases longas de algumas canções, sem usar a respiração intermédia - devido à sua capacidade torácica (Abbadie, 1977). São capazes de reproduzir e identificar melodias consideradas como simples (Gesell, 1946). Possuem uma capacidade de apreensão de um ritmo de 5 a 6 sons (Fraisie, 1962). Possuem um alto nível de percepção rítmica. Discriminam com alguma facilidade os sons em termos temporais. Têm relativa dificuldade em comparar elementos melódicos e harmónicos que se sucedam no tempo (Zenatti, 1969).</p>
<p>2 ANOS</p> <p>Imitam sons de instrumentos e do quotidiano com prazer e com facilidade (Francis 1956). Reagem abundantemente com reações rítmico-corporais, assim como, adoram o ritmo pois estimula a criança a cantar e a reconhecer algumas melodias (Francis, 1956). Têm desempenhos significativos em termos de execução instrumentos rítmicos (Francis, 1956).</p>	

Figura 1 Mapa cronológico do desenvolvimento musical em idade pós natal- Adaptado de (Maia, 2018)

Assim sendo, fica consomado que a interação da criança com a música acontece inevitavelmente desde o nascimento sendo visível que a sua presença, devidamente estruturada no quotidiano das crianças, se repercute em efeitos positivos no futuro de cada criança, contudo, o meio em que a criança se insere também é ele responsável por este estreitamento de ligação.

Deste modo, em contexto escolar, o educador deverá assumir uma postura positiva perante a música, ampliando os conhecimentos das crianças nesta área; estimulando as crianças envolvendo a música de forma natural nas suas práticas reforçando esta área de conteúdo como uma arte que detém o poder de alimentar um maior número de possibilidades de estimulação da criatividade e imaginação das crianças. Se as práticas foram regidas desta forma caminhamos para o abandono de práticas em que a música é puramente utilizada como recurso para aperfeiçoamento de regras; compreensão das estações do ano e a música não poderá nunca servir apenas como apoio de atividades, mas sim como

principal elemento das suas práticas, pois este comprometimento vai contribuir para um olhar mais positivo.

Em suma, a criação nos diferentes contextos onde a criança se movimenta, no seu quotidiano, deve proporcionar o usufruto das múltiplas aprendizagens que a música lhe oferece isso pode ser oferecido de diferentes maneiras : envolvendo a criança com a música através da brincadeira, com jogos, dramatizações, danças, movimentos, todo um conjunto de recursos que permitirá uma interação das crianças com a música positiva.

1.1 Contributo da música no desenvolvimento integral da criança

Para que mais facilmente seja compreendida a forma como a música afeta o desenvolvimento das crianças, nesta alínea, serão expostas algumas das assunções relativas aos campos onde considero mais pertinente focalizar. Desta forma, chamo a atenção para a presente citação que servirá de mote para a restante teorização:

A integração entre outros aspetos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica a sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil particularmente (Desporto, MEC/SEF, 1998, p. 45).

De facto, compreendemos que a música está presente em todos os momentos da vida do ser humano e sem querer pouco ou nada refletimos sobre o seu contributo no que concerne ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Quando nos deparamos com o termo afetividade quase que de forma intuitiva somos direcionados para a palavra emoção, não estaríamos desfasados da realidade se aproximássemos este termo da panóplia de termos associados às emoções, e para quem trabalha com crianças compreenderá como é fundamental o estabelecimento desta ligação potente com as crianças. É facto que uma criança emocionalmente segura terá resultados muito mais positivos no seu desenvolvimento, no entanto, seria relevante perceber de que outra forma, como educadores, se poderá construir um clima apoiado no reconhecimento da importância da transmissão de ambientes reconfortantes e seguros; no desenvolvimento da autoestima positiva e na transposição evidente do amor que se sente pelas crianças e a resposta a essa outra forma encontra-se na música, como nos menciona (Nogueira, 2004, p. 23): « [a]lém disso, a eficácia das canções de ninar é a prova de que música e afeto se unem em uma mágica

alquimia para a criança.». Como nos menciona a autora, é muito natural que já em idade adulta, ouvindo alguma canção que nos remeta a momentos da nossa infância, sejamos levados pela emoção que a canção nos desperta tendo a capacidade de alterar a nosso estado de espírito.

Através da análise do texto: *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* de (Mahoney & Almeida, 2005) é possível definir o termo afetividade de forma mais eficiente com recurso aos fundamentos que as autoras nos apresentam da teoria *Henri Wallon*. Assim, o referido autor define a afetividade: «Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis», a presente citação vem conferir uma maior sustentação à importância que a música pode ter, como um elemento imprescindível, nesta criação de sensações relacionadas ao bem e mau estar.

Nesta linha de pensamento, o texto mencionado expõe a forma como na própria *Teoria Wallonia* a afetividade se desenvolve nos diferentes estágios de desenvolvimento da criança:

1º Estágio (0-1 anos): impulsivo-emocional- diz-nos que é aqui que a criança mostra a sua afetividade através dos movimentos corporais, na sua maioria, muito descoordenados.

2º Estágio (1- 3 anos): sensório-motor- Onde é referenciado que sendo já suposto neste período a criança ter adquirido a marcha e a fala é espetável que aqui se volte para o mundo externo e mostre a sua afetividade através de interrogações constante sobre aquilo que a rodeia.

3º estágio (3-6 anos): personalismo- é para o autor a fase onde a criança se encontra em constante descoberta do seu papel e a diferenciação entre o eu e o outro.

Quando analisada esta teoria, compreendemos a fácil aplicação de momentos em que a expressão musical esteja presente e seja elemento indispensável; a inclusão de atividades de carácter musical nas nossas práticas profissionais permitirá um contributo mais positivo para o desenvolvimento afetivo da criança. A música é emoção e nada será mais eficiente que usufruir das suas múltiplas potencialidades para nos construirmos afetivamente.

Em suma, embora não existam estudos suficientes que comprovem a correlação existente são muitas as propostas científicas que vem sendo desenvolvidas que ajudam a sustentar com evidencias concretas a influencia da música no desenvolvimento afetivo.

«Neste sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para o reconhecimento científico» (Nogueira, 2004, p. 24).

Explorando outro aspeto de importância do contributo da música no desenvolvimento da criança, o mesmo recai sobre o: domínio motor, sendo que neste domínio há um maior suporte teórico que facilita

a sustentação do seu contributo. Se pensarmos no termo motor, constatamos que desde que nascemos o nosso corpo é o único meio de comunicação que dispomos para comunicar com os adultos, mais especificamente, é através dos movimentos que a criança se expressa (choro, riso, balbúcio, movimentos da mãos, da cabeça, etc.) contudo esta referência a movimento não significa locomoção. Tomemos por exemplo, um contexto de berçário e creche em que a comunicação verbal não está adquirida sendo que os bebés comunicam com os adultos e fazem-no através de movimentos com as mãos e pés, com o pontapear das pernas, virar-se no chão e tudo isto poderá ser estimulado e elevado com a contribuição da música viabilizando o caminho para o desenvolvimento motor em termos de locomoção.

Assim, um ambiente educativo onde o recurso das educadoras sejam as canções com gestos; danças; mover-se ao som de; movimentos com palmas com os pés, trará evidentemente fortes contribuições para a motricidade, coordenação motora e para o sentido rítmico da criança.

No que concerne à idade em pré-escolar, pressupondo-se que as crianças já adquiriram as habilidades de locomoção, a música tem um papel de interligação com o desenvolvimento motor, embora possamos reconhecer que ambas funcionem por si só, os benéficos de aliarmos música ao motor trará resultados muito mais benéficos no desenvolvimento das crianças. Na mesma linha de pensamento, em relação à música, um conjunto de atividades devidamente estruturadas, contribuirá em larga escala para que as crianças se apropriem de um melhor conhecimento do seu corpo e do espaço aperfeiçoando as suas habilidades motoras.

A forma como nos apercebemos que as crianças se entregam a atividades que lhes exigem movimento e que são acompanhadas de momentos musicais levar-se-á a consumir esta ideia de existência de ligação entre os dois domínios.

Desta forma, muitos são os pedagogos musicais que nas suas investigações fazem muita referência ao movimento como caminho para a aprendizagem da música, por exemplo, *Dalcroze* com a *Euritmia*: «A rítmica constitui-se em um estudo do ritmo corporal, através de uma prática analítica de diversas classes de movimentos do corpo» (Pichia, Rocha, & Pereira, 2013, p. 80), onde o autor se mostra um defensor exímio da associação da música ao movimento corporal, considerando-os inseparáveis na medida em que na sua perspetiva o corpo humano é um grande instrumento natural para a execução do ritmo. Através da análise do texto de (Santos, 2016, p. 12) onde a autora se baseia em Brécia (2003) que fundamentou os seus pressupostos em jogos musicais como impulsionadores da ligação da música ao desenvolvimento infantil, dividindo-os da seguinte forma:

Sensório-Motor (até os dois anos): São atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Favorecem o desenvolvimento da motricidade.

Simbólico (a partir dos dois anos): Aqui se busca representar o significado da música, o sentimento, a expressão. O som tem função de ilustração, de sonoplastia. Contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Analítico ou de Regras (a partir dos quatro anos) : São jogos que envolvem a estrutura da música, onde são necessárias a socialização e organização. Ela precisa de se escutar a si mesma e aos outros, esperando a sua vez de cantar ou tocar. Ajudam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Figura 2 Jogos musicais ligados às fases de desenvolvido infantil de (Santos, 2016)

Assim sendo, através da apresentação destes fundamentos, embora não tão esmiuçados como a temática assim o merece, comprova-se a existência da relação eficiente da música com o desenvolvimento motor das crianças, pois não podemos considerar que a música é apenas ouvida pelo ouvido, mas sim pelo corpo todo. Aliando atividades de expressão musical ao domínio motor estaremos a contribuir para uma maior autonomia das crianças.

Para finalizar, outro dos pontos de afetação da música no desenvolvimento da criança diz respeito à cognição, como nos diz (Spodek, 2002, p. 477): «Foram feitas várias tentativas para relacionar as noções de que envolver as crianças na música é bom em si mesmo e que envolve-las na música estimula as suas capacidades mentais.» Antes de demonstrar algumas das interferências da música no desenvolvimento cognitivo da criança, seria interessante baseada na afirmação anterior, perceber de que maneira a música se processa em termos cerebrais. Para um melhor esclarecimento sobre como cada hemisfério do nosso cérebro é responsável por determinadas habilidades, (Ilari B. , 2003, p. 9) apresenta uma melhor explicação acerca do mesmo:

De maneira geral, a linguagem, o raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas são comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro, frequentemente citado como o hemisfério dominante ou principal. Já as habilidades manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandadas pelo hemisfério direito (Cardoso, 2001; Carneiro, 2001). Com relação à percepção de sons, Carneiro (2001) sugere que é predominantemente o hemisfério esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal, e no hemisfério direito que são percebidos a música e os sons emitidos por animais. (Ilari B. , 2003, p. 9).

O que a citada autora também nos vem dizer é que embora se confirme que a percepção da música é feita no hemisfério direito do cérebro, atualmente, está comprovado que para a aprendizagem da música os dois hemisférios são utilizados, fazendo alusão ao processamento da informação musical

num cérebro de não-músico acontecer no hemisfério direito do cérebro; já o mesmo processamento musical num músico treinado acontece nos dois hemisférios. Tendo esta constatação um peso maior quando (Nogueira, 2004, p. 23) nos diz: «[...] ao comparar cérebros de músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor(citado por Sharon, 2000).» Ficando patenteado que quando expostos a processamento relacionado com a música estamos a ativar todo o nosso cérebro.

A proposta de apresentar dados que evidenciam a influência da música na cognição parece muito fácil quando compreendemos que o processamento da música no nosso cérebro tem o seu papel de destaque, contudo, nesta alínea pretende-se compreender de que forma a música poderá promover o desenvolvimento cognitivo da criança aquando ao termo cognição associamos inteligência

Segundo os estudos de (Gordon, 1968 citado por Spodek, 2002), não podemos aferir sobre a existência de uma correlação entre inteligência e preferências musicais, uma vez que, vários autores comprovaram não existir qualquer tipo de relação. Contudo, nos seus estudos o autor consegue comprovar a correlação existente entre inteligência e aptidão musical, que como nos menciona (Spodek, 2002, p. 478): «Tanto Gordon(1968) como Moore(1966) tiram a conclusão tradicional de que as pessoas inteligentes não são necessariamente musicais, mas que as pessoas musicais são necessariamente inteligentes.». Estando cientes que a aptidão musical diz respeito áquilo que consideramos ser o potencial de cada criança para aprender música, ou seja, aquilo que já nasce connosco e considerando que não há criança nenhuma que nasça sem inteligência é possível sustentar ainda mais a existência desta correlação entre a música e a inteligência.

Surgem os estudos de (Gardner, 1983, citado por Spodek, 2002) por forma a dar sustentação a esta correlação entre música e aptidão musical evidenciando uma outra forma de compreender a inteligência musical, apresentando para o efeito a teoria das inteligências múltiplas, incluindo a música num desses tipo de inteligências, sendo que como nos menciona (Ilari B. , 2003, p. 12) a musica é que carece de maior discussão, uma vez que, «[...] ainda existe muita confusão entre a inteligência musical e o talento. Mesmo assim, é importante salientar que esses termos não são sinónimos», passando a definir a inteligência musical como: «[...] a capacidade de perceção, identificação, classificação de sons diferentes, de nuances de intensidades, direção, andamento, tons e melodias, ritmo, frequência, agrupamentos sonoros, timbres e estilos, entre outros (Antunes, 2002)» (Ilari B. , 2003, p. 13). O que os estudos apontam é que para o estímulo da inteligência musical a infância corresponde ao período mais propício para tal. São apresentadas inúmeras provas constatando que um educador não necessitará de nenhuma estratégia milagrosa para que este desenvolvimento se processe naturalmente apenas

deverá reconhecer que: as crianças aprendem quando compreendem o que estão a fazer; até aos 10 anos de idade o cérebro da criança detém as melhores condições para que isso se desenrole sem grandes problemas e por fim, deve ser utilizada a estimulação adequada atendendo à individualidade e estágio de desenvolvimento de cada criança.

Por fim, apraz referenciar dois aspetos de influência significativa da música na sustentação de atividades associadas a este projeto: o desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e espacial. Quando autores como (Gordon, 2000) e (Rodrigues, 1998, p. 41) nos elucidam nos seus textos da possível comparação da aprendizagem da música ao processo de aprendizagem da linguagem:

Consideremos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audição têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição é o que é comunicado (Gordon, 2000, p. 19).

Desta forma compreendemos que ao levarmos às crianças propostas que englobem livros com imagens; as canções que cantamos, os rimas e ritmos que criamos com e para as crianças são fatores preponderantes para esta aquisição cognitiva com sustentação na música. Ao mesmo tempo outros estudos apontam para a eficácia da música, embora a sua sustentação ainda seja bastante escassa, os mais notáveis nesta área comprovam que crianças expostas a uma orientação formal da música apresentam melhores resultados no respeito à matemática. Outro aspeto de grande interesse sustenta-se na presente citação: «As escalas musicais são constituídas por sons que têm relações matemáticas precisas entre si e, quando combinadas de determinadas maneiras, podem produzir resultados agradáveis aos ouvidos» (Eugênio, Esclada, & Lemos, 2012, p. 999), compreendo a facilidade que a presença da música se poderá aliar ao desenvolvimento do domínio matemático.

1.2 Como as crianças aprendem música

Para a elaboração desta alínea, importa referir que a forma como a mesma será demonstrada é totalmente fundamentada na *Teoria de aprendizagem musical* de *Edwin Gordon*. Num primeiro momento somos absorvidos, nos seus fundamentos, pelo incentivo à exclusão de práticas da educação em que o poder está centralizado no professor, vindo esta teoria oferecer uma compreensão mais eficaz de como é o processo de aprendizagem na música: «A teoria e aprendizagem musical propõe-se, antes

compreender o processo do aprender. É uma teoria acerca de como as crianças aprendem competências e conteúdos musicais.» (Rodrigues, 1998, p. 15).

É muito frequente assistirmos a um número elevado de população, maioritariamente em idade adulta, com atitudes depreciativas face à música, contudo, é nas crianças que conseguimos ter uma melhor perceção de como ocorre esse processo de *abandono* da educação musical tornando-se adultos com um olhar negativo face ao entendimento da música. Exponho então alguns dos motivos que observo serem mais recorrentes para o sucedido: muitas vezes acontece nas atividades que desenvolvemos com as crianças não atribuirmos a devida importância à música dando-lhe apenas a funcionalidade lúdica. É também muito frequente verificar que as crianças executam, na maioria das vezes, muito bem qualquer tipo de atividade de expressão musical, no entanto, com um pouco de maior conhecimento sobre o domínio da música reconhecemos que frequentemente as crianças não entendem o que estão a executar. Considero que esta incompreensão se atribuiu ao foco que as crianças depositam no produto final(normalmente no canto de uma canção, interpretação de uma canção ou até mesmo o manuseamento de instrumentos musicais em apresentações de final de ano letivo à comunidade educativa) , ou seja, em detrimento de uma apresentação de final de ano letivo à comunidade educativa acabamos, como profissionais, por perder a oportunidade de despertar o interesse e motivação necessários para que as crianças aprendam as competências essenciais para realmente compreenderem o que estão a fazer com a música.

Mediante estas observações, considero que para despertar um olhar mais positivo da criança sobre a música, ou seja, para ser possível uma criança aprender verdadeiramente música, os profissionais devem abolir das suas práticas a preocupação constante em querer ensinar música não dando oportunidade às crianças de querer aprender música.

Surge então a necessidade de responder à grande questão desta alínea: Do que falamos quando nos referimos: *a como as crianças aprendem música?*

Foi no início dos anos 80 do século passado que Edwin Gordon surge com um termo inquietante: audição, fazendo referencia nos seus escritos que não poderíamos compreender a *Teoria de Aprendizagem Musical* sem compreender em que consiste a audição e a aptidão musical e a relação existente com o desempenho musical, todavia, como profissionais exigentes que somos, só compreendendo estes conceitos e a forma como se interligam é que conseguimos dar resposta às necessidades individuais de cada criança e assim marcar uma prática mais eficiente no sentido de ver respondida a pergunta colocada.

Deste modo, (Gordon, 2000, p. 17) define audição da seguinte forma: « A audição, que é fundamentalmente quer para a aptidão musical em desenvolvimento quer para a estabilizada, ocorre quando se ouve e compreende música cujo som já não está ou pode nunca ter estado, fisicamente presente», ou seja, quer isto dizer que a audição é, segundo ao autor, designada como a capacidade de ouvir e compreender o som mesmo ele não estando presente, requer uma atividade mental mais complexa: «[...] só audiamos quando somos capazes de evocar e compreender o que sentimos, percebemos e discriminamos» (Gordon, 2000, p. 123) . Já a aptidão musical é definida pelo autor como: «[...] a medida do potencial de uma criança para aprender música, representa “possibilidades interiores”» e onde o desempenho musical é definido como: «[...] resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa “realidade exterior”.» (Gordon, 2000, p. 15).

Podendo aferir que a aptidão musical é inata a todas as crianças: «[a]ssim como não existem crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical» (Gordon, 2000, p. 16) concluindo com esta afirmação que a aptidão musical é diretamente afetada pelo meio em que a criança se insere e o nível de aptidão musical permite, em qualquer momento, que consigamos inferir sobre o significado que estamos preparados para dar à música. Com vista a dar forma ao referido significado que Gordon menciona na sua teoria, o autor descreve dois tipos fundamentais de aprendizagem: a aprendizagem por discriminação em que a sua base é sustentada na imitação, por norma, as crianças aprendem a cantar uma canção de cor. Estes processos de imitação que a criança se vai socorrendo permitem que crie uma bagagem suficientemente forte para ser possível passar ao segundo tipo de aprendizagem:- a aprendizagem por inferência, em que ao contrário da aprendizagem por discriminação as crianças não tem noção que estão a aprender, pois o seu foco está nelas próprias, a compenetração é tão forte e tão dirigida à essência que as crianças esquecem que estão a ser ensinadas. Mas para que este caminho seja estabilizado há uma passagem sinuosa no processo de aquisição de competências e conteúdos ao nível tonal e rítmico, tornando por essa razão, impossível dissociar uma aprendizagem da outra, uma vez que como nos diz (Gordon, 2000, p. 121):

A aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, contudo, não se excluem uma à outra. Ocorrem juntas, mesmo quando uma ou outra recebe maior ênfase. A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência.

Deste modo, todo o processo *de aprender* música é iniciado quando quem tem a intenção de o ensinar assimila e compreende o modo como deve atuar para ver os conceitos mencionados a trazer frutos para a aprendizagem musical nas crianças.

Para finalizar, para que esta aprendizagem se processe, atendendo às evidências científicas que têm vindo a ser comprovadas relativas aos benefícios que as atividades de música podem trazer em vários campos do desenvolvimento da criança, creio ser pertinente esclarecer como considero que deverá ser orientado este processo de *aprender música*.

O primeiro passo será o da sensibilização, desde muito cedo, das crianças para a música recorrendo às múltiplas hipóteses que na alínea da interação das crianças com a música foi referenciado; o segundo passo é, como inúmeras vezes referenciado, a criação de um maior número de oportunidades de contacto com a música, desde o útero da mãe e por fim, o terceiro é a insistência na necessidade de desmitificar a expressão musical e encorajar pais e profissionais a cantar mais para as crianças, devem o mais cedo possível beneficiar da oportunidade de ouvir cantar, sendo que este canto deve ser feito sem música recorrendo só às palavras, como nos menciona (Gordon, 2000, p. 318): «Ora para além do contacto com o mundo da música que o cantar fornece à criança, é de maior importância para o seu desenvolvimento musical que ela aprenda a distinguir e a valorizar a voz cantada.»

Como muitos pedagogos musicais referem:

[...] uma aprendizagem voltada apenas para os aspetos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar o senso musical, não desenvolver a sensibilidade. Tem que formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir, viver e apreciar a música.
(Jeanot, 1993, citado por, Caetano & Gomes, 2012, p.77)

É essencial que mostremos reconhecer que a inclusão da música nas nossas práticas educativas não é com a intenção primordial de criar músicos, mas sim permitir que com o seu abarcamento sejam disponibilizadas maiores oportunidades de compreensão da música. Deixando que as crianças, livremente, decidam o olhar que atribuem à música

Capítulo II- Metodologia de Investigação

2. Investigação-Ação

Como é de conhecimento comum, ao longo dos séculos, já foi percorrido um longo caminho para que as pedagogias transmissivas fossem abandonadas, dando espaço a pedagogias participativas cujo foco é uma *praxis* centrada na participação ativa da criança, aceitando que ela não é uma tábua rasa, atribuindo-lhe o reconhecimento de sujeito agente do seu processo educativo. Tal como nos diz (Tomás & Fernandes, 2013, p. 203) é uma: «[a]ção pedagógica ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação.»

Desta forma, para que tal continue a ser desenvolvido dentro desta premissa é necessário que o educador, como adulto responsável, reflita e consiga gerar a mudança nas suas práticas educativas consciencializando-se que os resultados obtidos são em prol da voz ativa que dá à criança.

Através da leitura do título deste capítulo chegamos com relativa facilidade à compreensão da escolha do caminho que foi traçado para alcançar os objetivos traçados para o desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica. Quando se decide fundamentar um projeto de intervenção pedagógica na abordagem da investigação-ação estamos cientes que nunca mais abandonaremos a questão da reflexão, pilar basilar desta abordagem.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (Coutinho, et al., 2009, p. 358).

Como (Máximo-Esteves, 2008, p. 7) nos menciona, uma das maiores dificuldades encontradas para a execução dos fundamentos da investigação-ação são: «As circunstâncias sócio históricas e culturais dos nossos tempos suscitam um enorme desafio ético a quem investiga a ação social», através da pertinência desta afirmação conseguimos compreender que o contexto escolar onde decorre a nossa prática (escola), é o meio mais propício a incertezas e medos, e por isso torna-se imperativo afirmar que o nosso caminho profissional, deve ser sempre assente na reflexão. Neste seguimento ao assumirmos uma postura crítica e reflexiva debatemo-nos com uma questão de pertinência para o entendimento desta abordagem: O que é ser um profissional reflexivo?

Ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o que já foi feito em nome do projeto e da reflexão

que constantemente o reinstitui.
Oliveira- Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008,p.7.

Compreendendo o verdadeiro significado do que é ser um profissional reflexivo chegamos ao momento de considerar a definição do conceito Investigação-Ação: em primeira instancia apoiada nas considerações apresentadas por Júlia Oliveira Formosinho & João Formosinho (2008), citado por, (Máximo-Esteves, 2008) onde os autores nos convocam para a importância de compreender o caminho antecedente à definição de professor com o objetivo de alcançar um melhor entendimento do termo ao Investigação-Ação: Tradicionalmente a sua epistemologia associava-se a um modelo único de atuação focado na transmissão de conhecimento, com a abertura das portas das universidades aos profissionais de educação, este conceito, específico de atuação veio a ser reinventado e passamos para uma ação de professor com conhecimento prático. Quer isto dizer, que passamos a aceitar o professor como um agente de conhecimento prático em constante evolução, tornando o conceito de I-A uma definição que nunca poderá ser encarada de modo fechado, ou seja, atribuída apenas a uma única pessoa. É um conceito que agrega contributos de diferentes pedagogos e sociólogos onde cada uma das suas perspetivas nos permite sustentar a opção metodológica de nortear um projeto de intervenção pedagógica seguindo estes pressupostos.

De entre os variados contributos dados para a construção de uma definição, os que maior relevo tiveram foram: contributo de *John Elliot*, reconhecido como um dos mais significativos para a centralização desta metodologia no desenvolvimento curricular, John Elliot,1991, p.69 citado por (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), afirma: « Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre» encontramos outro contributo para a definição no texto de (Coutinho, et al., 2009, p. 360):

A Investigação- Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica.

E através desta afirmação percebemos que para a obtenção deste perfil reflexivo só é possível a sua obtenção através da investigação-Ação:

A investigação- ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tantos os processos como os resultados. Júlia Oliveira Formosinho e João Formosinho, (2008), citado por, (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

Para tornar visível num trabalho de investigação os efeitos desta abordagem foquemo-nos no ciclo (Fig.3) de procedimentos que deverá obedecer:

De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma continua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação. Ação, observação(avaliação) e reflexão(teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho, et al., 2009, p. 366).

Tendo a presente investigação como finalidade obedecer ao ciclo, Fig.3, devemos dirigi-la de acordo com um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados fulcrais para a construção da documentação pedagógica. A primeira e mais elementar: a observação, reconhecendo a importância que a mesma representa na construção de toda uma prática profissional é ancorada nelas que verificamos como são uma verdadeira fonte de recursos do qual o educador vai agregando elementos fundamentais sobre o contexto, o grupo e as crianças de forma individual. Como nos diz (Máximo-Esteves, 2008, p. 87): «A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.”»

Desta forma, compreendemos que as observações que efetuamos são essenciais no processo que irá levar à análise da documentação pedagógica que efetuamos para posteriormente sermos capazes de avaliar. Por fim, as observações realizadas são também uma fonte de recolha de dados que como profissionais nos faculta a oportunidade de compreender a nossa intencionalidade educativa de modo a proporcionar experiências significativas às crianças.

Os formatos de observação distribuem-se num continuum que varia desde a observação não estruturada ou muito pouco estruturada onde se incluem os registos de incidentes críticos que levam muito tempo a ser realizados mas que providenciam informação muito rica e diversificada até outros formatos de observação mais estruturados que permitem obter informação específica com grande precisão como, por exemplo, as escalas de observação construídas com base em sistemas categoriais (Parente, 2004, p. 42).

Como (Máximo-Esteves, 2008) nos menciona, a observação é uma faculdade natural que se aprende, exigindo necessariamente prática. A possibilidade de desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica, facilitou a perceção de que devemos centralizar a nossa atenção naquilo que queremos

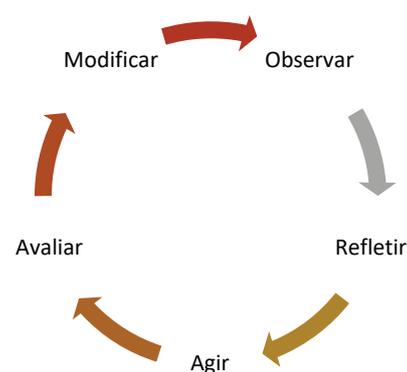


Figura 3- Fases do ciclo Investigação-Ação

observar, não caindo no erro de achar que uma observação global é o suficiente para a construção de todo um processo de investigação:

A observação e o registo são componentes essenciais do processo de documentação que pode incluir outros elementos como registos narrativos de acontecimentos, fotografias, desenhos, pinturas, transcrições gravadas de histórias, comentários, vídeos, etc. (Helm, Beneke e Steinheimer, 1998; Helm e Gronlund, 2000, citado por Parente, 2004, p.45)

Neste seguimento, o recurso às notas de campo, outra das ferramentas de recolha de informação, permite que registemos de forma eficiente as observações que vamos realizando para que posteriormente possamos recorrer e analisar todo o percurso. Como nos diz (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) «O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.»

Através das notas de campo efetuadas, tive a oportunidade de verificar de uma forma mais clara aspetos significativos relativos a cada criança; ao grupo; às atuações das equipas educativas; aos espaços/materiais e refletir sobre a minha atuação permitindo-me adequar sempre que necessário o planeamento das atividades deste projeto de intervenção pedagógica.

Por fim, outra das ferramentas de recolha de informação utilizada diz respeito aos registos fotográficos e de vídeo. Sendo estes um excelente apoio às notas de campo permite-nos aceder de maneira mais precisa ao envolvimento das crianças na nossa prática pedagógica. Nem sempre aquilo que registamos nos cede uma imagem real do acontecimento vivido, por exemplo, quando realizamos atividades com as crianças só os registos escritos podem limitar a compreensão de como se processou o envolvimento das crianças, todavia, se o efetuarmos com recurso a fotografias e vídeos, poderemos aceder a essas imagens e vídeos alcançando uma melhor interpretação daquilo que decorreu. Como nos menciona (Máximo-Esteves, 2008, p. 91):

De resto, as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo.

Para concluir, considero de extrema relevância o recurso às referidas ferramentas de recolha de informação que esta abordagem nos faculta, pois através delas estamos a equipar-nos com ferramentas essenciais para compreender as crianças e o meio envolvente.

Capítulo III-Intervenção Pedagógica

3. Caracterização da Instituição cooperante

A presente intervenção pedagógica em contexto de creche e jardim de infância decorreu numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) com valência de creche, jardim-de-infância e CATL, situada em Braga.

Considerando que o compromisso primordial da instituição é assegurar o desenvolvimento integral da criança enquanto participante ativo de uma sociedade, a presente valência, elabora o seu projeto socioeducativo de três em três anos em que o tema do triénio atual, correspondente ao período de 2017-2020, intitulando-se: *Sustentabilidade Consciente*, com o objetivo de alertar toda a comunidade educativa para as questões relacionadas com o ambiente e a sustentabilidade.

O horário de funcionamento corresponde ao período das: 7.30h às 19.30h, todos os dias da semana exceto ao sábado e ao domingo e feriados, com a seguinte estrutura:

07.30h às 09.00h	Componente de Apoio Familiar
09.00h às 17.00h	Componente letiva
17.00h às 19.30H	Componente de Apoio Familiar

Tabela 1: Horário de funcionamento da instituição

Quanto aos recursos físicos, a instituição, funciona em dois edifícios contíguos e num ginásio de educação física que serve às três valências. No edifício do CATL, encontram-se duas salas dedicadas a atividades de enriquecimento curricular: sala de música e de inglês, ambas, equipadas com materiais adequados ao seu bom funcionamento.

No edifício central encontram-se a valência de Creche e Pré-escolar onde também funcionam a cozinha, refeitórios e serviços administrativos. O espaço destinado ao berçário e à creche encontra-se situado no piso superior do edifício onde estão cinco salas destinadas às atividades letivas, em que três das salas estão apetrechadas com zona de dormitório e casa de banho e por fim um salão dedicado às atividades letivas e não letivas. O piso inferior, é onde podemos encontrar seis sala de atividades, em que as duas primeiras eram dedicadas aos grupos de três anos, as duas seguintes aos grupos de quatro anos e as últimas duas aos grupos de cinco anos em que cada área estava equipada com casa de banho.

Por fim, importa ressaltar que a metodologia adotada pela instituição é o Modelo Curricular High/Scope em estreito cruzamento com a abordagem de trabalho de projeto tendo com base de sustentação a teoria de envolvimento da criança e do empenho do adulto.

3.1 Modelo Curricular High/Scope como opção das equipas educativas

Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa. As crianças em ação desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e autoconfiança- características que lhes serão uteis ao longo de toda a vida. (Hohmann & Weikart, 2004, p. ii)

Para o desenvolvimento da presente intervenção foi adotada como opção pedagógica o Modelo Curricular High/Scope, sustentando-se em dois motivos: o primeiro, diz respeito ao facto de ser a modelo defendido na instituição e pelas educadores cooperantes; o segundo motivo recai sobre os pressupostos e finalidades desta metodologia estarem assentes nas minhas crenças e objetivos para uma prática educativa eficiente onde a aprendizagem se centra na ação.

Partindo da seguinte citação: «De forma semelhante, os cognitivo-desenvolvimentistas descrevem a aprendizagem como um processo pelo qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado» (Hohmann & Weikart, 2004, p. 21) é essencial que adotado este modelo curricular, sejamos capazes de compreender que para a construção do currículo, a criança é o elemento central na construção das suas aprendizagens, insistindo na abolição de criança como um mero recetor de informação. Assim, atendendo às finalidades que a esta metodologia estão inerentes devemos cingir a construção do currículo atendendo aos seguintes aspetos:

- i. Promoção do desenvolvimento da autonomia da criança;
- ii. Criar oportunidades para o estímulo da aprendizagem ativa;
- iii. Potenciar oportunidades de concretização do ciclo *planear-fazer-rever*;
- iv. Promoção do desenvolvimento de aprendizagens em áreas-chave.

Nesta linha de pensamento, depois de interiorizadas as finalidades de um modelo curricular desta envergadura resta-nos compreender os princípios que a ele estão designados, onde para isso, como profissionais envolvidos nesta abordagem, nos sustentamos na *Roda da Aprendizagem* Pré-escolar High/Scope:

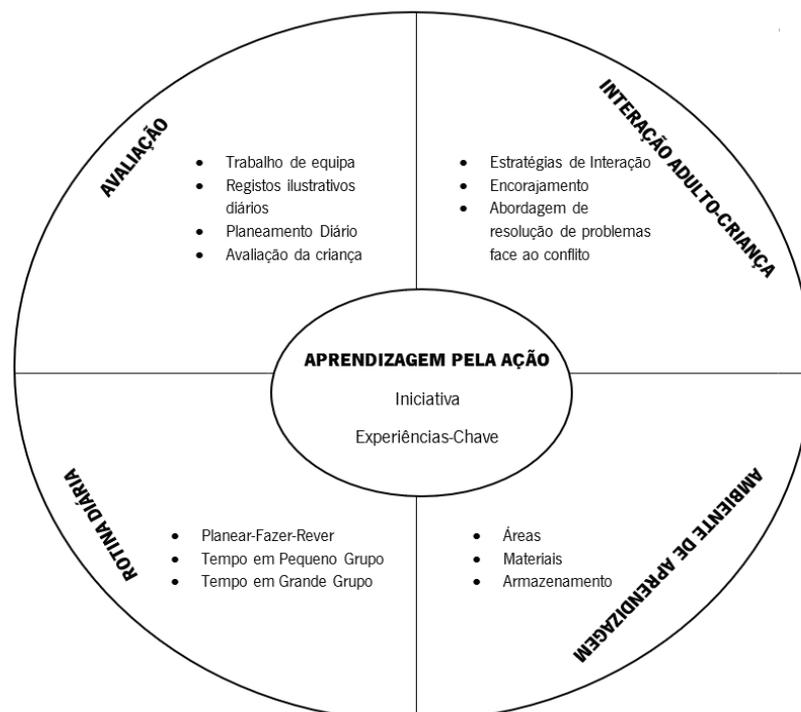


Figura 4 Roda da aprendizagem High/Scope em (Hohmann & Weikart, 2004, p. 6)

Num primeiro olhar à interpretação da *Roda de Aprendizagem* o elemento de destaque diz respeito ao ponto chave de todo o Modelo Curricular High/Scope: *a aprendizagem pela ação*, sendo que devem ser criados todos os meios que potenciem essa mesma aprendizagem através da ação, estruturando-se nos seguintes elementos: as interações adulto-criança que se estabelecem; a organização do ambiente de aprendizagem; a estruturação da rotina diária e a avaliação são ingredientes chave para que todo o processo ocorra com o foco na aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa. A referencia de (Hohmann & Weikart, 2004, p. 22): «A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos», permite reconhecer a aprendizagem ativa participativa como fundamental ao desenvolvimento humano, pois as crianças participam ativamente no seu processo de construção de novas aprendizagens, são elas que tomam as iniciativas, eles envolvem-se verdadeiramente em experiências pensadas por si, motivadas pela sua natureza curiosa e ativa e nada poderá ser mais importante que contemplar o desenvolvimento das suas aprendizagens através das experiências que decidem enveredar.

Apoiada nestas finalidades e princípios estruturei as minhas planificações em consonância com o conjunto de ingredientes que sustentam a aprendizagem ativa: o primeiro diz respeito aos- materiais: onde deve existir uma grande diversidade para usufruto das múltiplas ressignificações que as crianças lhes possam atribuir; o segundo diz respeito à manipulação: a criança explora ativamente com todos os

sentidos, ela própria descobre as relações que possam existir através da transformação e combinação de diferentes materiais; o terceiro- caracteriza-se pela tomada de decisão das crianças sobre aquilo que querem fazer e como querem fazer, é a criança que anuncia os seus próprios planos e metas escolhendo os materiais e atividades para atingir o seu objetivo; o quarto diz respeito à linguagem: a criança fala acerca das suas experiências, comunica e por fim, o quinto ingrediente: o tão importante apoio do adulto, que deve observar as crianças dando-lhes tempo, sobretudo tempo, para que consigam naturalmente interpretar o que exploram, devendo ter ciente o seu papel de encorajamento, interferindo com as suas estratégias para uma ajuda estruturada à resolução de problemas de forma autónoma; deve igualmente ter o cuidado de estabelecer um clima positivo de interações sociais, pois reconhece-se que o estabelecimento de um clima positivo beneficia as crianças fazendo com que se sintam mais seguras e consequentemente mais autónomas

Neste sentido toda a intervenção pedagógica foi conduzida, assente neste modelo curricular dando continuidade ao trabalho que as educadoras cooperantes já vinham a desenvolver.

3.3. Identificação da Temática e dos Objetivos de Intervenção

Nesta alínea serão citados os aspetos, considerados por mim, pertinentes para a compreensão de como surgiu este projeto de intervenção pedagógica; os respetivos objetivos e a referência à grande questão de investigação que pretendia ver respondida em ambos os contextos.

Deste modo, há uma fase inicial onde nos é dada a oportunidade de atuar de forma a atingir alguns objetivos pessoais passíveis de serem determinantes para a exequibilidade do projeto de intervenção que construímos, são eles: envolvimento com o grupo; primeiro contacto com a atividade prática ; iniciação no processo de recolha de informação, as observações, e por fim o estabelecimento de um primeiro contacto de trabalho em conjunto com as equipas educativas Todo este tempo, inicial, dedicado à emersão no contexto é uma mais valia para a construção do projeto.

Quer isto dizer, de todos os benefícios que o trabalho de campo nos propicia as observações/reflexões realizadas ao grupo e a toda a dinâmica subjacente ao seu quotidiano são a base para a identificação das problemáticas existentes com vista à adequação de uma temática que consideramos mais pertinente explorar, de acordo com os interesses e motivações que os grupos nos evidenciam.

De facto, a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 77)

Prosseguindo nesta linha de pensamento o tema deste projeto, em creche, surge das reflexões efetuadas aos registos de observação que foram sendo contruídos e que denotavam o prazer especial deste grupo por todos os elementos que se relacionassem com o som: os sons dos animais; sons da natureza; a narração de histórias e também pela manifestação constante de interesse em movimento. Motivações que se enquadram intrinsecamente na fase de desenvolvimento que o grupo se encontra, por isso, foi indiscutível a decisão de enveredar por uma temática que possibilitasse a satisfação dos seus interesses ao mesmo tempo recorrendo a propostas de expressão musical com o objetivo propiciar um conjunto de novas aprendizagens.

Aquando emersa no contexto de jardim de infância, no ciclo de planear-fazer-rever, era inquestionável a vontade manifestada pelo grupo em participar em mais atividades que se relacionassem com a leitura de histórias; o movimento; a curiosidade por questões relacionadas com a locomoção e sons dos animais selvagens; e por fim, uma manifestação de interesse que era demonstrada, diariamente, pelo grupo centrava-se na audição do relato de uma das crianças acerca do seu hábito diário de cuidado dos animais da sua quinta onde todos os dias o J. nos relatava episódios muito interessantes da sua rotina. Constituíram, por isso, elementos fundamentais para compreender que este grupo, manifestava interesses que podiam ser perfeitamente adequados à temática desenvolvida no grupo de creche passível de verificação da forma como se processa a mesma temática em idades tão dispares.

Num dos momentos de planeamento, com o grupo de jardim de infância, com as crianças debati acerca da possibilidade de descobrir mais sobre a temática animal através das questões: *O que queremos saber? Como queremos saber? E como vamos fazer?* (Anexo A), expondo-as posteriormente no nosso placard. Através deste debate, aliei os dados fornecidos pelo grupo aos interesses que tinha registado e tentei encontrar um fio condutor que me permitisse agregar os dois temas e perceber quais as efetivas mudanças que a mesma temática poderá ter nas diferentes faixas etárias.

Surge desta forma o título deste projeto de intervenção pedagógica: *Descobrir, Explorar, Imaginar: A influência da música no desenvolvimento da criança*. Aliando todos os elementos fornecidos por ambos os grupos foi praticável definir como questão de investigação: *Compreender de que forma o recurso à expressão musical pode ou não contribuir para o desenvolvimento integral e integrado da criança?* ressaltando que nunca será dissociado o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, nunca o desenvolvimento e aprendizagem poderão ser entendidos de foram separadas, uma vez que desenvolvimento e aprendizagem encontram-se indissociáveis no processo de evolução da criança. Como mencionado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8):

Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é tão rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.

Relativamente à escolha da temática das atividades desenvolvidas serem essencialmente com recurso à temática animal deve-se a esta afirmação:

Uma justificação plausível é-nos avançada por Wilson (1984, 1993), que defende que os seres humanos manifestam uma filiação inata para com as outras formas de vida, obtida através de um processo de coevolução genes-cultura. Esta tendência decorre de uma necessidade humana que foi desperta no decurso do processo evolutivo, e manifesta-se perante os seres vivos mais diversos, independentemente do seu grau de complexidade (Almeida, 2007, p. 562).

Reconhecendo que para além dos seus interesses e motivações acerca do tema, a temática animal está presente no quotidiano das crianças: nas decorações das suas casas; em muitas das roupas que usam; nos livros que lhes são oferecidos; nos programas de televisão e no contacto direto que possam ter com animais domésticos, enfim, a temática animal representa um vasto leque de possibilidades de exploração, manipulação e descoberta.

Em suma, como já referido anteriormente, e atendendo a todas as questões de carácter contextual e teórico que devem ser respondidas, o presente projeto tem como objetivo primordial alargar as múltiplas oportunidades de experiência na área de conteúdo expressão e comunicação de ambos os grupos, através do domínio da música, atender a todos os interesses e motivações do grupo. Todas as propostas foram devidamente planeadas, embora com foco principal na construção de múltiplas experiências nesta área de conteúdo foi sempre tido em conta a passagem por todas as restantes áreas de conteúdo.

Em suma, os objetivos específicos para este projeto são:

- i. Reforçar as atividades que permitam um maior contacto dos grupos com as diferentes formas de expressão e comunicação;
- ii. Compreender de que forma a música contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo;
- iii. Criar um conjunto de oportunidades para a construção de um olhar positivo sobre a música em ambos os grupos;
- iv. Fornecer materiais diversificados que potenciem o interesse no desenvolvimento musical;

Capítulo IV- Projeto de Intervenção Pedagógica no Contexto de Creche

4. Caracterização do Contexto de Creche

4.1 Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala 1 onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era constituído por quinze crianças com idades compreendidas entre os 12 meses e os 24 meses (um e dois anos) sendo nove rapazes e seis raparigas. Neste grupo encontrava-se uma menina que apenas tinha completado um ano de idade no mês de dezembro de 2018 e dois tinham completado no mês de janeiro de 2019 dois anos, os restantes estavam a completar os dois anos no decorrer do ano de 2019, mais concretamente entre os meses de março e setembro. É considerado um grupo heterogéneo na sua composição. O desfralde deste grupo iniciou-se no mês de abril do corrente ano.

Numa fase inicial, em comunicação com a educadora, foi-me referenciado que ao iniciar o ano letivo o grupo, na sua maioria, manifestava de forma recorrente comportamentos muito egocêntricos, refletindo-se em conflitos na partilha de objetos e materiais. Aquando da minha chegada foi possível observar uma fase de transição nesses comportamentos, o grupo já era mais competente na partilha dos materiais, nas brincadeiras em grupo, raramente era observado uma criança a brincar sozinha o que denotou um grande trabalho da equipa educativa no sentido de contribuir para a resolução de problemas.

A respeito das interações adulto-criança, é evidente o trabalho que a educadora tem realizado destacando-se dois pontos: o primeiro diz respeito ao vínculo que cada criança estabelece com a educadora ser visivelmente forte demonstrado através da necessidade que manifestam em exibir os seus feitos e conquistas, o segundo, centra-se na sensação de segurança e conforto que as crianças evidenciam nos momentos de chegada e partida. Eram também visíveis os momentos proporcionados pela educadora privilegiando a autonomia, a partilha, a resolução de problemas e tudo isto levava a um clima harmonioso e suave, onde todos tinham oportunidade de mostrar as suas reais intenções, motivações e interesses contribuindo para a relação positiva que se estabelece entre criança-criança e adulto-criança. Apesar de tudo isto, é um grupo que ainda não adquiriu a comunicação verbal, salvo a exceção do L.D, G. e M.S que já comunicavam verbalmente com bastante facilidade em relação ao restante grupo.

Por fim, das observações individuais e do grupo e posterior reflexão realizada foi possível compreender que os principais interesses dos grupo centravam-se essencialmente em: contos; dramatização de história, dança, interpretação de músicas, sons dos animais; interesse pelos sons envolventes; jogos de encaixe; pinturas e materiais sensoriais, motivações e interesses facilmente

justificados com o estágio sensoriomotor tão característicos da faixa etária em que o grupo se encontra o grupo.

4.1.2 Caracterização do espaço pedagógico e dos materiais

O programa HighScope para creche recomenda que o ambiente seja organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar a crianças e adultos, oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa. (Formosinho & Araújo, 2018, p. 83)

É de conhecimento generalizado, que um ambiente apoiado nos princípios do programa High/Scope onde os adultos que planeiam e concretizam a organização dos espaços e dos materiais devem ter como foco principal duas palavras-chave: ordem e flexibilidade dos espaços e materiais, tendo como finalidade favorecer um maior conforto e segurança às crianças. Desta forma, quando absorvermos estas duas palavras é facilmente entendido que como adulto impulsor desta organização devemos assumir que tudo que estruturamos tem de apoiar o desenvolvimento e crescimento das crianças e corresponder à intencionalidade educativa que lhes decretamos. Como nos menciona (Post & Hohmann, 2011) se quisermos acompanhar a necessidade intrínseca de bebés e crianças, que constantemente variam as suas necessidades e interesses, de brincadeiras e materiais, temos de respeitar o princípio da ordem e flexibilidade, sempre com a noção enraizada que temos de criar no nosso grupo a sensação de conforto e segurança sobre o mundo que as rodeia. Dito isto, estamos no caminho de proporcionar às nossas crianças uma maior autonomia e grandes oportunidades para realizarem as suas escolhas.

Embora sejam recorrentes os casos em que o espaço físico não nos permite seguir de forma linear todos os princípios mencionados na abordagem metodológica que seguimos é necessário que olhemos para o que nos é apresentado e conforme as necessidades, interesses e motivações individuais de cada criança construamos um espaço que lhes seja imensamente caloroso e impulsor para o seu desenvolvimento. O espaço e os materiais devem ser suficientemente desafiadores e motivantes para que o grupo possa progredir nas suas brincadeiras e interesses sem nunca esquecer que deve, também, ser adequado aos adultos de forma a lhes permitir, em todo e qualquer momento, uma adequada observação ao que se sucede na sua sala de atividades.

Por fim, depois avaliadas as observações os adultos intervenientes nesta estruturação do espaço, organizaram-no da seguinte forma:

Área de cuidados corporais: Esta área encontrava-se dentro da sala de atividades, mas separada por uma porta e uma parede. Aqui encontrava-se o fraldário, um lavatório, armários de arrumação de lençóis e babetes, uma pequena estante com cubos refentes a mudas de roupa e todos os produtos de higiene

de cada criança e lateralmente um pequeno armário onde estavam os medicamentos e cremes de cada criança.

Área de dormir e descanso: Esta área encontra-se em conjunto com a área de cuidados corporais também separada por uma porta. Aqui encontramos berços, um para cada criança e um pequeno cadeirão onde o adulto acompanha o descanso das crianças. Os berços, lençóis e cobertores estavam devidamente identificados, fazendo com que cada criança identificasse com facilidade o seu berço. Todas as crianças podiam ter no berço algum elemento que lhes transmitisse conforto para esta hora, muitos faziam-se acompanhar de ursos de peluche. Por se reconhecer que a hora da sesta é um elemento vital, fazia-se uma transição para este momento de forma muito calma, acompanhado de uma música no rádio ou cantada.

Área da Refeição: Este grupo ainda almoçava na sala e como tal as mesas que tinham dispostas na sala, tinham dupla utilização. Este espaço era constituído por um balcão encostado à janela, onde ali eram preparados os pratos e colocados nas mesas; continha um espaço para os biberões de água e para os babetes do almoço e do lanche e existiam três mesas com cadeiras adequadas às crianças. A comida era entregue na sala às 11 horas onde a auxiliar de ação educativa fazia o empratamento e colocava nos respetivos lugares.

Relativamente à estrutura organizacional da sala de atividades, encontrávamos um espaço, lateral à porta de entrada com um tapete, apropriado para as crianças, almofadas e um varal de fotografias dos familiares. Neste espaço acontecia o tempo de grande grupo, onde cantávamos a música dos bons dias, liamos histórias, onde era feita grande parte da estimulação da comunicação verbal. Lateralmente, existia um móvel ao nível das crianças e com caixas transparentes onde encontrávamos diversos tipos de materiais, mais propriamente brinquedos. Numa das caixas tínhamos bolas de diferentes tamanhos e materiais; noutra tínhamos carros também de diferentes tamanhos e materiais e outra com animais; na outra prateleira encontrávamos uma caixa com jogos de encaixe e outra com materiais associados à cozinha. Na parede lateral, tínhamos uma caixa em cima de um móvel com os trabalhos realizados pelas crianças, onde os pais sempre que quisessem poderiam consultar e assim acompanhar mais de perto as atividades realizadas pelos seus filhos. Nesse móvel ao alcance da criança estava uma área mais dedicada à leitura, onde poderíamos encontrar livros de diferentes tamanhos e com texturas; uma caixa com fantoches de diferentes modelos e outra com animais que imitiam os respetivos sons. O centro da sala era o espaço que a educadora referia como a área de movimento onde as crianças tinham a oportunidade de se movimentar livremente.

Por fim, mais perto do espaço de refeição estavam as mesas, que como mencionei anteriormente, serviam para os momentos de trabalho orientado e de tempo livre e também para a refeição. No entanto, apesar de não existir áreas diferenciadas as crianças compreendiam a funcionalidade de cada espaço e era óbvia a forma como o percorriam de forma segura e se mostravam confiantes. Com o desenvolver do estágio foi acrescentado um pequeno móvel alusivo à área da cozinha, pois o interesse e motivação das crianças por brinquedos relacionados com esta área foram evoluindo existindo essa necessidade.

4.1.3 Caracterização do tempo pedagógico

Uma rotina é mais do que saber a hora que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas...as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento (Judith Evans e Ellen Jfield, 1982b, citado por Post & Hohmann, 2011, p.193).

A partir desta afirmação conseguimos compreender que um ambiente educativo caracterizado pelo Modelo Curricular High/Scope prioriza a estruturação de uma rotina diária atendendo à individualidade de cada criança e em prol das necessidades do grupo.

Como vários textos nos mencionam, em particular (Post & Hohmann, 2011), esta determinação de um horário consistente vai proporcionar às crianças maior segurança e conforto, pois a partir dele vão conseguir prever o que vai acontecer em cada momento do seu dia, evitando prováveis sentimentos de angústia, de desconforto e insegurança. Assim, as autoras defendem que esta rotina deve ser construída em dois pilares fundamentais: previsibilidade e da flexibilidade e na integração constante do conceito de aprendizagem ativa.

Nesta sala de atividades, a rotina do grupo foi estruturada assente essencialmente nos pressupostos de aprendizagem pela ação, estruturando-se da seguinte forma:

Tempo de chegada: Como este grupo estava pela primeira vez nesta sala de atividades, no início do ano letivo, ainda se reconheciam no grupo alguns sentimentos de insegurança, que como já mencionei através das estratégias criadas pela educadora foram sendo colmatados.

Na generalidade as crianças chegavam à instituição muito próximo das nove horas o que possibilitava ser a educadora a principal interveniente neste tempo. Reconhecendo o momento como um tempo de separação a educadora efetuava estas transições com muita tranquilidade, carinho e afeto, mantendo sempre uma conversa calorosa com pais e crianças.

Tempo de partida: Era um momento alternado entre a educadora e a auxiliar, onde ambas reconheciam a importância que muitas crianças depositavam neste momento; o reencontro com os pais ou familiares

era um momento muito intenso e os adultos criavam um clima de final de dia leve e tranquilo. Eram dadas as informações relevantes sobre o dia e revisto um pequeno papel onde constam dados importantes sobre a alimentação, sono e higiene da criança e em muitos casos dados sobre a administração de medicamentos.

Tempo de acolhimento: O momento de acolhimento era realizado na manta, aqui era cantada a canção dos bons dias e outras canções que por iniciativa própria as crianças manifestassem interesse em cantar. Numa fase, mais avançada, onde o grupo já começava a iniciar o seu processo de comunicação oral a educadora elaborou um pequeno quadro de presenças, onde neste tempo passou a ser criado o momento de procurar e colocar a sua foto no respetivo quadro.

Tempo de refeição: Os tempos de refeição aconteciam dentro da sala de atividades. O primeiro momento era o do reforço da manhã onde comiam uma peça de fruta. O segundo momento acontece por volta das 11:30 e é o almoço. No almoço havia muito o incentivo da educadora para que todos comessem sozinhas através de várias estratégias, contudo quando iniciei o estágio ainda pude acompanhar de perto esta transição entre o auxílio total e verificar com o tempo a conquista de independência total.

Tempo de atividade orientada: Este era o momento em que a educadora colocava em prática as suas planificações mediante os interesses e motivações do grupo. Constatei que muitas vezes o planeamento da educadora era alterado para responder às necessidades demonstradas pelas crianças naquele momento. Normalmente, as atividades que neste tempo se desenvolviam não ultrapassavam os trinta minutos o que também veio a acontecer quando passei a orientar este tempo.

Tempo de escolha livre: Era aqui que as crianças permaneciam a maior parte do seu tempo. Averigui que neste tempo a educadora recolhia informações pertinentes sobre as crianças. Deste tempo beneficieei da oportunidade única de observar os reais interesses das crianças; observar o seu comportamento perante determinadas situações, compreender um pouco mais sobre o seu temperamento, conseguir observar as comunicações que tentavam efetuar entre eles. Como nos confirma (Post & Hohmann, 2011, p. 249): «Muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre.» é um tempo verdadeiramente rico em múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Tempo de cuidados corporais: Nestes tempos de muda de fralda e restantes cuidados eram maioritariamente da responsabilidade de auxiliar de ação educativa; entendo que as orientações que a educadora dava para este momento era que também aqui se pudesse tirar o maior proveito em centralizar toda a atenção na criança que estava nos cuidados corporais. Neste momento com o desenrolar do tempo percebo que as crianças começam a ganhar maior autonomia para os procedimentos de lavagem de mãos e de cara e para muda de roupa.

Tempo da sesta: Assinala-se com o final do almoço. Quando as crianças terminavam a refeição reuniam-se num espaço comum com as crianças da sala 1b, onde iniciavam algumas brincadeiras até ao momento de realizar os cuidados corporais. Assim que esse momento terminasse as crianças iam para o seu berço para dormir até por volta das 15:30 horas.

4.2 Projeto de Intervenção Pedagógica com Dimensão Investigativa

4.2.1 Desenvolvimento da intervenção pedagógica

Neste tópico serão expostas as atividades mais significativas e de relevância para a interpretação dos objetivos que se pretendiam com a implementação do projeto. A planificação das mesmas seguiu sempre os interesses e motivações das crianças não se tratando em momento algum de planificações fechadas e restritas à intenção de ver os objetivos do projeto concretizados. Importa salientar que todas as atividades foram iniciadas no tempo orientado, normalmente acontecia depois do reforço da manhã, maioritariamente em pequeno grupo e individualmente para que fosse possível a máxima participação de todas as crianças, o que se refletiu num prolongamento da mesma atividade por dias diferentes.

Atividade nº 1: *A caixa de música e o espelho mágico*

A presente atividade surge das motivações e interesses manifestados pelo grupo durante o desenvolvimento de uma atividade anterior, que aqui não se encontra descrita. Contudo foi através da reflexão à referida atividade que surge a necessidade de implementação desta atividade, cujo os seus objetivos passam por: proporcionar ao grupo a possibilidade de identificação através de imagens alusivas a animais a canção correspondente; possibilitar um maior número de oportunidades de movimentação no espaço ao som da música e por fim, através do espelho a observação das suas movimentações.

Num primeiro momento é mostrado ao grupo a caixa musical onde as crianças devem de forma livre explorar o seu conteúdo ao mesmo tempo que como adulto responsável, início uma conversa sobre os objetos que vamos encontrando dentro da caixa. Os primeiros elementos a surgir são os Cd's de cartão com uma imagem de um animal induzindo a criança à canção correspondente, por exemplo, ao encontrar um Cd com a imagem de uma galinha a criança vai pronunciar o nome do animal ou movimentar-se conforme os gestos que aprendeu acerca da canção e rapidamente identificarão a música: *Doidas, Doidas andam as galinhas*. Outro exemplo ao



Registo fotográfico1: Materiais e envolvimento das crianças na atividade

encontrarem a imagem do porco, vão imediatamente ser levados à música do: *O porquinho foi à horta*, e assim sucessivamente. Aqui o papel do adulto é de apoio e estimulação da criatividade e linguagem oral das crianças. As músicas são sempre cantadas por mim, sem qualquer música de fundo, apenas com o recurso à voz.

O segundo e o último momento da atividade é marcado pela colocação do espelho na sala, criado por mim, para que neste momento pudéssemos passar à fase de explorar livremente os movimentos ao som das músicas. Ouvimos, imitamos os sons e movimentamo-nos livremente pelo espaço

Reflexão da atividade:

Desta atividade posso aferir que através das reflexões ao seu desenvolvimento o balanço foi bastante positivo. Ao longo de toda a atividade o grupo mostrou-se sempre muito atento e curioso, manifestando esses sentimentos através das suas movimentações, expressões faciais e em alguns casos verbalizando o seu entusiasmo.

Nota de campo
08/05/2019

G.: Esta, é a galinha. Põe a galinha (Muito eufórico)
Estagiária: Muito bem G. é a música da galinha. Eu vou colocar.
Meninos, o G. escolheu a música da galinha, querem ouvir?
Todos: Sim (Com muitos risos)
M.: Có-Có
A.: Galinha, sim.

Nota de campo
08/05/2019

Todos: Sim
G.: Outra vez
M.: Có-có, mais.
M.S: Mais música fania (Com muito entusiasmo)
G.: Galinhas outra vez.
Estagiária: G. eu sei que gostas muito desta música das galinhas. Mas vamos deixar outro menino escolher uma música?
A: Estefânia a música das galinhas, pode ser?
G.: Sim. Eu que digo
Estagiária: G, vamos deixar outro amigo escolher uma música, tu já escolheste a primeira. Pode ser?
G. Sim (Rindo)
Neste momento a M.P. entrega-me a imagem de uma criança a sorrir. Ao que perguntei
Estagiária: A M.P, escolheu esta imagem. Alguém sabe qual é música?
Silêncio
Estagiária: Querem ouvir?
Todos: Sim (Batiam palmas e movimentavam-se pelo espaço)
Iniciamos a música

A intrusão do espelho, nesta sala de atividades, foi sem dúvida um momento de referência para a sala, como não beneficiavam deste tipo de material foi muito evidente a excitação e vontade que demonstraram em se observar ao espelho e verificar as suas novas habilidades. O que este material veio posteriormente a demonstrar foi que as crianças começavam a sentir necessidade de olhar-se no espelho em diferentes ocasiões, sentiam prazer em ver refletidas as suas expressões faciais, observar características diferenciadoras entre elas e os outros.

Relativamente à presença da música e todo o desenrolar da atividade ajudou-me a comprovar o que a seguinte citação afirma: «As crianças realizam movimentos corporais de maneira natural, e também de forma espontânea colocam ritmo nas atividades que realizam e lhes dão prazer, numa integração entre gesto, som e movimento» (Gohn & Stavracas, 2010, p. 96).

Para concluir, sendo uma atividade de grande grupo todas as crianças tiveram a oportunidade de participar de igual forma permitindo-me observar o envolvimento delas em todos os momentos.

Atividade nº 2: O andamento da música *Für Elise* de *Beethoven* e a história da *Elise*

Esta atividade surge da necessidade de permitir ao grupo um contacto mais aproximado com diferentes géneros musicais. Ao longo de toda a implementação das atividades adotei, como estratégia, a colocação de algumas músicas instrumentais gravadas em que denotei serem uma mais valia no desenvolvimento das mesmas comprovando que a sua presença manifestou atitudes positivas nas crianças: mais calma e compenetração.



Registo fotográfico 2: Exploração da peça musical e interação das crianças.

Partindo desta observação e apoiada em toda a fundamentação teórica que reconhece a enormidade de benefícios associados ao contacto com diferentes géneros musicais para o desenvolvimento da criança, não poderia ser mais pertinente lançar uma atividade cujo objetivo passava pela possibilidade de integrar a criança neste universo de diferentes tonalidades, métricas, harmonias e tempos, tornando estes pressupostos como objetivos para esta atividade.

O primeiro momento da atividade acontece utilizando uma das estratégias de intervenção: a criação de uma atmosfera propícia ao desenrolar da atividade. O segundo momento é marcado pela colocação da música. Aqui espera-se que as crianças iniciem as suas explorações livres e enquanto o fazem descubram que há um novo som na sala, sentindo-se atraídas para o descobrir.

Como adulto condutor da atividade, o meu papel, é iniciar um conjunto de movimentos que despertem o interesse das crianças recorrendo a diferentes recursos. No caso utilizei um conjunto de fitas de cetim onde com o seu auxílio me movimento pelo espaço. Depois de as crianças se sentirem atraídas e motivadas para descobrir e explorar estes novos elementos, questiono se pretendem descobrir as fitas que tenho na nossa mala das surpresas.

No centro do tapete, encontra-se a mala das surpresas, com as fitas para cada uma das crianças e uma imagem em cartão do compositor *Beethoven*, onde de uma forma muito sucinta lhes transmiti o nome do músico que tinha desenvolvido a peça musical que estávamos a ouvir e uma imagem do instrumento musical que acompanhava a música: o piano. Toda esta conversa foi tida de forma clara e objetiva sem pormenorizar elementos referentes ao compositor e ao instrumento e sempre acompanhadas por imagens reais.

De seguida com as fitas acompanhamos o andamento da música. Num primeiro momento, ao som da música, sussurro que vamos mexer as nossas fitas lentamente e mostro o movimento, no momento mais rápido da música digo de forma entusiasta que passaremos a mexer as nossas fitas mais rapidamente. E vamos refazendo a atividade até que as crianças se sintam altamente motivadas para o efeito.

Reflexão da atividade:

Pela dinâmica diferente que introduzi nesta atividade o grupo reagiu de forma rápida, demonstrando quase de imediato reações de surpresa e curiosidade ao novo som que escutavam. Com as movimentações que ia fazendo a M.S percebeu agilmente que estava no centro da manta a mala das surpresas e sem tardar sentiu-se atraída para o local com o claro objetivo de descobrir o que poderia estar dentro da mesma. Quando começou a explorar a mala das surpresas a M.S chamando o G. para também participar nesta descoberta; enquanto isso eu continuava a mexer as fitas ao som da peça musical. Esta atitude da M.S na procura do seu amigo foi bastante reveladora para constatar a existência de uma clara evolução das relações afetivas que as crianças começavam a construir.

O envolvimento das fitas na atividade, cujo objetivo principal passava pela introdução das diferentes possibilidades manipulativas que uma música nos pode oferecer e também pelo forte auxílio que representam para a abordagem ao andamento da peça musical, considero ter sido fundamental o recurso a este material, pois a sua presença captou a atenção do grupo e possibilitou ainda mais oportunidades de exploração.

De início as crianças revelaram grande concentração na escuta da peça musical para poderem com as fitas acompanhar as instruções que eu dizia, ou seja, observei um certo comportamento de

imitação, o que num determinado momento da atividade me começou a preocupar, pois como nos diz (Gordon, 2000, p. 19): « Alguém disse que a audição é mágica, ao passo que a memorização e a imitação primam pela frivolidade», efetivamente o que esperava desta atividade era que as crianças pudessem dar sentido ao que estavam a ouvir, interpretando da maneira que lhes fosse mais conveniente sem cair no erro de apenas imitar, sem audiar. Para contrariar o sucedido fui deixando lentamente de participar na atividade distanciando-me para que o grupo pudesse fazê-lo autonomamente permitindo-me observar que as crianças mexiam as fitas conforme aquilo que interpretavam.

O momento seguinte da atividade, é marcado pela exploração do espaço ao som da música com o auxílio das fitas. O resultado foi surpreendente; todos evidenciaram maior satisfação quando as puderam movimentar livremente: uns fizeram-no em frente ao espelho; outros de pé percorrendo todo o espaço e ainda outros permanecendo sentados na manta, sendo que, duas das crianças abandonaram as fitas e em frente ao espelho marcavam o andamento da música com gestos, por exemplo, quando era mais rápido imitavam que corriam e quando era mais lento andavam agachados e muito lentamente, aferindo sobre este comportamento que as crianças conseguiram adquirir novas habilidades no seu domínio motor. A única criança que apenas ficou pela observação do seu reflexo no espelho foi a M.E, uma vez que, ainda não adquiriu a marcha.

Para finalizar, como foi uma atividade com uma avaliação muito positiva, despertou-me um maior interesse em continuar a focar o planeamento de atividades na exploração do espaço e nas múltiplas manipulações que a música pode ter

Subactividade:

A subactividade está planeada, conforme já mencionado, na possibilidade de um maior número de respostas positivas das crianças aos objetivos definidos para a atividade anterior. Assim, na mesma linha de orientação decidi apoiar-me numa atividade proposta por (Godinho & Brito, 2010) incluída no manual que apresentam de apoio às artes no jardim de infância.

Seguindo os trâmites da referida atividade, construí uma história que permitisse agregar o que os autores mencionam:«[...] que se enquadre na estrutura e carácter expressivo da música» (Godinho & Brito, 2010, p. 22) permitindo que nesta faixa etária as crianças pudessem obter mais algumas noções



Registo Fotográfico 3: Descoberta das múltiplas manipulações da música

das vastas oportunidades manipulativas que uma música nos pode oferecer, que no caso se efetivou com uma história.

O primeiro momento da atividade inicia-se com uma breve conversa sobre o que acham que vamos descobrir, através do recurso ao incentivo à conversação são levantadas questões que potenciam a comunicação verbal do grupo, abarcando neste momento uma experiência-chave fundamental: comunicação e linguagem. De seguida é colocado o cenário, previamente elaborado, para darmos início à narração da história acompanhada ao som da peça musical- *Für Elise* de *Beethoven*. Importa referir que cada momento da peça musical se enquadra na sua estrutura e carácter expressivo da história. Assim sendo, a divisão é feita tal e qual os autores supramencionados sugerem e que segue em anexo. (Anexo C.)

Reflexão da atividade:

A implementação desta atividade há muito que estava idealizada sendo apenas exequível dependendo da resposta do grupo às atividades anteriores. Verificadas as manifestações positivas e já tão familiarizados com a peça musical considerei ser o momento oportuno para a sua implementação.

A narração de histórias para este grupo, sempre foi um momento vivenciado com grande interesse e motivação, na sua generalidade, todos manifestam sempre muita concentração e nada me pareceu mais pertinente que através da música e das múltiplas oportunidades que nos proporciona introduzir uma história dentro deste formato.

De facto, a literatura infantil é poderosíssima para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança; é através da literatura que nos são oferecidas múltiplas possibilidades de exploração que vão conseguindo alimentar as crianças a descobrir e a compreender o mundo que as rodeia, como nos elucida o texto: *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura infantil* e Juvenil de Fernando Azevedo (2010) para além do divertimento óbvio que cada página de um livro encerra as histórias são na maioria das vezes lições de vida, são a possibilidade de distinção entre o bem e o mal, justiça e injustiça e representam uma sedução para crianças e adultos. E assim facilmente compreendemos:

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12)

Por fim, considero que atendendo a todos estes aspetos os objetivos para a atividade foram alcançados, contudo nos meus registos diários referentes à reflexão da atividade, evidencio, que embora a planificação estivesse devidamente fundamentada e estruturada juliciei que o grupo apenas valorizou a

história e os materiais tão reais que disponibilizei em detrimento do verdadeiro objetivo, todavia, em discussão com a educadora cooperante sobre a atividade, alertou-me no sentido contrário mostrando-me evidências acerca dos efeitos positivos que a história com a música tinha produzido. Alertando-me para uma evidência concreta que foi quando, a M.S, a M. e o A., estavam na exploração do cenário recontavam episódios da história sendo que houve um momento em que a educadora cooperante pediu para que contassem para o grupo e apesar das manifestações de timidez, a M.S. deu o mote e os outros com os animais que estavam presentes na história foram entrando no reconto.

Outra das evidências referenciadas foi durante o reconto o G., que estava sentado no canto da sala dizia repetidamente: *está mal, falta a música*. São aspetos que a educadora cooperante ressalva como pertinentes e de extrema importância para a avaliação desta atividade ter sido positiva. Evidencio também a constatação que retirei acerca do uso da voz, de facto, as múltiplas oportunidades que a nossa voz pode potenciar na intrusão das crianças com o mundo sonoro são inúmeras.

Atividade nº 3: *Estes são os sons que os animais fazem*

A atividade intitulada: *Estes são os sons que os animais fazem*, surge numa fase mais avançada do projeto e tem como objetivo possibilitar ao grupo a continuação do trabalho da percepção auditiva, na minha perspetiva fulcral para a idade do grupo em questão. Como nos diz (Gordon, 2000, p. 29) : «Uma criança não será capaz de



Registo Fotográfico 4: Material da atividade e respetivo desenvolvimento

nenhum tipo de audição, se não tiver a percepção auditiva do som da música ». É uma atividade que deve ser desenvolvida em pequenos grupos para tonar possível a participação de todos.

Os objetivos traçados para esta atividade cingem-se na continuação de apresentação de propostas de enfoque na audição.

Posto isto, o primeiro momento da atividade acontece, como em todas as atividades anteriores, através do mesmo fio condutor: inicia-se um breve diálogo sobre o que acham que a mala das surpresas nos trará; iniciamos o processo de descoberta do que contém o interior da mala e para finalizar descrevo cada material. Para a realização desta atividade coloquei no interior da mala os seguintes: um círculo com imagens dos animais, molas com imagens dos animais e uma coluna de som.

O passo seguinte é a audição do som do animal e o objetivo é que as crianças escutem atentamente o som que será reproduzido, identifiquem o animal e encontrem a imagem correspondente onde depois devem colocar no círculo.

A atividade termina quando o grupo manifesta o seu desinteresse pela mesma passando ao momento final que é um pequeno jogo alusivo ao modo de locomoção dos animais imitando os seus sons.

Reflexão da atividade:

A primeira reflexão desta atividade recai sobre a importância da utilização do mesmo fio condutor em todas as atividades: conversação, apresentação da mala das surpresas e verificação dos materiais, mostrando-me que recorrendo a esta estratégia o grupo revela-se cada vez mais seguro e confiante nos momentos que se sucedem. Como (Post & Hohmann, 2011, p. 195) mencionam: « Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes» o facto de os acontecimentos serem previsíveis para o grupo denota uma grande evolução ao nível da comunicação oral, evidenciados através dos esforços que nesta atividade as crianças faziam para pronunciar o nome do animal, à exceção da M.E que ainda não demonstra qualquer tipo de evolução nesse aspeto.

Relativamente à atividade, o grupo em geral manifestou compreender de forma muito evidente o que se pretendia e não criou qualquer tipo de objeção ao funcionamento mantendo-se sempre muito participativo.

Todas as crianças participaram ativamente, identificando com perspicácia todos os sons dos animais. O maior entrave que verifiquei, na generalidade, foi a manipulação das molas indicando muitas dificuldades em colocar a mola do animal na roda. Este aspeto demonstra que numa posterior realização da atividade deverá ser utilizado um objeto de melhor manuseamento para esta faixa etária, contudo, esta dificuldade poderá também representar uma oportunidade na medida que desafiou as crianças a alcançar o objetivo treinando a sua motricidade fina.

Num dos grupos a A.C desde o primeiro momento manteve-se sempre muito responsiva e interessada na audição de mais sons e ainda mais na identificação da imagem, mesmo quando já não era no seu grupo ela fazia questão de participar ativamente ajudando as restantes crianças. A A.C, merece o meu destaque, pois é uma criança muito tímida e esta atividade revelou o desprendimento da criança, revelou uma maior libertação o que penso ter contribuído positivamente para o seu desenvolvimento social e afetivo.

De uma forma geral, todos conseguiram associar o som à imagem de uma maneira muito competente. A M.S, o H., a A.C e o D. foram as crianças mais participativas nesta identificação, embora uns conseguissem chegar à imagem mais rapidamente; todos sabiam a que animal correspondia. Sendo uma atividade de pequenos grupos favoreceu um envolvimento mais ativo de todas as crianças.

Subatividade

De acordo com a reflexão realizada à atividade anterior surge a necessidade de criar uma proposta em que o foco fosse centrado nos modos de locomoção dos animais; sons dos animais e no impulso para a criação através das artes criativas. Aos objetivos propostos para a atividade anterior acrescento, na presente atividade, apenas dois aspetos de relevância a proporcionar: aquisição de novas habilidades através dos modos de locomoção dos animais e o estímulo à imaginação com os sacos sensoriais.

Assim, a estratégia utilizada para esta atividade foi o recurso ao espaço exterior, onde se processa do seguinte modo: num primeiro momento, a experimentação de sacos sensoriais relativos a cada elemento: Ar, Terra e Mar em que cada saco sensorial dispunha de elementos e cores característicos ao elemento; o segundo momento é assinalado pela audição do som do animal onde o grupo ouve o som do animal e de seguida tem de descobrir a imagem correspondente ao som. Assim que descobrir a imagem deve colocá-la junto da imagem e saco sensorial correspondente à forma como o animal se move (ar, água, terra). Tal e qual a atividade anterior, o procedimento desta atividade é em pequenos grupos, no entanto, a única diferença é que com o contributo da auxiliar e da educadora os grupos que não estejam no momento de atividade orientada, estão a explorar os sacos sensoriais e a digitar desenhando em folhas de papel A3 o que desejarem. Uma observação importante é que nesta atividade, como o espaço exterior nos permitia, podia mover-me ao mesmo tempo que o som do animal toca imitando a sua locomoção.

A atividade termina quando todos experienciam cada proposta e passamos a descobrir e explorar os sons e materiais existentes no exterior, deixando que livremente cada criança tome a decisão sobre o que quer fazer.

Reflexão da atividade:



Registo Fotográfico 5: Diferentes momentos da atividade: exploração dos materiais, descoberta dos sons e artes criativas

Como esta atividade teve o seu desenvolvimento no espaço exterior e perante a existência de materiais muito diversificados não foi possível apresentá-la dentro dos tramites das atividades anteriores. O grupo estava muito envolvido com tudo que os rodeava mostrando muito entusiasmo e euforia tornando evidente a sua vontade em explorar, descobrir, manusear os materiais. Devido às condições climáticas adversas que até então se fizeram sentir, não tinha sido possível usufruir da maneira que queríamos deste espaço, contudo, sempre que o fizemos, inclusive nesta atividade, todas as idas ao exterior eram o reflexo da imensa vontade natural que as crianças tem de explorar: «Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para o movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças» (Post & Hohmann, 2011, p. 161), comprovando nesta atividade que o espaço exterior deve ser priorizado em qualquer prática sendo entendido como um prolongamento do espaço da sala de atividades e não como um local de risco.

No que diz respeito à reflexão sobre a atividade num primeiro momento quando chegamos ao espaço exterior o G. questionou de imediato a ausência da mala das surpresas e o H. balbuciava *um não tem, não tem*. Como a atividade anterior era ligeiramente semelhante o grupo não manifestou qualquer tipo de incompreensão relativamente aos procedimentos. Nesta atividade foi possível atestar que todas as atividades que envolvam a discriminação auditiva o grupo, na sua generalidade, mantem-se sempre muito atento e interessado respondendo de forma muito positiva a todos os momentos. A única situação em que continuei a observar desinteresse total foi do R. que não participou em nenhum momento da atividade em virtude do seu temperamento mais agitado manteve-se sempre na exploração do espaço. Uma das aquisições mais significativas desta atividade foi a conquista da compreensão de como um educador deve lidar com crianças abertamente mais agitadas. O R. permitiu-me observar e constatar que o ritmo de cada um deve ser respeitado e para tal é necessário compreender o porquê de determinada atitude da criança e só depois agir em conformidade com o interesse e ritmo da criança. O mais importante a reter, como futura educadora e através dos ingredientes da aprendizagem ativa, é a aceitação que devemos fazer perante o temperamento de cada criança.

Para concluir, estas atividades mostram-me um conjunto de evidências que me permitem construir uma maior sustentação na obtenção da resposta à minha questão problema. De facto, as atividades que são apoiadas na *Teoria de Aprendizagem Musical* de *Edwin Gordon* revelam que quanto mais cedo uma criança for exposta a uma maior panóplia de músicas, sons de diferentes tonalidades e métricas, melhor será o seu desempenho num ensino formal e estruturado da música. Como nos diz (Gordon, 2000, p. 43):

As crianças pequenas aculturam-se à música de um modo muito semelhante ao da sua aculturação à linguagem, escutando sons formulando inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com os outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significado.

O que também me tem sido possível aferir é que quanto mais cedo as crianças estão expostas a um currículo onde as atividades de expressão musical são centrais maiores são as evidências reveladas no contributo ao desenvolvimento social, cognitivo e motor.

Atividade nº 4: *O urso e o piano* de *David Litchfield* e a construção de instrumentos musicais.

O planeamento desta atividade surge a partir de uma das crianças trazer para a sala garrafas com diferentes elementos: feijão, massas e sal. Depois de perceber que o grupo ficou altamente motivado e curioso decidi introduzir uma atividade em que fosse possível alimentar ainda mais essa curiosidade e possibilitar às crianças um contacto mais diversificado com os diferentes instrumentos. Numa fase inicial, foi pensada para ser desenvolvida na sala de atividades, que de imediato foi alterado, uma vez que, a instituição cooperante tem à disposição uma sala de música devidamente equipada e altamente rica na diversidade de oportunidades que oferece.

O objetivo desta atividade centrou-se na possibilidade de proporcionar um maior contacto com os instrumentos, a audição e audição de diferentes sons existentes; criação de ritmos diferentes e a exploração de diferentes matérias para a construção dos instrumentos musicais.

O primeiro momento desta atividade diz respeito à preparação do espaço. Deve ser colocado no centro da sala um conjunto diversificado de

instrumentos musicais, tais como: maracas; pandeiretas; tambores; xilofones; triângulos e o piano e ainda a mala das surpresas onde no seu interior deverá estar o livro: *O urso e o piano* de *Daniel Litechfield*.



Registo Fotográfico 6: Manipulação e construção dos instrumentos musicais

A atividade inicia-se dentro do mesmo fio condutor, acrescentando que nesta conversa inicial são introduzidos elementos referentes ao livro, ou seja, na capa fiz um pequeno levantamento das questões relacionadas com a imagem inicial e traseira; conversamos um pouco sobre o animal que estava na capa (urso) e só depois iniciamos a narração da história onde a mesma decorreu aliada a um conjunto de sons, ritmos, alturas e movimentos diferentes.

O segundo momento passa por uma breve conversa sobre as personagens da história, onde com o auxílio dos instrumentos associados a cada personagem, é feita a manipulação do instrumento e proporcionado um momento de audição de cada um. Cada criança poderá, posteriormente, explorar todos os instrumentos e as suas sonoridades de forma livre. Para concluir a atividade, toquei duas canções do repertório trabalhado com o grupo: *Eu tenho um pião* e a música; *Vou bater as palmas*.

Para finalizar, em pequenos grupos, com os materiais que disponibilizei e organizei, criamos alguns instrumentos musicais com a finalidade de criar na sala de atividades um espaço dedicado à música.

Reflexão da atividade:

Considero que esta atividade acentuou ainda mais as reflexões que tinha realizado acerca da evolução do grupo. São várias as aquisições que se vão evidenciando na construção das suas aprendizagens com as atividades que implemento. Nesta atividade o A. e o J.D. manifestaram muito interesse na exploração do piano; quando este momento aconteceu o primeiro pensamento recaiu sobre o conflito que iria surgir na disputa do instrumento, no entanto, observei a evolução do grupo, pois de forma autónoma conseguiram solucionar o problema com que se debatiam.

Observei que o G. foi uma das crianças que experimentou todos os instrumentos musicais despertando a minha atenção para a sua atitude pois reconheci, através das suas expressões faciais, a falta de interesse por todas as sonoridades que experimentava. Com o desenrolar da atividade assumi que esta possível indiferença relativa aos instrumentos pudesse se relacionar com a procura da sonoridade que mais lhe agradava, uma vez que depois de percorrer o manuseamento de todos os instrumentos o G. escolheu manipular e descobrir as potencialidades do tambor.

Apoiada na afirmação: «Entendemos que, nesta idade, o bebé necessita dos elementos concretos, para que possa transpor-se para a ação criativa, pois facilita a formação de novas imagens com base no objeto real» (Soares, 2007, p. 79), concluo ,através da resposta positiva que o grupo manifestou face à atividade, que o contacto com materiais diversificados propicia a que as crianças

retirem um maior proveito da intencionalidade educativa que se deposita na atividade que o educador apresenta.

Tal e qual como *Jean Piaget* nos descreve esta faixa etária como sendo o período correspondente ao estágio sensório-motor atendo às características do mesmo, um dos maiores contributos para apoiar o desenvolvimento das crianças é potenciar o contacto direto com os objetos. Para além deste momento de exploração verdadeiramente rico e carregado de significado para o grupo enfatizo, mais uma vez, a evidente importância que a narração de história, com recurso a diferentes elementos que apoiem a narração da mesma, repercute criatividade, raciocínio, imaginação e outras capacidades das crianças. Um outro ponto observado foi a rápida interpretação dos ritmos; com a sequência que tinha criado enquanto contava a história pude observar que durante a exploração livre do grupo, a M.M., a C. e o T. na tentativa de repetir o mesmo ritmo e demonstravam a sua satisfação quando percebiam que o concretizavam eficientemente. Por sua vez, o M. através do seu envolvimento, choro, demonstrou pouco interesse na atividade o que careceu a minha maior atenção pois quando percebi o efeito que estava a causar na criança tentei uma aproximação e compreender o que o frustrava onde através dessa compreensão pude proporcionar-lhe diferentes brincadeiras que ajudaram na aproximação do M. aos instrumentos acabando refletindo-se mais tarde numa postura mais confiante e segura.

Para finalizar, a criação de instrumentos foi outro dos momentos que através das artes criativas pude proporcionar às crianças não só a continuação da passagem pelos elementos da expressão musical como também na continuação da passagem pelas diferentes áreas de conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento integral e integrado da criança.

Atividade nº5: A história sonorizada do *Tambor do Tom*

A história sonorizada intitulada por *Tambor do Tom*, foi a atividade de final deste projeto de intervenção pedagógica em que tivemos a oportunidade de apresentar à comunidade educativa.

O *Tambor do Tom* é uma história sonorizada, baseada numa das histórias da professora de música *Elvira Drumond.*, sofrendo alterações por forma a corresponder à faixa etária do grupo em questão. A introdução de uma história deste cariz permitiu, ao longo



Registo Fotográfico 7: História sonorizada

de várias semanas, realizar atividades que englobassem outras áreas de conteúdo: dramatização, dança e movimento.

Para a presente descrição serão apenas evidenciados os procedimentos relativos à última fase: momento de apresentação. Desta forma a concretização da atividade tem como objetivos a consolidação de todos os aspetos que foram referidos nas atividades anteriores.

O primeiro momento da atividade inicia-se seguindo os procedimentos das atividades anteriores, no centro da roda encontrava-se a mala das surpresas em que no seu interior estavam os animais alusivos à história. Como já mencionado a história foi adaptada a este grupo (Anexo D), sendo que a escolha dos animais é uma das alterações; a escolha por alguns animais em específico recai sobre a abordagem que ao longo da intervenção decidi cingir-me.

De seguida, foi apresentada a história em que num cenário devidamente criado, demos vida aos personagens e interpretamos os ritmos que os personagens iam fazendo com os seus instrumentos. Todo o grupo participou nesta atividade, pois cada uma deles era um elemento da “banda” da história do tambor do tom. Eu assumi o papel de narrador e movimentava-me pela sala e à medida que cada personagem ia parecendo, a criança que a essa personagem estava associada tocava um ritmo, anteriormente definido. Efetivamente, só foi viável a realização desta atividade porque o grupo tinha vindo a desenvolver múltiplas atividades de estimulação auditiva, jogos onde marcamos ritmos e pulsação, cantamos e criamos diversas coreografias para novas músicas que inserimos no nosso reportório diário e manuseamos instrumentos musicais.

Reflexão da atividade:

Finda a atividade e após as devidas avaliações realizadas considero que esta atividade teve um impacto muito positivo no grupo e em mim, enquanto futura profissional.

Ao longo da interpretação da história foi notória a evolução do grupo quer no domínio da concentração quer na interação intencional. Esta interação a que me refiro fica evidenciada, por exemplo, no pedido que faço ao grupo para me acompanhar na marcação do ritmo, muito embora fosse uma história e uma marcação de ritmos que reconheciam, a ideia era que o momento fosse vivenciado da forma que as crianças o quisessem direcionar e todo o grupo correspondeu de forma brilhante e inesperada.

No final da narração interativa da história a pedido de algumas crianças marcou-se um momento de dança e canto de algumas das músicas que foram escolhidas pelas crianças. As mais requeridas foram as ao longo deste projeto de intervenção pedagógica foram sendo trabalhadas

M.S: Vou bater as palmas, ania?

Estagiária: Sim, M.S, vamos cantar “Vou bater as palmas, “com os instrumentos que estão na nossa caixa musical. Pode ser?

M.S: Tambor tupania

G. A música do R. ania

Estagiária: (Risos) É isso mesmo G. vamos cantar a música preferida do R. E a tua qual é?

G.: As palmas ania

De imediato todos se dirigiram para a caixa musical e cada um pegou no instrumento musical livremente.

Esta pequena apreciação do G. teve um significado muito importante para mim. Quando esta criança se refere à canção: *Vou bater as palmas* de *Ricardo Reis Pinto* como sendo a música do R. significa que foi capaz de observar, nos momentos de transição, a entrega do R. aquando a audição desta música. Sempre que eu começava a cantar esta canção de imediato o R. largava tudo que estava a fazer para se juntar ao grupo e participar na coreografia que elaboramos para acompanhar a canção.

Para finalizar, outro aspeto realmente revelador foi o facto de livre e espontânea vontade, o grupo revelar as suas verdadeiras intenções relativamente às canções que tinham interesse em ouvir e interpretar. Esta manifestação veio corroborar a afirmação de (Gordon, 2000, p. 323):

Por isso, restringir o movimento das crianças, ou repreende-las por se mexerem, porque podem estar a incomodar outras crianças ou a aborrecer os adultos, limita o desenvolvimento da noção de ritmo, dado que os movimentos se tornam hesitantes, rígidos e desajeitados.

De facto, foi observável que quanto mais espaço era dado ao grupo para se movimentar e explorar as múltiplas oportunidades que lhes eram proporcionadas maior foi o seu empenho e motivação.

4.2.2 Avaliação da intervenção pedagógica no contexto de Creche

Sabemos que quando avaliamos estamos a gerar mudanças, mudanças essas que se refletem na nossa prática e no processo de aprendizagem das crianças

Analisando a recomendação- *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*, constatamos que um dos seus grandes objetivos passa pela modificação da ideia de creche assistencialista descentrando a ideia de que a creche é idealmente um lugar de cuidado de crianças. Atualmente já temos um outro olhar sobre este paradigma e deslocamo-lo no sentido de creche como lugar

para a educação das crianças atribuindo-lhe uma intencionalidade educativa. Seguindo os fundamentos

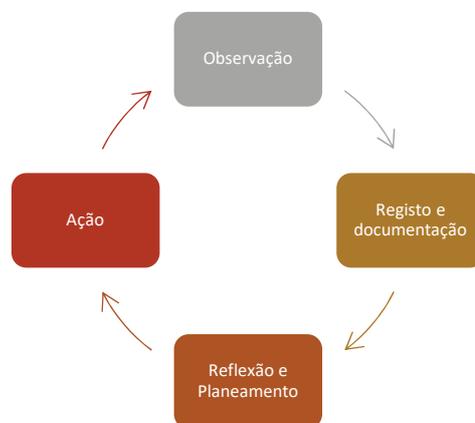


Figura 5- Adaptação do ciclo da avaliação

da recomendação ainda que as crianças não tenham a linguagem oral adquirida, situação do presente grupo, tem de ser dada voz à criança; elas devem ser reconhecidas como agentes deste processo educativo e nunca podemos descurar disto quando observamos e planeamos a nossa intervenção.

Desta forma, avaliamos para reconhecer a criança de forma individual e o grupo. Efetivamente, através das reflexões efetuadas foi fácil de compreender que o leque de oportunidades proporcionadas ao grupo permitiu tornar mais evidente as suas aquisições e a construção das suas novas aprendizagens. Os problemas de resolução de conflitos, a falta de confiança em explorar o espaço da sala de atividades, a oportunidade de contacto com materiais diversificados (devidamente contextualizados com a fase sensório-motor em que o grupo se encontra), um contacto mais próximo com a expressão musical nas rotinas diárias, possibilitou constatar evoluções significativas no desenvolvimento motor e afetivo das crianças. Serve de exemplo, a M.E. que no final desta intervenção pedagógica já se encontrava mais confiante nas suas habilidades motoras.

Relativamente à avaliação referente à emergência no contexto de creche este foi para mim o que, numa fase inicial, representou maior dificuldade, pois reconhecendo o papel fulcral que as observações revelam para a construção da nossa prática, inicialmente não soube centralizar o meu foco de observação e considerava a globalidade o mais apropriado para esta faixa etária. Quando me deparei que necessitava de mais dados individuais para compreender o que poderia ser modificado e iniciar a construção do planeamento das atividades, foi então que, decidi recorrer aos instrumentos de recolha de informação para dar seguimento à reestruturação da prática.

No que diz respeito ao balanço sobre a implementação das atividades, como mencionado ao longo das breves reflexões efetuadas, é-me possível fazer uma avaliação positiva da sua implementação. Desde a primeira atividade que reconheci que a planificação das mesmas exigiria uma atenção mais centralizada nos materiais e na exploração dos espaços. Na implementação da primeira atividade, não constante neste relatório, pude refletir acerca das necessidades e interesses do grupo em ter à sua disposição novos materiais, materiais versáteis cujo uso não estivesse limitado a uma única ação. Para isso, em todas as atividades fiz questão de introduzir materiais e objetos em que as crianças pudessem dar asas à sua imaginação e criatividade manipulando-os como entendesse.

As histórias sonorizadas; a caixa musical; os sons dos animais; as danças; as canções cantadas só com recurso à voz; a introdução de música de fundo em atividades; sacos sensoriais e o aproveitamento do espaço representou uma vantagem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, corroborando com a citação: « Como aprendizes ativos, os bebés precisam de uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que apoiem a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem » (Post

& Hohmann, 2011, p. 136). Importa referir, que a inclusão de um espelho na sala foi dos pontos mais significativos deste projeto tornando imperativo afirmar que a presença de um material desta envergadura deveria ser obrigatória numa sala de atividades de creche. A partir do momento da sua inclusão considero que toda as atividades foram dirigidas de uma forma diferente, pois foram vários os registos efetuados de crianças a brincar em frente ao espelho; as variadas tentativas de conversação que iniciavam; a identificação de características distintivas do outro e a socialização entre pares.

É inevitável a referência que me apraz realizar nesta avaliação relativamente à abertura dada pela equipa educativa na gestão da intencionalidade educativa da minha prática. Permitiram-me ajustar, sempre que considerasse pertinente, todo o espaço e materiais de forma a atender à individualidade de cada criança e às necessidades do grupo. Na oportunidade decorrente da participação nas reuniões educativas beneficiei da chance de debater os olhares que cada uma tinha das crianças e das suas evoluções contribuindo para a adequação da minha prática educativa.

Posto isto, é-me possível aferir que a presença da música tem influência no desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Sustento esta afirmação assente nas reflexões que foram realizadas ao longo da implementação do projeto e nas evidências demonstradas diariamente pelas crianças. Sem a intenção de criar verdadeiros músicos, mas com a intenção de criar múltiplas oportunidades de inserção da expressão musical no quotidiano das crianças verificou-se que as atividades desenvolvidas permitiram um contributo mais eficiente ao nível motor, afetivo e cognitivo do grupo.

Reconheço, através das propostas apresentadas a este grupo, a veracidade das referências relativas ao providenciar um contacto com a música desde o nascimento, pois a capacidade de aceitação e compreensão das propostas era muito fluida. Portanto, quando mais cedo lhes for apresentado um contacto diversificado com a música maior são os seus efeitos, insistindo, que quanto mais cedo for apresentado uma variedade de sons e materiais estaremos a estimular o primeiro dos quatro vocabulários musicais: audição e expressão (Gordon, 2000).

O recurso a atividades de expressão musical de carácter mais lúdico potenciou um maior envolvimento das crianças: os jogos, as brincadeiras, as explorações, as danças, as descobertas de novas habilidades e as canções exploradas tornaram-se recursos fulcrais para a intrusão da música nas práticas educativas deste grupo, tornando possível transmitir que a música é tão importante como qualquer outra área de conteúdo.

Em suma, para além de conseguir uma resposta à grande questão de investigação, no que concerne ao grupo de creche, considero ter atingido os objetivos que inicialmente delinee. Constatando que para a existência de uma planificação coerente e adequada à nossa ação tem de existir uma

avaliação e essa avaliação é baseada essencialmente na reflexão que nos levará a uma ação, tornando este processo um ciclo cujo objetivo central é a tomada de consciência da progressão e evolução das crianças em paralelo com a constatação da nossa ação enquanto profissionais.

Capítulo V- Projeto de Intervenção Pedagógica no Contexto de Jardim de Infância

5. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

5.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo, sala oito, onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era constituído por 26 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, cujo ano de nascimento corresponde ao ano de 2015. É um grupo constituído por 15 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Trata-se por isso de um grupo homogéneo na sua composição.

O grupo, desde a creche, segue com a mesma educadora e com a mesma auxiliar de ação educativa, considerando um dos aspetos mais favoráveis observado, uma vez que este acompanhamento se reflete positivamente nas interações adulto-criança e criança-criança estabelecidas. Ainda sobre as interações adulto-criança existentes neste grupo constato que eram condizentes com os ingredientes próprios da aprendizagem ativa, onde a partilha de poder era feita entre adulto e criança; a planificação das atividades e sua implementação era centrada nas potencialidades do grupo; a educadora mostrava reconhecer todos e quaisquer movimentos das crianças apoiando e mostrando interesse nas suas conquistas nas suas fragilidades o que denota a existência de um clima de relações autênticas com as crianças.

Num dos primeiros momentos de contacto com o grupo, comprovei a afetividade que as crianças demonstravam pelas pessoas que participavam nas suas rotinas, revelando sempre muita preocupação com o outro, eram carinhosos e mostravam reconhecer o impacto das suas ações nas pessoas que os rodeiam. Exemplo disto nesta nota de campo:

Nota de campo: 7 de outubro de 2019
Ressalvo a sensibilidade demonstrada por uma grande parte do grupo, onde na chegada à mata me questionaram por diversas vezes se estava feliz por estar ali.

É um grupo muito participativo e cooperante em todas as atividades propostas, revelando sempre muito interesse no desenvolvimento das mesmas. Nos momentos de revisão do dia são sempre muito assertivos nas suas interpretações sobre aquilo que correu bem, menos bem e que gostavam de

melhorar ou até continuar a explorar. Durante o período de permanência, nesta sala de atividades, nunca foi registado nenhum episódio significativo de conflito entre as crianças e aqueles que existiam eram resolvidos, maioritariamente sem intervenção do adulto, mostrando que a resolução de problemas de forma autónoma não representa uma dificuldade. Na sua generalidade são um grupo muito assíduo e pontual.

Relativamente aos interesses manifestados observei que devido aos fundamentos em que a educadora se baseia para a estruturação de espaço e materiais não se identifica uma área preferencial por parte das crianças, todavia, verifico manifestações de menor preferência pela área da biblioteca e a área da descoberta embora passem pelas mesmas.

5.1.1- Caracterização do espaço pedagógico e dos materiais

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira "correta" de o entender ou de sobre ele agir.
(James Talbot e Joe L.Frost, 1989 citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.161)

Na construção de um espaço pedagógico sustentado pelo modelo curricular High/Scope o educador quando inicia este processo deve ter como prioridade a certeza que será um espaço de aprendizagem estimulante e com a possibilidade de múltiplas construções de aprendizagem. Deverá reconhecer o impacto que a sua estruturação terá no desenvolvimento da criança e dessa forma, dirigir-se para a construção do mesmo através de áreas diferenciadas e bem definidas, como é o caso da sala de atividades onde me encontrei inserida.

Quando iniciei o primeiro contacto com o grupo beneficiei da oportunidade de presenciar a transição para a nova sala de atividades possibilitando-me um acompanhamento mais materializado de como uma educadora pensa e estrutura o ambiente educativo. Como nos diz (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 83): «Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.» Considerando que a educadora cooperante como já dispunha de documentação pedagógica suficiente para estruturar o espaço, de acordo com os interesses e motivações do grupo, esta mudança de espaço de atividades não causou qualquer impacto negativo no grupo. Acautelou que o mesmo estava organizado de forma a que todos pudessem beneficiar do máximo de oportunidades de aprendizagem possíveis, uma vez que, há ordem e flexibilidade para o grupo manifestar os seus interesses e dando oportunidade à vivência de novas aquisições. Serve de exemplo, uma visita de estudo a um centro de reciclagem na

região que despoletou a necessidade de na sala de atividades se acrescentar um espaço dedicado à reciclagem.

Por conseguinte, a presente sala de atividades organiza-se do seguinte modo:

Área da biblioteca: É uma área relativamente pequena em comparação com as restantes áreas, sendo composta apenas por estante com livros da instituição e livros que as crianças tragam de casa. Uma mesa pequena e uma cadeira-sofá.

Área das construções: É a área mais ampla da sala, de maior liberdade para movimentos e construções. Contém apenas dois moveis com caixas devidamente etiquetadas, onde em cada caixa podemos encontrar os seguintes elementos: blocos pequenos e grandes; cordas e roldanas; carros de madeira e de plástico; pistas de montagem de comboios e de carros em madeira e aviões; um cesto com animais selvagens e domésticos e por fim um cesto com bonecos de madeira. Este local encontra-se bem apetrechado com elementos que manifestam grandes oportunidades de ressignificação, estando reunidos diferentes materiais que permitem ao grupo construir, juntar, formar, encher esvaziar alimentando a sua criatividade e imaginação.

Área da casa: A presente área encontrava-se organizada em dois espaços distintos: área do quarto e área da cozinha. Na zona do quarto deparávamo-nos com uma cama, uma mesa de cabeceira e uma cómoda todas decoradas e apetrechadas com objetos alusivos ao quarto. Foi neste espaço que tive a oportunidade de vivenciar as mais fascinantes brincadeiras de imitação e exploração, onde as crianças transpunham para as suas brincadeiras as vivências do seu quotidiano.

Relativamente à área da cozinha, era composta por dois moveis e uma mesa com cadeiras. Num dois moveis encontrávamos o fogão e um espaço para colocar pratos, facas, panelas entre outros. No móvel lateral, encontrávamos objetos, tais como: toalhas, guardanapo, etc. No centro da mesa tínhamos um cesto com frutas artificiais. Ressalvo, que todos os móveis e materiais estavam totalmente adaptados para as crianças, encontrando-se ao seu nível e dispostos conforme as suas intenções. A área da casa é manifestamente a mais escolhida pelo grupo, principalmente pelas meninas o que revela, na minha opinião, uma maior imersão das meninas na vida familiar.

Área da descoberta: Era uma zona constituída por um móvel, uma mesa e duas cadeiras. No móvel, devidamente identificado, estavam materiais relacionados com experiências científicas e numa das prateleiras encontravam-se expostos os trabalhos desenvolvidos na sala de atividades ou em conjunto com os pais. Esta área tem a particularidade de ter surgido devido à motivação demonstrada por um grupo de crianças, no final do ano letivo anterior, em assuntos relacionados com vulcões, corpo humano, escavações e planetas.

Área dos brinquedos: Era constituída por um móvel comprido onde estavam os puzzles, jogos de encaixe simples, jogos de letras, jogos de contas. Neste espaço, a criança tem a oportunidade de escolher brincar no chão com os jogos que seleciona ou tem a oportunidade de brincar nas mesas. Aqui foi possível observar que para além da funcionalidade que cada jogo continha, eram muitas as crianças que nesta área davam outras utilidades aos jogos, por exemplo, nos puzzles com figuras de super-heróis tão conhecidos do seu quotidiano, as crianças com essas peças ou em cima desse puzzle recriavam histórias.

Área da expressão plástica: Encontrava-se entre as duas janelas existentes na sala tratando-se por isso do espaço com mais luz natural. A área estava equipada com dois móveis e três mesas. Um dos móveis servia de apoio ao momento de chegada e era onde na parte de cima se encontrava a capa de assinatura de entradas e saídas das crianças e as capas de recados. Na parte de dentro do móvel voltada para as mesas encontram-se os lápis, marcadores, tesouras de ponta e colas devidamente agrupados em copos. Na prateleira inferior, estão organizados por mesas os cadernos das crianças; estes cadernos surgem do projeto pedagógico da instituição: a sustentabilidade do planeta; ao recusarem o tradicional bloco de folhas A4 para realizarem as suas produções, o caderno servia para que as crianças utilizassem de forma mais sustentável as folhas e permitia à educadora sucumbir-se de mais uma elemento de análise da evolução das crianças, por fim na prateleira mais inferior encontravam-se os materiais relacionados com a pintura. As três mesas ficavam no centro e na parede da janela tínhamos um móvel, paralelo ao móvel dos brinquedos, onde estavam caixas de cartão feitas pelas crianças para poderem colocar as suas criações ou qualquer outro objeto que queiram; no topo do móvel tínhamos um espaço fechado, apenas ao alcance dos adultos com tesouras, agulhas e materiais potencialmente mais perigosos.

Área exterior: A área exterior desta instituição, é um espaço privilegiado com uma densidade e variedade de espaços significativos. Para além de três parques infantis, dispunha de uma zona onde estavam alguns animais domésticos, um pequeno pomar e ainda gozavam de uma área de mata onde encontravam todo o tipo de árvores.

Para concluir, na parede central da sala tínhamos um placard onde diariamente eram expostas as criações das crianças com o objetivo de documentar o dia a dia da criança possibilitando aos pais ou adultos responsáveis acompanhar as aquisições e evoluções. Por baixo deste quadro, tínhamos o mapa do tempo, mapa das presenças, o mapa do responsável do dia e um mapa dedicado ao ciclo planear-fazer-rever.

5.1.2- Caracterização do tempo pedagógico

Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.

(Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 87)

A rotina diária deste grupo, tal e qual a estruturação e construção do espaço, é definida seguindo os moldes da aprendizagem ativa e por esse motivo a rotina diária é pensada atendendo às necessidades e motivações das crianças com o objetivo de apoiar o seu desenvolvimento. É indispensável que o educador nesta estruturação atente na necessidade de criar momentos de interações diversificadas: adulto-criança; criança-criança, pequeno e grande grupo e momentos que a criança possa estar sozinha (se assim o entender). Seguindo estes princípios o educador não organiza estes momentos de forma leviana e conforme a sua disposição, a rotina é estruturada pelo adulto, mas (co)construída pelas crianças, pois são elas que tem de retirar partido do máximo de oportunidades de todas as situações, materiais e acontecimentos do desenrolar de um dia.

Seguindo estas premissas é essencial que o educador compreenda que a rotina diária em High/scope é consistente e previsível; há o equilíbrio entre a iniciativa da criança e do adulto; há um conjunto de interações diversificadas e múltiplas experiências de aprendizagem; existe a articulação com um ambiente físico organizado e por fim há a preocupação com os momentos de transição para que possam acontecer de forma fluida. Tudo que aqui foi mencionado embora seja princípio orientador foi o que efetivamente se verificou neste grupo, como a seguinte tabela apresenta:

Rotina diária	
7h30	Prolongamento
09h00	Acolhimento
	Tempo de Grande grupo
	Reforço da manhã
	Tempo de pequeno grupo
	Higiene
11h50	Almoço
	Recreio
14h30	Hora do conto
	Planear-Fazer- Rever
	Higiene
	Lanche
17h00	Recreio/Prolongamento
19h30	Encerramento da instituição

Tabela 2: Rotina diária do grupo de jardim de infância

Acolhimento: Decorria desde o momento em que a educadora se deslocava ao salão comum para ir buscar o grupo e até por volta das 9h30. Na sala de atividades o grupo sentava-se em círculo no chão

para dar início ao dia, normalmente com uma canção dos bons dias ou oração religiosa ou também com alguma canção que manifestassem interesse em cantar. O momento seguinte é onde todos contam as novidades diárias; importa referir que neste momento acontecia, por inúmeras vezes, algumas das crianças fazerem a revisão do dia anterior, pertencente ao ciclo planejar-fazer-rever. Acontecia de muitas vezes esta revisão ser feita neste tempo, uma vez que as crianças abandonavam a instituição antes do horário de término das atividades letivas.

O segundo momento deste acolhimento era assinalado pelo sorteio do responsável do dia onde a criança sorteada tinha a responsabilidade de: chamar as outras crianças para marcarem as presenças. Aqui cada criança assinalava no quadro da forma que entendesse (alguns colocavam pontos, outros um x, o nome); também era o responsável por assinalar os momentos de transição e também, caso fosse necessário, a passagem de alguma informação para a outra sala de quatro anos. Era um momento muito tranquilo em que todos participavam ativamente, escutavam as novidades das outras crianças, interferiam manifestando as suas opiniões, era aqui que muitas vezes se lançavam assuntos de extrema pertinência em que a educadora acabava por alterar o tema da planificação da atividade daquele dia para dar voz ao tema que naquele momento suscitou interesse na criança ou no grupo.

Tempo de grande grupo: É o momento seguinte ao acolhimento, pois é neste momento que a educadora inicia com o grupo a leitura de uma história, jogos matemáticos e linguísticos, jogos musicais. Normalmente um momento impulsionado pela educadora, pois era na maioria das vezes previamente planeado o que não invalidava que os interesses e motivações do grupo nesse dia não levassem a uma nova direção.

Tempo de alimentação: Este momento é dividido em três fases. O primeiro acontece no bloco da manhã, onde é habitual as crianças comerem uma peça de fruta; o segundo momento é a hora de almoço que ocorre por volta do meio dia no refeitório da instituição e onde ali têm a oportunidade de se juntar à outra sala dos 4 anos e o terceiro momento é o lanche da tarde, que acontece sempre por volta das 16h30 e o seu início é assinalado pelo responsável que toca um pequeno sino existente na sala.

Tempo de pequeno grupo: Neste tempo a educadora organizava as crianças por grupos: dois grupos de 8 crianças, em que um ficava sob a sua orientação e o outro ficava sob a orientação da auxiliar de ação educativa, os restantes encontravam-se distribuídos pelas áreas que manifestassem interesse. Os tempos que decorriam em pequeno grupo eram pensados e estruturados pela educadora de forma a apresentar as suas propostas de atividades e acompanhar o grupo na execução das mesmas.

5.2. Projeto de Intervenção pedagógica com dimensão investigativa

5.2.1- Desenvolvimento da intervenção pedagógica

Ao desenvolverem as capacidades de execução, audição e apreciação musical, os professores de música, os especialistas em desenvolvimento infantil e os pais dão mostras de uma convicção de que as crianças podem estar simultaneamente a desenvolver ou a reforçar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

(Spodek, 2002, p. 463)

Baseada nesta afirmação as atividades, aqui referenciadas, o seu planeamento foi sustentado na avaliação às reflexões advindas das observações realizadas ao grupo. Para o planeamento das mesmas existiu, da minha parte, a preocupação num estreitamento de relações com a professora de música da instituição de forma a compreender quais as propostas que a mesma defendia para esta faixa etária permitindo-me uma melhor adequação em contexto de intervenção.

Foi num assíduo recurso aos conteúdos da obra *Teoria de Aprendizagem Musical* de *Edwin Gordon* em consonância com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* que fundamentei a justificação das propostas de atividades elaboradas para a implementação deste projeto de intervenção pedagógica, tendo como principais aprendizagens a promover: Identificação e descrição dos sons que ouve quanto às suas características; Interpretação com intencionalidade expressiva-musical; elaboração de improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros e por fim, a continua valorização da música como fator de identidade social e cultural.

Desta forma, passo a apresentar algumas das atividades desenvolvidas, especialmente as mais significativas do ponto de vista da expressão musical que me permitiram reunir um conjunto de observações mais sustentadas para a obtenção dos objetivos propostos e a clarificação da resposta à grande questão de investigação. Importa referir que as atividades desenvolvidas foram assentes na temática animal por se considerarem dois motivos fundamentais: o primeiro um o interesse e motivação do grupo pela temática e o segundo em momento de planeamento de uma das atividades da educadora sobre uma atividade relacionado com dinossauros ter-me sido dada a oportunidade de lançar um conjunto de questões que me ajudassem a compreender os reais interesses do grupo. Aquando a análise à resposta dada pelo grupo às questões: *O que gostariam de saber? Como gostariam de saber?* Foi perceptível que as atividades teriam essencialmente de se basear na descoberta de sons; canções; danças; teatralizações; representações de habitats; pesquisas e jogos. Todas as atividades, inclusive as que não se encontram aqui descritas, incluíram todas as áreas de conteúdo, contudo, é evidente uma maior

centralização na área de expressão e comunicação para que o interesse e curiosidade das crianças fosse atendido.

Atividade nº1: *Vamos ao carnaval dos animais!* baseada na peça musical de Camille Saint-Saëns

Esta primeira atividade intitulada: *Vamos ao carnaval dos animais!* é sustentada na peça musical *O carnaval dos animais* de *Camille Saint-Saëns*, tendo sido a atividade impulsionadora para as restantes atividades. A estratégia utilizada para que fosse possível o desenvolvimento desta primeira atividade passou pela estruturação da sala de atividades, criando um ambiente motivador para dar início à exploração da peça musical. Os objetivos traçados para esta atividade centravam-se essencialmente: permitir que o grupo contactasse com um novo género musical; proporcionar ambientes de escuta ativa e reconhecimento de sons da natureza e os sons dos animais.

A atividade inicia-se com o espaço devidamente preparado onde no centro da roda encontramos uma mala das surpresas e elementos alusivos à savana. Com o grupo em roda, partimos para a descoberta do que é aquele novo elemento: a mala das surpresas e de seguida descobriremos o que estará no seu interior. Através da inclusão da mala das surpresas é possível fazer recurso a uma das estratégias de intervenção: a conversação, onde debatemos sobre os elementos que conseguiram identificarem, tais como: areias; folhas de árvores, um cd de música, figuras de animais permitindo a construção de pistas sobre o que será a nossa atividade. O segundo momento é a leitura do título da peça musical onde levanto a seguinte pergunta desencadeadora da intervenção: *O que pensam ser o carnaval dos animais?* Com um título tão revelador as crianças manifestaram as suas opiniões dizendo: *Vamos ver os animais mascarados; os animais vão à festa de carnaval.; Estefânia vamos fazer mascaras dos nossos animais preferidos.*

O terceiro momento, é marcado pela referência ao título da peça musical; compositor da música e estilo de música que vamos ouvir. Posto isto, passamos à audição da peça musical onde a cada momento identificávamos o animal que a música estava a representar; eu imitava as onomatopeias dos animais e as crianças identificavam nas imagens que tinha disponibilizado na mala das surpresas.

A atividade processa-se da seguinte forma: ouvimos o trecho referente ao primeiro animal, o leão, depois de escutarmos iniciamos uma conversa sobre os instrumentos que ouvimos e facilmente a B. identificou que tínhamos ouvido o piano e a guitarra ao que tive de explicar que sim era um instrumento de cordas, mas não era a guitarra. Para finalizar, pedi que olhassem para as imagens e exteriorizassem qual achavam que tinha sido o animal representado pelos sons que ouviram; depois de identificado o

animal passamos a observar as características mais evidentes do animal referido e colocar no respetivo habitat.

Reflexão da atividade:

Durante toda a atividade, de acordo com os registos efetuados posso aferir que o grupo se manteve muito atento, participativo e entusiasmado com os momentos que se procediam; as suas intervenções e expressões faciais e postura eram os indicadores disso mesmo.

Verificou-se que o grupo conseguiu compreender que de acordo com as características físicas dos animais podemos associar elementos característicos de uma peça musical, por exemplo, quando fazíamos referência aos animais mais fortes e pesados podíamos associar um som mais forte e para os animais mais leves tínhamos associados sons mais agudos, conseguindo desta forma entrosar conceitos como forte e agudo.

Como a peça musical foi previamente preparada por mim, estava repartida por animais o que facilitou a associação de imediato entre a onomatopeia que pronunciava e o animal a que cada fragmento da música correspondia revelando-se um momento de escuta e discriminação de sons muito simples para o grupo revelando deste modo que as competências relativas à audição e audição deveriam continuar a ser prática recorrente, uma vez que, o grupo na sua generalidade estava bastante recetivo a este tipo de propostas.

O desenrolar da atividade e descoberta dos animais também permitiu utilizar uma das estratégias de intervenção de maior impacto: o diálogo com o objetivo de explorar um maior conjunto de características dos animais o que acabou por direcionar toda a conversação para elementos relativos ao habitat.

Durante o desenrolar da atividade muitas das crianças foram evidenciando qual o seu animal preferido; os sons que eles produziam; acrescentaram por espontânea vontade a forma de locomoção do animal que descobriam e, por exemplo, o D. e o J. mostraram conhecimentos mais específicos sobre os animais, por exemplo fazendo referencia aos termos herbívoro e carnívoro; ao reconhecimento de diferenças entre animais com pelo e animais com penas, o que me permitiu repensar todo planeamento e enquadrar as seguintes atividades em momentos que satisfizessem esta curiosidade e interesse das crianças.

Subactividade

Com o descrito na atividade anterior, para a implementação desta atividade decidi elaborar um mapa-mundo, com dimensões alargadas, que permitisse expor no centro da sala com o intuito de conhecermos os habitats dos animais da peça musical que estávamos a trabalhar de forma mais interativa, permitindo com a exploração do mapa-mundo a descoberta para além dos habitats, a existência dos continentes, de onde nos situamos no mapa, das músicas características a cada continente e abordar a diversidade cultural existente.



Registo Fotográfico 8: Fases da exploração da atividade com o mapa mundo.

Reflexão da atividade:

Esta atividade surgiu da necessidade de ver satisfeitas as curiosidades do grupo que ficaram por esclarecer quando fizemos a revisão da atividade nº1. Sendo uma atividade cujo planeamento emergiu da imprevisibilidade, fez-me compreender que na prática profissional devemos estar preparados para estes momentos, contornando as situações de forma a corresponder às expectativas dos grupos onde nos possamos inserir. Desta forma, preparei um mapa mundo que abrangesse uma maior possibilidade de passagem em todas as áreas de conteúdo com recurso a um conjunto com imagens alusivas a músicas tradicionais de cada continente; aos animais associados ao seu habitat nos continentes e por fim um conjunto de imagens alusivas à diversidade racial existente no mundo. Um dos aspetos significativos desta atividade foi uma das apreciações do D. mostrando já conhecer algumas das questões aqui trazidas quando me diz: *Estefânia, na áfrica os meninos são castanhos*; e do L.P. *e tem leões, que a minha mãe diz*, em que a apreciação feita pelo D. permitiu-me desenrolar uma pequena conversa sobre o tema o que me possibilitou, de forma imprevista, considerar a hipótese de ler o livro: *Menino de todas as cores* de *Luísa Ducla Soares* e poder apoiar as minhas respostas às dúvidas que o grupo ia expondo neste livro. Uma das minhas conquistas pessoais foi adquirida nesta atividade, os momentos de imprevisibilidade são de facto muito ricos e inspiradores, pois é lá que reside a essência de qualquer prática uma vez que mostram que o nosso foco é a satisfação das crianças e não apenas o cumprimento de uma série de questões burocráticas; de facto comprova-se que as crianças aprendem através das suas motivações pessoais.

Por fim, em conjunto decidimos que o mapa-mundo ficaria afixado na área das descobertas e partimos para a atividade de movimento onde foram apresentadas músicas relativas a cada continente

concedendo às crianças momentos de exploração conforme o seu corpo e a sua audição assim o entendessem. De acordo com *as Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*.

[a] cresce que “ouvir” em movimento é absolutamente natural em crianças pequenas e contrariar a sua “corporalidade” espontânea é limitar o seu desenvolvimento musical, uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança» (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55).

Para finalizar, todas estas atividades permitiram desenvolver em diferentes momentos da rotina um conjunto de jogos que englobasse outras áreas de conteúdo, tais como: jogos de ordenação; oportunidades de contagem; criação de rimas com o nome dos animais e dos continentes.

Atividade nº2: *O jogo da glória dos animais e os sons envolventes*

A presente atividade surge neste relatório como a atividade número dois, todavia considero de extrema relevância mencionar que durante a implementação do projeto a mesma é realizada numa fase mais avançada onde já muitas outras atividades foram sendo executadas permitindo a possibilidade de apresentar uma atividade deste formato.

Para a exequibilidade da mesma, propus-me através da utilização da estratégia de implementação de um jogo, ou seja, através do jogar criar a oportunidade para o grupo poder



Registo Fotográfico 9: Intrusão do jogo dos sons dos animais.

vivenciar uma passagem completa nas seis experiências-chave que se encontram patentes no livro *Educar a Criança* para o domínio da música. De facto, quando expomos o grupo a atividades que envolvam brincar, a sua emersão nas mesmas é bastante mais intensa e por esse motivo torna-se essencial trazer à sala de atividades um momento de verdadeiro contributo potenciando situações em que o grupo pudesse contactar com diferentes possibilidades sonoras; movimentos corporais variados; fossem estimulados na improvisação; estimular os caminhos da prosódia; a experimentação da voz através do canto; o reconhecimento de regras perante um jogo e fomentar o espírito de equipa. O jogo apresentado norteia-se pelas regras do tão bem conhecido jogo de tabuleiro: jogo da glória.

Numa primeira fase, depois da rotina habitual, recorro a uma das estratégias de intervenção que passa pela adequação de um ambiente confortável e motivador para o desenvolvimento da atividade.

Relativamente ao tabuleiro de jogo, o mesmo foi elaborado por mim, continha 30 casas de jogo (Anexo), onde em cada casa encontrávamos as mais variadas provas relacionadas com a expressão musical. O objetivo do jogo muda em relação ao jogo tradicional, uma vez que, o objetivo é que as crianças realizem as provas que vão encontrando com o maior proveito possível e não que as terminem nos tempos determinados sem usufruir do verdadeiro propósito.

Inicia-se com a divisão do grupo em duas equipas em que cada uma tinha ao seu dispor um dado e era intitulada por equipa A e equipa B. O primeiro passo é o lançamento do dado da equipa A em que a mesma avança quantas casas o dado indicar e o mesmo se sucede para a equipa B. Em cada jogada, todas as crianças da equipa, têm a oportunidade de lançar o dado e avançar no tabuleiro as casas indicadas, fazendo individualmente a contagem do número de casas que avança ou recua no tabuleiro.

Em todas as casas as provas a realizar, pelo grupo ou individualmente, são lidas pelo adulto e executadas pelas crianças. Para que outras noções fossem sendo adquiridas de forma gradual, por exemplo, na noção de tempo, coloquei para o efeito uma ampulheta; para englobar os domínios dos números e operações foi dada a oportunidade a que todas as crianças pudessem contar o número de casas que tinham de avançar ou recuar.

Reflexão da atividade:

Por se tratar de uma atividade que sob o meu ponto de vista era bastante arrojada, nos resultados que queria obter no grupo, considero que a sua implementação foi bastante positiva e a reflexão sobre o resultado final permite-me aferir, mais uma vez, através do envolvimento do grupo que os objetivos pretendidos foram atingidos. Quando menciono que considero uma atividade arrojada entenda-se que não é na sua concretização e estruturação, mas sim nos objetivos que a mesma encerra: a passagem de forma lúdica pelas seis experiências chave relativas à música.

Aquando a explicitação das regras e procedimentos do jogo compreendi de imediato que seria uma atividade em que os objetivos a alcançar seriam alcançados sem qualquer dificuldade.

No decorrer do jogo as crianças G.P. e L.P. mostraram bastante interesse nas provas mais direcionadas para o canto e improvisação de alguma canção. Quando as provas se direcionavam para o manuseamento de instrumentos e conseqüente improvisação de um padrão rítmico, apesar de já ter sido abordada ao longo do projeto, eram definitivamente os momentos onde se contemplava o menor interesse do grupo, revelando na sua maioria muita dificuldade na execução das mesmas. Foi notório que os instrumentos musicais neste grupo não causavam sentimentos positivos nas crianças, revelando

sentimentos de insegurança no seu manuseamento. Apesar de conseguiram, eficientemente, identificar todos os instrumentos que lhes são apresentados, a sonoridade e manuseamento causavam pouco impacto nas crianças.

Registo as interações positivas da B.A; do L. e da B., face ao desenvolvimento do anteriormente referido, uma vez que estas crianças mostram sentimentos diferentes das restantes. A explicação para a demonstração de sentimentos tão contraditórios deve-se ao facto de as crianças mencionadas frequentarem atividades de ensino formal da música. Através das suas manipulações conseguiram despertar a atenção do grupo relativamente ao manuseamento e criação de ritmos com os instrumentos musicais que tínhamos à disposição. A atitude positiva e interessada da B. foi realmente surpreendente na medida em que facilmente captava todas as informações que eram apresentadas, criava e não imitava as restantes crianças.

Em suma, todo o conjunto de atividades, planeadas não planeadas, que foram sendo desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica, tais como: atividades direcionadas para o movimento ao som da música; atividades diretamente relacionadas com a identificação do sons em que o grupo passou muito do seu tempo a escutar os sons do seu contexto e de outros contextos existentes; os jogos de adivinha de sons e posterior descrição dos mesmo e ainda o trabalho até então centrado nas melodias que fomos aprendo e interpretando contribuíram em larga escala para que o grupo, na sua generalidade manifestasse poucas dificuldades no decorrer da realização deste jogo que potenciava a passagem por todas as áreas chave da música. Importa salientar que pois como nos diz (Gordon, 2000, p. 141): « A oportunidade de ouvir uma frase executada com afinação e com qualidade de som excelente pode influenciar, através da audição, todos os aspetos da sua experiencia musical.» e no desenvolvimento desta proposta ficou evidente, como ponto menos favorável e de continuação a abordar, a pouca aceitação do grupo relativos a aspetos relacionados com as sonoridades instrumentais.

Atividade nº 3: A *Marcha Turca* de *Mozart* e a sua pauta não convencional

A presente atividade emerge da constatação de incluir momentos que englobem diferentes géneros musicais e assim permitir às crianças formas mais eficazes de atribuir significado àquilo que ouvem. Como nos menciona (Gordon, 2000, p. 17): «Como já disse, é à medida que ouvimos música que estamos, auditivamente, a perceber o som.» E fundamentada nesta citação o objetivo primordial desta atividade passa por potenciar um maior envolvimento nas competências relacionadas com a audição e audição do som através da inclusão de um novo género musical e também



Registo fotográfico 10: Fases da atividade: Exploração dos instrumentos; descoberta da pauta não convencional e trabalho em pequenos grupos.

combinar uma maior possibilidade de identificação de diferentes sons estimulando a capacidade de audiar do grupo; potenciar um contacto com diferentes instrumentos musicais e permitir manuseamento livre dos instrumentos e evidenciar as múltiplas oportunidades manipulativas que nos podem proporcionar, inclusive, através da execução da peça musical a partir de uma pauta não convencional.

Desta forma, a estratégia utilizada passou por previamente preparar a sala de música da instituição. Sendo uma atividade inteiramente relacionada com o ambiente musical era de urgente importância que a atmosfera onde se desenrolasse pudesse ser condizente com os objetivos que se pretendiam ver instigados. Assim, depois do momento do habitual reforço da manhã, pedi para que todo o grupo me acompanhasse até à sala referida.

No centro da sala, estava disposto um conjunto de instrumentos, devidamente selecionados e aos quais chamamos de instrumentos *Orff*. A primeira etapa da atividade inicia-se com uma conversa em torno da questão: *Conhecem os nomes de todos estes instrumentos? E o som que eles produzem conhecem?* Assim que as questões foram levantadas de imediato, muito perentoriamente, a B.A. começa a identificar os instrumentos; depois da sua eficiente identificação sem revelar qualquer tipo de desconforto sobre o conhecimento de qualquer instrumento elogiei a sua correta identificação e questionei o restante grupo se também conseguiam mencionar o nome de todos os instrumentos. Depois deste momento a L. pergunta: *Mas vamos aprender a tocar?* ao que respondo que vamos explorar os sons de cada instrumento e que posteriormente vamos formar uma minibanda musical e tocar alguns deles olhando para uma pauta musical muito simples. Aquando desta resposta de imediato o D. pergunta: *o que é uma pauta?* Perante estas questões desenvolveu-se uma conversa sobre as características de cada instrumento e à medida que conversávamos sobre o mesmo tocávamos algumas notas musicais

no instrumento para que fosse possível ouvir o som que produzia. Através desta etapa da atividade conseguimos de forma fácil e intuitiva que todos, à exceção do F. e da C., identificassem características distintas entre os instrumentos e fosse possível colocar as imagens, previamente impressas, na respetiva família (madeira, metais e peles).

Apoiada na afirmação de (Hohmann & Weikart, 2004, p. 674): « Ainda que faça sentido aprender e incluir instrumentos durante o tempo em pequenos e em grandes grupos, é também importante dar às crianças tempo para os explorarem e tocarem sozinhas.», dei início à segunda etapa desta atividade: a exploração livre dos instrumentos e esta exploração decorre durante o período de tempo que se observa o interesse e motivação das crianças para o efeito.

O terceiro e último momento desta atividade inicia-se quando o grupo começa a manifestar desinteresse pela exploração individual dos instrumentos e de forma natural conversamos sobre o conceito de pautas, recorrendo a cartazes impressos de uma pauta convencional e não convencional; assim vamos identificando algumas diferenças. De seguida, mencionei que iríamos ouvir a *Marcha turca* de *Mozart*, onde me parece conveniente ressaltar que nesta atividade, especificamente, não foi feita nenhuma alusão ao compositor, uma vez que, o mesmo já tinha ocorrido em atividades que não constam neste relatório mas que emergiram num dos momentos de planeamento decorrente deste projeto e para o qual decidimos descobrir esses elementos através de pesquisas em livros, recorrendo aos computadores e em parceria com a família.

Como já referenciado a etapa seguinte foi acompanharmos a audição da peça musical com batimentos de palmas ao mesmo tempo que acompanhávamos a pauta marcando desta forma a pulsação. De seguida, a educadora cooperante e eu tocamos cada frase da pauta (Anexo F) com o instrumento que a pauta nos sugere, fazendo a repetição da execução por diversas vezes. Ao mesmo tempo que o fazíamos com os instrumentos as crianças acompanhavam-nos com a marcação da pulsação com recurso às palmas. No final de tocarmos a pauta completa a B.A. interpelou dizendo: *Eu já conheço Estefânia, eu toco esta música na minha música fora do colégio*. Por se tratar de uma informação inesperada mas potencialmente vantajosa pedi à B.A. que se juntasse a nós para que com a sua ajuda pudessemos mostrar ao restante grupo como seria a execução desta peça e dessa forma pudessemos construir uma minibanda musical. Evidentemente que o momento em que a B.A. se juntou ao acompanhamento da pauta alterou por completo a motivação do grupo. Quando viram a B.A. a participar na execução da pauta com um instrumento musical, a grande maioria, pediu ao final da segunda repetição para também poderem tocar com o auxílio de um instrumento e assim ocorreu.

Todas as crianças escolheram um instrumento musical e acompanharam a peça. Importa salientar que depois deste momento inesperadamente fizemos diversas repetições da interpretação da peça musical.

Reflexão da atividade:

A reflexão referente a esta atividade é bastante positiva no sentido que os objetivos foram alcançados e o grupo revelou na sua generalidade muito entusiasmo e muita disposição para todos os momentos do seu desenvolvimento. Penso que as situações inesperadas que foram surgindo, tais como, o levantamento de algumas questões que não estava à espera e o facto de uma das crianças já executar na perfeição a *marcha turca* tornaram-se uma verdadeira mais valia para o desencadear de todos os momentos. Esta atividade evidenciou a mudança de comportamento das crianças perante um instrumento musical, pois o objetivo não se focalizou no ensino de um instrumento, mas sim na audição do grupo de todos os instrumentos partindo-lhes que a sua sonoridade fosse interiorizada e devidamente apreciada.

O único aspeto menos positivo foi a continuação de uma reação desfasada das crianças: C. e o F. relativamente ao envolvimento em atividades deste cariz, o que me fez compreender que seria necessário aproximar estas crianças. Através do recurso a um conjunto de estratégias mais individualizadas e compreendendo o que dentro da música lhes dá prazer, no caso da C. é cantar e no do F. é movimentar-se ao som da música, construí um conjunto de propostas de forma a lhes despertar um maior interesse na compreensão da música com o objetivo de transformarem os seus sentimentos. Como nos diz (Gordon, 2000, p. 51): «Quando são ensinados a compreender música, os alunos aprendem música, mas quando são levados a acreditar que só a chamada apreciação é importante, não conseguem mais do que desenvolver atitudes vagas, negativas e positivas, sobre a música.»

Atividade nº4: *O que é a música? E géneros musicais?*

Esta atividade surge especificamente com a finalidade de ver alcançado um dos grandes objetivos desta intervenção pedagógica: Compreender qual o olhar que as crianças têm sobre o que é a música? Ao longo de todo o projeto, nos mais variados momentos, o grupo foi incitado a ouvir cantar sem qualquer tipo de acompanhamento musical, apenas com recurso à voz. Com recurso à temática animal produzimos um conjunto de elementos fundamentais, tais como: rimas e lengalengas; ritmos de novas canções partindo de arranjos musicais já existentes; em colaboração com os pais recolhemos algumas letras de canções para darmos início à elaboração do nosso álbum de músicas individual permitindo que este percurso se convergisse na necessidade de inteirar as crianças a um melhor entendimento sobre a música e sobre os géneros musicais.



Registo fotográfico11: Fases a atividade- Material com os estilos musicais; exploração do espaço ao som da música; significados da música e trabalho individual

O primeiro momento da atividade inicia-se em grande grupo depois da rotina habitual, em que no centro da roda está um cartaz com uma pergunta central: *O que pensam ser a música?* Para que a conversa fluísse dentro dos mesmos trâmites das atividades anteriormente implementadas utilizei como estratégia um recurso que inicialmente não causava muito impacto no grupo: música de fundo de género clássico. Após este levantamento das conceções das crianças sobre o que representa para si a música, mostrei um cartaz com o nome dos diferentes géneros musicais (rock, pop, clássica, popular, funk, infantil) onde ao lado de cada género musical se encontrava um Cd com músicas relativas a esse género. Antes de iniciarmos a audição dos diferentes cd's para que as crianças pudessem usufruir ao máximo deste contacto com os diferentes géneros musicais a atividade decorreu em pequenos grupos.

O espaço da sala de atividades foi adaptado para o desenvolvimento desta atividade criando uma zona, mais ampla e desimpedida, para que as crianças se pudessem movimentar livremente expressando através das suas deslocações os sentimentos que a músicas lhes pudessem suscitar. O primeiro cd a ser reproduzido foi o referente à música rock e a faixa inicial era a música: *A minha casinha dos Xutos e Pontapés*. Assim que a música iniciou foi instintivo as crianças movimentaram-se pelo espaço a fazer alusão a elementos da música rock, tais como, simular que estão a tocar numa guitarra, dançando a movimentar com maior velocidade a cabeça. Logo que a música iniciou a B.A. mencionou: *Eu ouço esta música com o meu pai, que é a preferida dele*, e a B. *Eu ouço com o meu irmão muitas vezes na minha casa*. No final da audição e interpretação da música coloquei a pergunta sobre algum elemento

da música que fosse passível de percebermos que ao ouvir reconhecêssemos como uma música rock?
Abanar muito a cabeça. J, B.A.: As guitarras.

Passamos para a audição de uma música Pop, no caso *Señorita* de *Shawn Mendes e Camila Cabello* que por ser uma música muito atual em todas as frequências de rádio suscitou maior euforia. Repetimos a mesma pergunta relativa ao que conseguem identificar na música que nos permita dizer que é de outro género musical? E surpreendentemente o G.P. diz-me: *Ela faz muitas vezes lalalala e lalalala*, o que revela que embora não de forma intencional, pois isso foi óbvio, conseguiu com bastante facilidade durante a audição reconhecer um elemento característico da música pop: repetições.

Repetimos o procedimento para todos os pequenos grupos. O momento final da atividade é um jogo da cadeira em que no cd utilizado para o efeito constam pequenos trechos de todos os géneros musicais que ouvimos e o objetivo é o adulto mencionar o nome de estilo musical e as crianças têm de se sentar assim que o ouvirem.

Reflexão da atividade:

Todas as atividades com o carácter centralizado exclusivamente na música causam ao grupo um alvoroço diferente das outras atividades que eram apresentadas. Esta não sendo exceção, mesmo em pequenos grupos, foi notório o entusiasmo e a vontade que o grupo manifestou em descobrir o que era aquele placard com cd's. No entanto, apesar de ser evidente o entusiasmo e motivação em atividades relacionadas com a expressão musical também é evidente que o grupo não manifesta a mesma seriedade e concentração que revela para as atividades não relacionadas com a expressão musical.

Com a chegada a esta fase final e numa reflexão atenta às observações que foram realizadas e nesta atividade em específico, denoto que o comportamento deste grupo perante as atividades musicais é de sentimentos contraditórios em confronto com as propostas de atividade apresentadas num outro domínio em específico. Tal observação permite-me considerar que este grupo apesar de se mostrar sempre muito ativo na compreensão e na atribuição de significado às experiências musicais apresentadas não lhe atribui o mesmo carácter que manifesta nas outras atividades. Revelando através dos seus comportamentos que reconhecem a música com o único propósito para cantar; para aprender algo ou aprender o canto de uma canção para uma apresentação pública demonstram não compreender a música mesmo executando muito bem o que lhes é proposto.

Por fim, apesar destas notas reconheço que a presente atividade se desenvolveu dentro dos tramites esperados e os objetivos foram alcançados onde, por exemplo, no jogo da cadeira as crianças

através da audição que fizeram dos diferentes géneros musicais foi-lhes possível no jogo da cadeira refletir sobre esses aspetos e agir em conformidade, ou seja, agir conforme a compreensão que fizeram.

Subatividade: Xilofone com água e tabuleiro de precursão

O desenvolvimento desta atividade estava previsto ocorrer antes da atividade anterior, todavia, sob reflexão atenta sobre a progressão das atividades anteriores e perante o envolvimento do grupo considerei mais conveniente a sua implementação dentro desta sequência.

Considerando os objetivos das atividades anteriores, e de todo o projeto, esta atividade focou-se essencialmente na estimulação da criatividade e na continuação da fomentação para o desenvolvimento da audição.

O primeiro momento desta atividade é feito em grande o grupo, em roda, onde no centro da mesma temos um xilofone convencional onde reproduzimos os sons que o mesmo nos oferece, já anteriormente explorados, passando para uma etapa mais complexa que é a identificação das notas musicais. Cada criança explorou livremente o instrumento e criaram um padrão de sons que elegeram, aproveitando com isto para englobar nesta atividade outras áreas de conteúdo, tais como a matemática através da criação de sequência de notas.

Respeitante ao segundo momento este é iniciado quando nos dirigimos para uma das mesas de trabalho onde exponho os sete frascos de vidro e toco, com o auxílio de uma baqueta, em cada um deles. Neste momento o V. aproxima-se da mesa e diz: *Que som bom e o D. Parecem notas musicais.* Iniciamos uma conversa sobre o que iríamos realizar explicando que se trata de uma experiência musical em que com os frascos vamos criar um xilofone de água.

Em relação ao procedimento da experiência a mesma segue os seguintes passos: dispomos os copos de vidro ou outro material que se achar mais conveniente e assinalamos em cada copo as notas musicais, de seguida, enchemos um dos copos na totalidade que será a nota fá, ou seja, o nosso quarto copo, de seguida a nota dó (primeiro copo) enchemos com $\frac{7}{4}$ de água, a nota ré (segundo copo) enchemos com $\frac{3}{2}$ de água, a nota Mi (terceiro copo) com $\frac{5}{4}$ de água; a nota sol (quinto copo) com $\frac{3}{4}$ de água e por fim a nota Lá com $\frac{1}{2}$ de água. Para tornar esta experiência ainda mais atrativa decidi colocar em cada pote corante alimentar de cor diferente para todas as notas musicais, facilitando o



Registo Fotográfico 12: Fases da atividade: tabuleiro de percussão com materiais reciclados; momentos de experimentação do xilofone e registo gráficos das crianças.

reconhecimento e associação de cada nota musical que cada frasco produz. O final da atividade é marcado pela exploração deste xilofone e pela exploração do tabuleiro de precursão em que todos os materiais que o constituem são materiais reciclados.

Reflexão da atividade:

No final desta atividade foi possível observar o grande envolvimento do grupo nesta atividade demonstrado através das suas expressões de entusiasmo, atenção, curiosidade e interesse

Assim que todo o grupo explorou o xilofone de água, por mim criado, foi dada a oportunidade de por eles próprios reconstruírem a atividade, ou seja, disponibilizei materiais para que em pequenos grupos pudessem recriar a atividade e assim atribuírem as suas interpretações e significados à experiência, reconhecendo autonomamente as múltiplas aplicações que a música permite.

No momento final da atividade, onde apresento um tabuleiro de materiais reciclados (contendo uma mini caixa de cartão; uma bola de esferovite; dois diferentes tipos de frascos de vidro; recipiente de metal) cujo o seu principal objetivo é continuar a evidenciar junto das crianças que fazer música não precisa de ser uma atividade dispendiosa, o grupo através deste tabuleiro de precursão identificou, com bastante facilidade, um som mais alto e o som mais baixo. Sendo mais um contributo para a compreensão das múltiplas aplicações da música.

A atividade culminou com um desenho de cada criança sobre a atividade que desenvolvemos e posteriormente fizemos um jogo de identificação das palavras de cada nova palavra que aprendemos ao longo da atividade para colocarmos no nosso Baú das palavras.

5.2.2- Avaliação e reflexão da intervenção pedagógica no contexto de Jardim de Infância

Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Para que a implementação deste projeto de intervenção pedagógica fosse possível foi necessário recorrer a um conjunto de estratégias que me levassem a agir em conformidade na direção do desenvolvimento integral e integrado das crianças. Desta forma, e como nos mostra o ciclo da intencionalidade do processo educativo torna-se fundamental mencionar que o primeiro pilar correspondente à observação, que esteve patente em toda a implementação deste projeto de intervenção

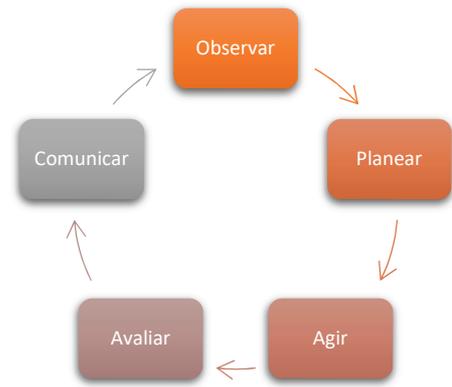


Figura 6- Ciclo da Avaliação em Jardim de Infância

pedagógica e que futuramente fará parte de toda a minha prática como educadora; é na minha perspetiva o mais importante de tudo e por isso torna-se o mais difícil e sinuoso caminho para a construção deste processo de avaliação.

Constatando que as observações que realizamos são o pilar de toda a reflexão e posterior documentação pedagógica no caminho para a avaliação sustentei a sua importância nos seguintes fundamentos: os momentos de observação são altamente ricos do ponto de vista do contributo para uma prática profissional mais eficiente e benéfica no propósito de criar experiências de aprendizagem mais significativas para as crianças; é através dos nossos registos de observação que mais facilmente nos direcionamos para a elaboração de um planeamento de atividades de acordo com as especificidades do contexto e do grupo em que nos inserimos e, por fim, com base na leitura de vários documentos e na participação em algumas conferências relativas a este processo de avaliação, as nossas observações são altamente cruciais para nós profissionais, pois é neste momento que reunimos um conjunto de evidências em que podemos tirar as informações mais significativas permitindo-nos refletir sobre as conceções inerrantes às finalidades que queremos atribuir à nossa prática. No entanto, apesar de corroborar com a importância deste processo de observação e posterior registo reconheço que no decorrer da implementação das atividades foram os momentos de maior dificuldade, uma vez que, nesta fase, já compreendendo como e para que se observa; a dificuldade pairou em não conseguir transportar de imediato para o escrito as interações das crianças acabando por serem esquecidos pormenores que em atividades posteriores se revelaram significantes.

Assim, a origem deste título do projeto de intervenção pedagógica: *Descobrir, Explorar, Imaginar: a influência da música no desenvolvimento da criança*» é fundamentada nos momentos de observação/reflexão inicial aos interesses do grupo a que nos dedicamos quando colocados no contexto. A construção de todo o processo de elaboração e implementação das atividades foi assente num trabalho que segue os princípios inerentes à investigação-ação, com objetivos claramente definidos no sentido de

alcançar a resposta à questão subjacente a toda a investigação. Para apoiar o grupo na obtenção da resposta a todas as suas questões o projeto de intervenção pedagógica é, maioritariamente, apoiado na área de expressão e comunicação, uma vez que foi o domínio da educação artística a carecer de uma maior atenção. No entanto esta sustentação não foi estática e permitiu que todas as áreas de conteúdo pudessem ser trazidas à rotina diária do grupo.

Desta forma, transmitida a informação relativa a especificidades, chega o momento de avaliar a ação. Apesar de neste relatório apenas constarem um número reduzido de atividades descritas são, na minha perspetiva, as que maior impacto causou na resposta aos objetivos propostos e à grande questão de investigação. Porém, ao longo do todo o período em que estive inserida na instituição foram desenvolvidas atividades diárias com o grupo e o facto de me ter sido dada esta oportunidade de diariamente participar ativamente na construção do currículo deste grupo tornou-se um dos maiores fatores para que todo o projeto fosse realizável. Outro dos fatores que leva a uma reflexão das atividades, aqui mencionadas, ser tão positivo deve-se ao facto de ter conseguido aferir que a apropriação que as crianças faziam da música nas suas rotinas não era levada com o propósito certo, daí tornar-se urgente reunir um conjunto de propostas que revelassem ao grupo a importância que a música pode ter no nosso desenvolvimento e conseguindo eficazmente constatar essa alteração do olhar das crianças.

Esta evolução do grupo ficou documentada ao longo da intervenção e que recorrendo à sua avaliação me permite afirmar que as atividades que foram desenvolvidas contribuíram positivamente para o desenvolvimento integral e integrado das crianças.

De facto, a construção de documentação pedagógica fica aqui autenticada, pois através da reflexão sobre a mesma é que me foi possível constatar os efeitos das atividades nas aprendizagens das crianças e, por outro lado, permitiu-me realizar alterações a algumas das planificações que tinham sido inicialmente estruturadas. Como (Parente, 2004, p. 46) nos menciona:

Em síntese, o processo de documentação providencia uma base para a modificação e ajustamento das estratégias de ensino-aprendizagem e é uma fonte de ideias para novas estratégias, ao mesmo tempo, que favorece a consciência dos progressos pela criança (Katz e Chard, 1996 citadas por Helm, Beneke e Steinheimer, 1998) e a informação e comunicação com os pais.

Relativamente aos materiais, destaco que a introdução na sala de elementos, tais como: mapa-múndi de cartão, baú das palavras, instrumentos musicais, elementos alusivos à temática animal representaram um outro ponto positivo no envolvimento do grupo em todas as atividades: a manipulação, exploração e a possibilidade de descoberta das múltiplas oportunidades de que o mesmo material poderá ter motivou e estimulou a criatividade e imaginação das crianças. Ressalvo uma outra estratégia positiva,

tal e qual como sucedeu no contexto de creche, a implementação das atividades ser conduzida sempre dentro mesmo fio condutor e com o recurso à introdução das atividades, na maioria das vezes, com a leitura de uma história sonorizada.

As atividades que envolveram a contribuição dos pais, quer em pesquisa de materiais, quer em momentos de comunicação das crianças sobre o que tinha acontecido nas atividades que desenvolvemos, permitiram-me uma reflexão bastante positiva para compreender que o caminho que estava a ser traçado estava efetivamente a satisfazer os interesses e motivações das crianças e vinha confirmar que as observações iniciais tinham sido bem descritas.

Reconhecendo a importância dos momentos de avaliação, quer para acompanhar o processo evolutivo das crianças, quer para me construir como profissional e conseguir beneficiar de todas as oportunidades que o estágio nos fornece, foi crucial nunca ter descurado dos pilares fundamentais da avaliação: olhar, escutar, observar, registar e avaliar e de facto seguindo estes tramites foi possível chegar a uma resposta à questão fundamental. E é óbvia a influência que a música tem no desenvolvimento de qualquer atividade em contexto de sala de atividades mas também me parece relevante insistir no parecer de quanto mais cedo a presença da música for aplicada melhores resultados podemos obter, pois neste grupo o pouco ou fraco contacto que tinham no seu contexto de sala de atividades e mesmo contexto familiar é observável, contudo, foi possível observar que devido à sua tenra idade o seu desempenho musical ainda é facilmente corrigido tirando o máximo partido das suas aptidões musicais. Como nos diz (Spodek, 2002, p. 463):

Em segundo lugar, o desenvolvimento de competências musicais pode trazer benefícios que são extensivos a outras categorias da competência pessoal e social. Ao desenvolverem as capacidades de execução, audição e apreciação musical, os professores de música, os especialistas em desenvolvimento infantil e os pais dão mostras de uma convicção de que as crianças podem simultaneamente a desenvolver ou a reforçar o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Com recurso a esta citação e analisando as atividades que foram sendo desenvolvidas serei capaz de aferir que em termos de desenvolvimento cognitivo e afetivo o grupo demonstrou uma grande evolução.

Finalizo, com a apreciação que os pais realizaram, junto da educadora cooperante e as mensagens que me deixaram no final desta intervenção, manifestando o reconhecimento dos efeitos positivos que muitas das atividades tiveram nos seus educandos. Verificou-se uma grande evolução na escuta das crianças que posteriormente se refletiu numa melhoria na comunicação entre pares; foram concebidas oportunidades de resolução de problemas e levados a questionamento através de muitas

experiências laboratoriais; foi dada maior oportunidade ao movimento construindo ritmos e padrões e sobretudo um maior conhecimento sobre o seu corpo; fortaleceu-se a memória através dos jogos e recontos De acordo com (Gordon, 2000) a criança manifesta maior prazer quando está envolvida em tarefas que lhes dão a possibilidade de compreender musicalmente.

Como acredito piamente, que na profissão docente, cada um dos profissionais deve lutar pela transformação, mudança e adequação das suas práticas quando avaliamos estamos a contribuir para essa mudança. A avaliação à presença da expressão musical neste grupo permitiu-me constatar isso mesmo, é necessário gerar a mudança de mentalidades, que como nos elucida (Gordon, 2000, p. 13): «Convém lembrar, no entanto, que as crianças podem ter ainda mais prazer e profunda satisfação quando estão envolvidas em atividades que promovem a compreensão musical.» E desta afirmação não convém descurar, pois a música é uma arte e é de conhecimento consensual que a arte também educa.

Capítulo VI- Análises de Dados

O presente inquérito por questionário é um recurso cuja metodologia assenta no paradigma quantitativo da abordagem da investigação ação. Este inquérito por questionário surge durante o mês de janeiro de 2020, onde o principal objetivo da sua implementação emerge de um conjunto de observações que levaram ao questionamento sobre a pergunta: *Será que as preferências musicais das crianças são ou não influenciadas pelas preferências e predisposições dos pais para a intrusão da expressão musical no quotidiano das crianças?*

A amostra deste inquérito foram, como mencionado anteriormente, os pais/encarregados de educação, onde apenas se pediu que respondesse ao inquérito um elemento; orientações da instituição e da educadora. Desta forma, foram entregues 26 inquéritos e apenas 16 responderam. De acordo com o número de inquéritos respondidos foram elaborados os seguintes gráficos: Género dos participantes, onde 5 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino; Idade dos participantes: onde a maior

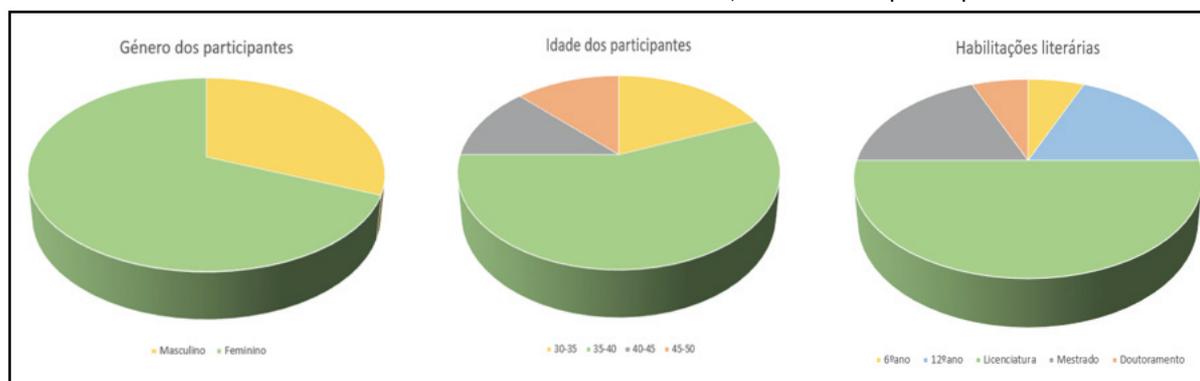


Gráfico 1- Género, Idade e Habilitações literárias dos participantes

percentagem situa-se na faixa etária dos 35-40 anos com 9 dos inquiridos, de seguida nos 30-35 estão 3 dos inquiridos, nos 40-45 estão dois e nos 45-50 também dois dos inquiridos; por fim as habilitações literárias em que 8 dos inquiridos refere a licenciatura, 3 elementos o 12º ano, outros 3 o mestrado, 1 o doutoramento e um elemento o 6º ano.

Relativamente à primeira pergunta: *“Gosta de ouvir música? Em caso afirmativo prossiga para a pergunta nº2. No caso de a resposta ser negativa responda, apenas, à pergunta nº1 e respetivas alíneas* (Gráfico 2). Nesta pergunta 12 dos inquiridos responderam que *sim* e quatro não responderam, o que podemos concluir que grande parte dos inquiridos revela gosto pela música tornando-se um aspeto positivo na transmissão aos seus educados.

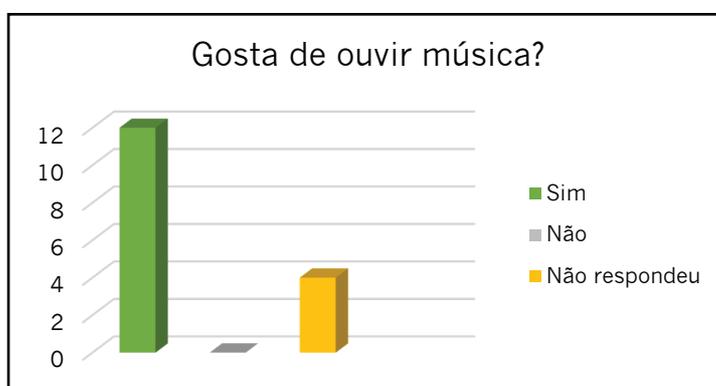


Gráfico 2- Pergunta: Gosta de ouvir música?

Na segunda pergunta: *“Lembra-se do primeiro contacto que teve com a música?”*, 6 manifestaram recordar-se deste primeiro contacto e 10 manifestaram não ter qualquer tipo de recordação deste primeiro contacto (Gráfico3). Esta segunda questão teve como objetivo compreender de que forma, em idade, adulta, se manifestaram as memórias relativas ao nosso primeiro contacto com algum tipo de experiência de expressão musical. Analisando esta resposta constatei que na sua maioria, o primeiro contacto com a música não teve qualquer impacto nos inquiridos o que se poderá refletir numa ausência de experiências positivas a proporcionar aos educandos.



Gráfico 3- Pergunta: Lembra-se do primeiro contacto que teve com a música?

A pergunta número 3: “*Como ou com quem se iniciou o seu interesse por música?*” (Gráfico 4) A maioria dos inquiridos, 12, respondeu que este primeiro contacto aconteceu em seio familiar; dois responderam que na escola; um mencionou ter sido numa banda de garagem, já na sua adolescência, e um apesar de responder que sim à pergunta anterior não respondeu. Com esta pergunta, compreendemos que apesar de na resposta anterior a maioria ter referido não se lembrar qual o seu primeiro contacto com a música, aqui evidenciasse que terá sido no seio familiar.

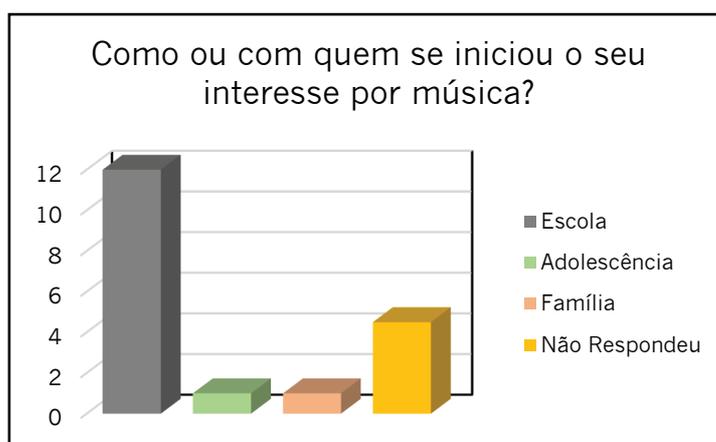


Gráfico 4- Pergunta: Como ou com quem se iniciou o seu interesse por música?

Passamos para a quarta questão, de resposta fechada, em que se pretendia que os pais respondessem de entre os estilos mencionados, qual ou quais eram os seus preferidos. Nesta pergunta selecionei alguns dos estilos musicais mais conhecidos e dos quais foram sendo abordados no desenvolvimento das atividades de implementação do projeto, assim eram: Pop; Rock; fado; Hip-Hop; House; Jazz; Metal; Pop/Rock; Clássico; Rock alternativo ou outro. Os resultados obtidos foram os seguintes, (Gráfico 5):

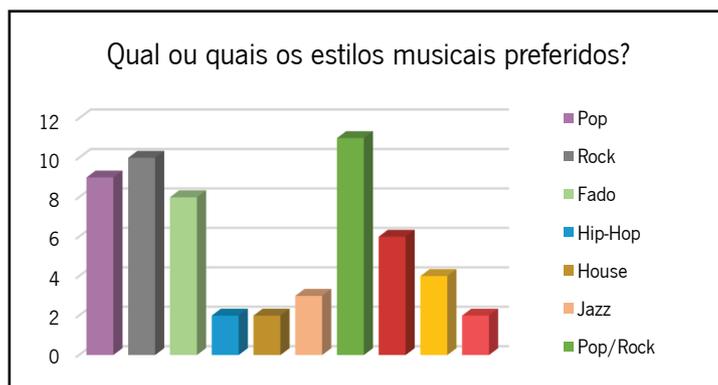


Gráfico 5- Pergunta: Qual ou quais os estilos musicais preferidos?

Num quadro geral, compreendemos que o estilo musical preferido dos pais/encarregados de educação é Pop/rock seguido de rock, contudo, se analisarmos especificamente por género, obtemos os seguintes resultados para o género masculino (Gráfico 6) e feminino (Gráfico 7):

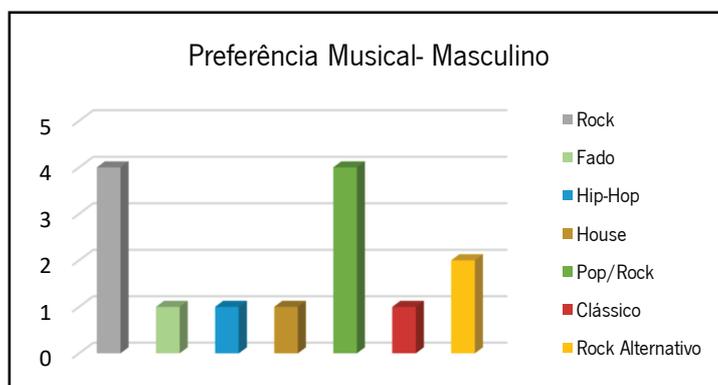


Gráfico 6- Preferência musical por género- Masculino

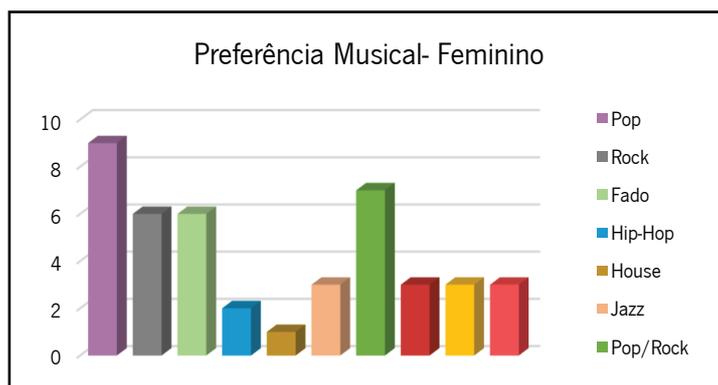


Gráfico 7-Preferência musical por género- Feminino

Na pergunta 5, onde se pedia que indicassem a(s) música(s) preferidas, a maioria dos pais indicou a banda: *The Foo Fighters*; *The Verve*; *Enio Morricone*; *Xutos e pontapés*; *Pearl Jam*; *Axl Rose*; *Mariza*; *Queen*; *Prince*; *Abba*; *Bryan Adms*; ana Moura, 5 dos inquiridos responderam especificamente qual era a sua música preferida: “Shape of you” e “Quem me dera”; “kisse”: “Bohemian Rhapsody”, “ Undisclosed

desires”; “Chuva”; “Don’t Stop”; 3 dos encarregados de educação não responderam; 1 menciona: “ Nenhuma em mente” e um dos encarregados de educação, responde: “ Depende do estado de espírito. Atualmente ouço: Quem me dera; always my mind.

A pergunta número 6 diz respeito à frequência com que ouvem música: na sua maioria, 13 dos inquiridos, mencionam ouvir diariamente e apenas 3 mencionam ouvir duas vezes por semana. A pergunta seguinte surge da necessidade de compreender com que frequência o faziam com os seus educandos e as respostas foi na maioria, 15, positivas, ou seja, diariamente o fazem com os seus educandos e um encarregado de educação não respondeu.

A pergunta 7: “Qual o tipo de meios que utiliza, com maior regularidade, para ouvir música? (telemóvel, rádio, entre outros)” a maioria dos inquiridos ainda o faz através do rádio, contudo depois de uma análise às respostas, constata-se que o rádio na maioria das vezes é radio do carro (Gráfico 8).

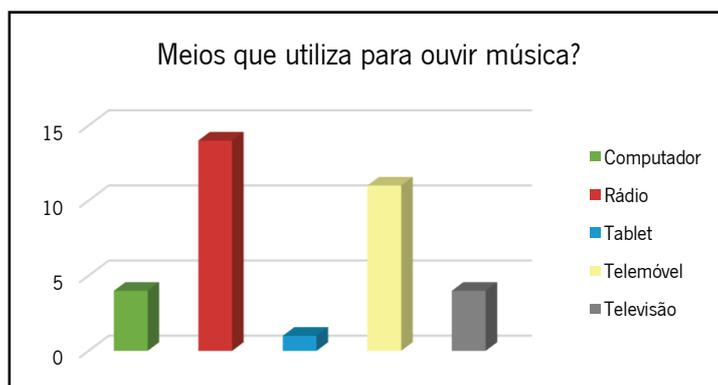


Gráfico 8 Pergunta: Meios que utiliza para ouvir música?

Relativamente à pergunta 8: “Em casa tem instrumentos musicais?” (Gráfico 9) Podemos constatar que a presença de instrumentos musicais no seio familiar é muito frequente, 10 dos inquiridos, relatando apenas 2 que os que possuíam eram de brincar; 3 responderam que não e um não respondeu.

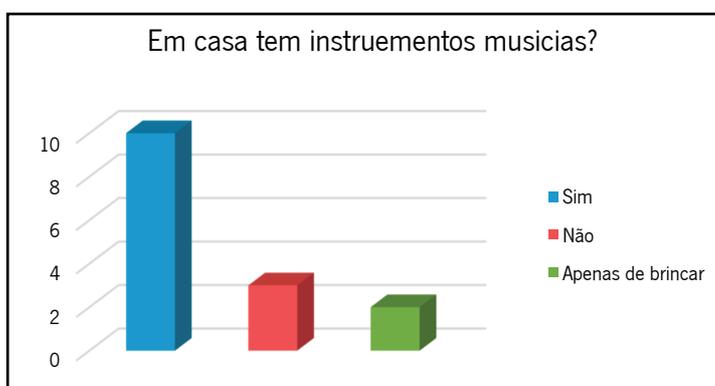


Gráfico 9- Pergunta: Em casa tem instrumentos musicais?

A pergunta 9: *“Toca algum instrumento musical? Se sim, qual?”* 14 dos inquiridos respondeu que não, um não respondeu e apenas um dos inquiridos respondeu que sim indicando que os instrumentos que tocava eram o órgão e a viola.

Com pergunta 10: *“Considera que o seu educando manifesta interesse pela música? Explique de que forma observa esse interesse?”* 10 dos inquiridos respondem que reconhecem o interesse que os seus educando manifestam pela música através do interesse que mostram em cantar as músicas que ouvem; 1 dos pais menciona: « Ainda não demonstra muito interesse»; outro dos inquiridos responde: « Sim, conhece as letras e melodias, acompanhando as canções que ouve»; outra das respostas: «Sim, porque gosta muito de dançar e adora os instrumentos musicais(brinquedos)»; ainda obtive a seguinte resposta: « Sim, fica bastante contente, muito feliz e adora dançar.»; outra: « Sim, pede para colocar música»; e por fim, «Sim, gosta de dançar ao som da música. Demonstra interesse em saber quem é o interprete e aparentemente canta bem e de forma ritmada.»

Relativamente à pergunta 11: *“Indique a música preferida do seu filho?”*. 2 dois dos inquiridos indicam que as preferências dos seus educandos vão alterando diariamente; 5 indicam que as músicas preferidas são as músicas do “Panda e as caricas”, “xana toc toc”, 3 mencionam que são as músicas que aprende na escola, 5 referem músicas de estilos diferentes: Pop- Camila Cabello; Funk- Kevinho e Beatles e apenas 1 não respondeu.

À pergunta 12 relativa ao conhecimento que o encarregado tem ou não sobre espaços dedicados a atividades musicais tanto de carácter lúdico ou ensino formal: 9 mencionam desconhecer espaços relacionados, mas revelam interesse em ser mais informados sobre o mesmo, enquanto que 7 apresentam conhecer e assumem recorrer com frequência espaços como a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva e Salão Mozart.

Por fim, a última pergunta: *“Para si, qual a importância da inclusão da música na educação pré-escolar?”* a maioria afirmou nas suas respostas reconhecer a importância da inserção da música no currículo pré-escolar. Os motivos que fundamentam esse reconhecimento baseiam-se essencialmente, na influência que declaram conhecer ao nível desenvolvimento social, motor e cognitivo dos seus filhos.

Através da realização destes questionários aos encarregados de educação e através dos registos efetuados às atividades relativas aos géneros musicais, concluo, que a forma como as crianças se envolvem e executam determinadas tarefas de expressão musical depende em larga escala do meio familiar. As influências das preferências musicais dos pais; as escolhas de programas que incluam as crianças em atividades musicais extras contextos escolares refletem-se na forma como as crianças desenvolvem comportamentos positivos quando expostas a diferentes géneros musicais. Apesar de os

pais/encarregados de educação reconhecerem que as músicas preferidas dos seus filhos, na maioria, recaía sobre o repertório da música infantil, facilmente compreendi que este grupo em questão é exposto a uma grande diversidade de géneros musicais no seu quotidiano. Contrariamente ao que inicialmente ponderei, analisando pelos registos que tinha das observações realizadas às crianças, compreendi com a realização dos inquéritos que os encarregados de educação mostram um gosto bastante eclético.

Com as opiniões fornecidas pelos inquéritos pude aferir que ainda existe um grande desconhecimento relativo à inserção desta área de conteúdo nos currículos de creche e jardim de infância. Justificando-se na atribuição ao carácter lúdico que se lhe reconhece, não permitindo que seja possível desenvolver propostas que se evidencia a evolução das crianças através da música. É facto que muitos pais e muitos profissionais da educação não reconhecem uma verdadeira compreensão acerca da música, tal e qual como nos atesta a seguinte citação: «Sem essa compreensão e, portanto, sem uma compreensão da música em si, a música terá poucas possibilidades de alguma vez desempenhar mais do que um papel superficial na vida das crianças» (Gordon, 2000, p. 449) .

Posto isto, são muitos os esforços que a investigação tem vindo a realizar para atestar as similitudes existente entre os caminhos da percepção musical de encontro ao desenvolvimento da linguagem e da cognição. Por sua vez, são muitos os esforços dos pedagogos musicais em provar a forte influência no campo da cognição mais especificamente no campo da matemática, uma vez que, no domínio da afetividade existem muitas provas atestadas da sua óbvia influência através das mais variadas situações de socialização, cooperação e entreajuda que promove.

Parece-me evidente que com este inquérito, embora numa escala diminuta, possamos observar que os pais/encarregados de educação já recorrem e reconhecem com melhor aceitação o uso a diferentes estratégias que promovem a intrusão da expressão musical no quotidiano dos seus educandos.

Capítulo VII- Considerações finais

Com o concluir desta etapa, importa neste momento evidenciar as múltiplas significações que este estágio representou. Relembre-se que muito mais que a obtenção da resposta investigativa foram as aquisições e entendimentos que as práticas em contexto me permitiram desabrochar.

Num determinado momento em contexto de creche, numa das reuniões pedagógicas, foi-me possível partilhar com a equipa as minhas inquietações sobre o propósito de determinadas ações que me pareciam inatingíveis na prática com o grupo. Nesse momento de partilha recebi de uma das educadoras cooperantes uma pequena alusão a um dos pensamentos de *Malaguzzi*, onde através das suas brilhantes metáforas, remete-nos que a pedagogia não pode ser empregue como uma simples aplicabilidade da teoria, mas sim num dinamismo tal que nos convoque de imediato para o movimento síncrono e integrado de dois pedais de uma bicicleta: pedal da teoria e pedal da prática. Refletindo sobre esta pequena metáfora foi-me possível verificar que grande parte do sucesso deste projeto residia neste *casamento* da teoria com a prática e debrucei-me na adoção de um conjunto de estratégias que me permitissem compreender qual o caminho que deveria seguir.

Posto isto, ao iniciar o planeamento desta intervenção pedagógica deparei-me, num primeiro momento em contexto de creche e posteriormente em contexto de jardim de infância, com a necessidade de recorrer às estratégias de recolha de informação incrementadas na abordagem investigativa na qual fundamentei este projeto. O primeiro recurso utilizado foi a observação permitindo-me aferir que a sua utilização constituiu a minha maior dificuldade e ao mesmo tempo a minha maior aquisição. A partir da compreensão de como se processa cada uma das técnicas e de conseguir aplicar no contexto pude assimilar como se procede e adequa a estruturação das rotinas, dos espaços e materiais e das interações entre adulto-criança; adulto-adulto e criança-criança.

De facto, a forma como utilizamos: a observação, as notas de campo e os registos fotográficos e vídeos são elementos fundamentais para a aquisição de competências para o exercício da profissão, pois com o auxílio destas ferramentas é possível estruturar um conjunto de objetivos específicos para ver respondidas as necessidades e interesses dos grupos em que nos inserimos. Foi capacitada da compreensão do modo como se processa o ciclo: observar, planejar, agir e avaliar que pude obter informação suficiente acerca dos interesses e motivações das crianças permitindo-me escrutinar os objetivos específicos inicialmente traçados e dar resposta à grande questão de investigação deste projeto. Desta forma, contribuindo significativamente para a aquisição das novas aprendizagens de ambos os grupos.

No entanto, tudo isto só é possível quando pomos em prática este ciclo conscientes do reconhecimento da criança como participante da sua ação, admitindo-a como competente no processo de planeamento e avaliação das suas aprendizagens, ou seja, quando escutamos a voz das crianças orientamos as nossas práticas no sentido de satisfação dos seus interesses e motivações.

De acordo com o mencionado, considero que a implementação das atividades, em ambos os grupos, permitiu que todos os objetivos delineados fossem alcançados de forma positiva. Faço esta afirmação, fundamentalmente, baseada nas reflexões e avaliações efetuadas ao envolvimento dos grupos e nas aquisições evidenciadas.

Desde o contexto de creche que as crianças se envolveram verdadeiramente em todas as atividades propostas, manifestando esse envolvimento através de sinais de: concentração, energia depositada; persistência em resolver todos os problemas; expressões faciais e corporais positivas e em menor escala nos comentários verbais. Nomeadamente na creche, pude constatar que através das atividades de expressão musical desenvolvidas, as crianças mostraram uma grande evolução a vários níveis. No que se refere ao domínio motor, evidencia-se um melhoramento nas movimentações no espaço e na aquisição de novas habilidades; mostraram movimentar melhor partes do corpo e objetos; ao nível da comunicação e linguagem desenvolveram inúmeras competências, observando-se no final da intervenção um significativo melhoramento na comunicação oral sendo que o estímulo para tal ocorreu com recurso à estratégia da narração de histórias; lengalengas; rimas ; canto de canções e através de múltiplas oportunidades de exploração e descoberta de novos materiais. Por fim, observa-se uma grande aquisição ao nível afetivo onde através do recurso a jogos musicais, coreografias e canções que entoamos o grupo começou a manifestar sentimentos de bem e mau estar perante as situações do seu quotidiano; evidenciou-se uma evolução ao nível do estabelecimento das relações com os pares e começaram a dar mostras de empatia pelos sentimentos e necessidades daqueles que os rodeiam.

A minha postura, no contexto de creche e jardim de infância, foi sempre fundamentada nos pressupostos da aprendizagem ativa. Em todos os momentos tentei que o grupo sentisse confiança e conforto perante a minha presença, através da criação de um clima de afetuoso com as crianças; considero ter respondido às necessidades e chamadas de atenção de todas as crianças de forma tranquilizadora e carinhosa; focalizei-me nos pontos fortes e motivações de cada um permitindo que através dos novos materiais introduzidos as crianças desenvolvessem novas experiências e finalmente, mantive sempre uma postura de encorajamento perante as suas brincadeiras, explorações e resolução de problemas.

Relativamente ao grupo de jardim de infância, manifestaram igualmente um grande envolvimento em todas as atividades propostas o que concerne uma resposta positiva ao alcance dos objetivos traçados.

No entanto, neste grupo, foi possível reconhecer que a presença de atividades, maioritariamente, associadas à expressão musical demonstraram, numa fase inicial, ser causadoras de alguns sentimentos de insegurança. Desta forma, foi possível comprovar o que (Gordon, 2000) nos vem a demonstrar: quanto mais cedo o contacto das crianças com a música for propiciado melhores serão os resultados obtidos. Desta forma, reconhecendo que um dos objetivos propostos passava por proporcionar experiências que permitissem às crianças desenvolver um olhar mais positivo sobre a música, considero que as atividades desenvolvidas foram as indicadas, para que neste balanço final se pudesse afirmar taxativamente que foram o mote da construção das novas aprendizagens. Atendendo às necessidades e interesses demonstrados pelo grupo foi observável que existiu um aperfeiçoamento de competências a vários níveis. No que diz respeito ao domínio motor, o grupo através das atividades de expressão musical construiu um conjunto de novas habilidades motoras que lhes permitiu um melhoramento no movimento com objetos; na construção de uma manipulação mais eficiente dos objetos e materiais; adquiriram a competência de se expressar através de um compasso constante e passaram a introduzir na rotina jogos que apoiam o movimento sequencial de acordo com um compasso. Ao nível cognitivo constatei que as atividades desenvolvidas permitiram ao grupo ganhos no domínio da matemática; através da abordagem lúdica das propostas foi possível introduzir conceitos que os aproximasse de noções de número, padrões, sequencialização e tratamento de dados; outra aquisição significativa encontra-se no domínio da linguagem, onde o grupo passou a comunicar mais assertivamente acerca das experiências significativas que desenvolviam, evoluíram ao nível da descrição dos novos materiais introduzidos e passaram a demonstrar uma maior assertividade na descrição dos acontecimentos, contudo, isto só foi possível com recurso à leitura de diferentes tipos de histórias e poemas, proporcionando um maior contacto com rimas e lengalengas e despertando o interesse na invenção de novas canções e rimas. Por fim, ao nível afetivo constatou-se um grande progresso nas relações interpessoais; verifiquei que as atividades de canto, dança e dramatização de histórias potenciaram a existência dos primeiros sinais de desejo de amizade, ou seja, as crianças passaram a manifestar maior interesse em procurar os amigos para partilhar as suas experiências diárias; também evidenciaram ganhos na compreensão do companheirismo, onde através dos jogos iniciaram a perceção da existência de parceiros de jogos. Outra das evidências verificadas no domínio afetivo deve-se ao melhoramento das relações estabelecidas com os pais/famílias na medida em que o significado que as crianças atribuíam às atividades era transmitido em contexto

familiar, fazendo com que os pais se envolvessem verdadeiramente no processo educativo dos seus filhos.

Através da reflexão à avaliação das novas aprendizagens das crianças, posso aferir que a resposta à pergunta de investigação: *Compreender de que forma o recurso à expressão musical pode ou não contribuir para o desenvolvimento integral e integrado da criança?* é respondida através das evidências relativas às aquisições que os grupos demonstraram ter adquirido ao nível do domínio motor, afetivo e cognitivo. Apesar de se constatar que a presença da música nas atividades propostas neste projeto de intervenção pedagógica foi verdadeiramente estimulante para as crianças, o seu contributo foi mais visível no grupo de jardim de infância. Por se tratar de um grupo com poucas referências a atividades de expressão musical a implementação das mesmas, numa fase inicial, decorreu de forma reticente, contudo, o facto das propostas serem maioritariamente com um aspeto lúdico permitiu que o grupo depositasse, gradualmente, maior confiança, interesse e concentração no seu desenvolvimento. Assim, o recurso à música nas nossas práticas educativas pode ter efeitos muito positivos no desenvolvimento integral e integrado da criança, todavia, o grupo de jardim de infância possibilitou-me aceder à constatação que quanto mais tarde o contacto com a música acontecer mais difícil será testemunhar o seu contributo, como nos menciona (Gordon, 2000, p. 305):« Quanto mais pequena for a criança, maiores as possibilidades da aptidão musical evolutiva poder ser elevada até ao nível com que nasceu.»

A averiguação desenvolvida sobre esta questão de investigação permitiu-me corroborar de forma mais eficiente com as teorias de muitos autores: a música não poderá nunca ser encarada como uma forma de melhoramento e aperfeiçoamento de outras áreas de conteúdo, se o encararmos dessa forma nunca iremos permitir às crianças o desenvolvimento de uma verdadeira compreensão da música não conseguindo transmitir que a música por si só tem valor e é um contributo essencial ao seu desenvolvimento. Como (Gordon, 2000) nos menciona a música é uma arte e como todas as artes tem em si a força de nos ensinar.

Como profissionais, atentos e capacitados de conhecimento, devemos reverter estas interpretações sobre a música e nas nossas práticas fazer do seu uso um recurso recorrente. Por exemplo, com o desenvolvimento de atividades sustentadas na expressão musical, contidas neste projeto, pude certificar-me que a música é potenciadora de uma enormidade de atividades que estimulam o contacto com materiais e objetos que possibilitam múltiplas ressignificações alimentado a imaginação e criatividade das crianças. (Spodek, 2002, p. 486) menciona: «São cada vez mais as provas de que a

música faz parte integrante do desenvolvimento humano e que a música pode incentivar e ser, possivelmente, catalisador de outras facetas do desenvolvimento.»

Este estágio proporcionou-me a oportunidade de repensar algumas questões e adquirir uma maior capacidade reflexiva sobre os mais diversos aspetos. Levanto-me a inquietação de querer compreender sobre o que nunca poderei descorar como educadora?

Como já mencionado, esta oportunidade dotou-me de inúmeros novos conhecimentos e de uma maior capacidade de verificar e reconhecer a forma como na prática uma criança é, verdadeiramente, um agente ativo no seu processo de aprendizagem onde desde muito cedo podemos observar as suas necessidades ininterruptas de novas explorações, novas descobertas e uma infinidade de manipulações que estão ao seu dispor que alimentam a sua estrutura psicológica.

No que toca às aprendizagens que adquiri com a participação neste estágio, centraram-se essencialmente: numa primeira fase, no contexto de creche, onde atingi a capacidade de compreender e de questionar mais do que aceitar, capacitei-me neste contexto de recursos para entender como se processa o ciclo da avaliação e assim usufruir de uma prática com melhores resultados; beneficiei da oportunidade de verificar como se processam as interações adulto-criança, uma vez que a prática em creche era uma das minhas maiores inquietações.

Ambas as educadoras cooperantes apoiantes da aprendizagem pela ação, possibilitaram-me a observação de um conjunto de atuações que mudaram significativamente a forma como considerava ser o procedimento a adotar perante as mais variadas situações, deixando evidente que a segurança e confiança da criança são o foco.

Adquiri, como futura educadora, o reconhecimento que não há crianças iguais e nem todas se desenvolvem da mesma forma nem no mesmo tempo, como não estão todas expostas às mesmas oportunidades no seu quotidiano, por isso, é importante que se conheçam todas as crianças, se recorra com frequência às observações que documentamos e que consigamos ajustar toda a nossa prática educativa, proporcionando o maior numero de oportunidades que permitam a aquisição de novas aprendizagens, não descurando que cuidar e educar estão interligados.

Posto isto, esta experiência proporcionou-me ainda a importante aquisição de compreender que um educador deve criar um ambiente educativo onde as crianças se sintam seguras e motivadas para construir este processo de aquisição de novas aprendizagens. Centrada na presente citação: «Sabemos que uma das influências mais destrutivas do desenvolvimento da criança é a imprevisibilidade, a discórdia, um ambiente triste, pouco responsivo e pouco atento» (Alarcão, et al., 2009, p. 62) continuarei a trabalhar para a abolição destes comportamentos.

Para finalizar, relativamente à presença da música nos currículos desde a infância ainda há um longo caminho para percorrer. Onde os educadores do futuro devem transmitir que para ajudar uma criança a aprender música não precisa de a tornar um músico ou de dominar todos os conteúdos, precisa de compreender que a sua inclusão a partir de jogos, danças, rimas, adivinhas estará a contribuir para que a música não tenha um papel superficial na vida das crianças.

Referências

- Alarcão, I., Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. d. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Almeida, A. (2007). Abordar o tema "Animais" no pré-Escolar: tendências e recomendações. *CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 561-568). Serzedo: Gailivro.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Azevedo, F. (2010). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre literatura infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC-Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança/ Instituto de Educação.
- Bergmann, L. M., & Torres, M. C. (maio/agosto de 2009). Vamos cantar histórias? *Vamos cantar histórias?*, pp. 187-201.
- Caetano, M. C., & Gomes, R. K. (2012). A importância da música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em Revista, v.13,n.2*, 71-80.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação- Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-378.
- Eugênio, M. L., Esclada, J., & Lemos, S. M. (2012). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *CEFAC*, 992-1003.
- Fernandes, S. M. (2003). *Vivências e Percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, J. (2013). *Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação*. Universidade dos Açores: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gohn, M. d., & Stavracas, I. (Julho-Dezembro de 2010). O papel da música na educação infantil. pp. 85-103.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical- Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM, v.9*, 7-16.
- Ilari, B. S. (setembro de 2002). Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, 83-90.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *27ª Reunião Anual da Anped* (pp. 11-30). São Paulo: Psicologia da Educação.

- Maia, A. R. (2018). *A expressão sonoro-musical no desenvolvimento e avaliação de competências em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: ISPA- Instituto Universitário.
- Martinez, A. P., & Pederiva, P. L. (2017). Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo-musicais na creche. *Música na Educação de Infância*, v.8,nº9, 96-107.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, M. A. (2004). *A música e o desenvolvimento da criança*. Brasil: Revista da Universidade Federal de Goiás.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Pichiia, J. M., Rocha, R. A., & Pereira, D. P. (2013). Émile Jaques-Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*, 73-88.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, H. (1998). Música para pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de educação de infância*, 39-41.
- Rodrigues, H. (1998). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99. , 15-52.
- Rodrigues, H. (1998). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. Em M. d. Martins, A. Latino, V. Maschat, F. C. Oliveira, & H. Rodrigues, *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* (pp. 15-25). Lisboa: Minerva do Comércio.
- Santos, M. J. (2016). *A influência da música no desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, L. I. (Novembro de 2006). *Música na Infância*. Obtido de Revista de música culta- Filomusica: <http://filomusica.com/filo78/infancia.html>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, C. V. (2007). *A música na educação infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical*. Brasil: Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). *Participação e Ação Pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças*. Braga: Educativa.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Desporto, M. d. (MEC/SEF, 1998). *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Outras referencias utilizadas:

Letria, J. J. (2005). *O alfabeto dos bichos*. Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

Litchfield, D. (2018). *O urso e o piano*. Lisboa: Booksmile.

Llenas, A. (2012). *O monstro das cores*. Lisboa: Nuvem de letras.

Vieira, A. (2008). *A charada da Bicharada*. Lisboa: Texto Editores.

Grejniec, M. (2018). *A que sabe a Lua?* Matosinhos: Kalandraka.

Cunha, C. (2017). *O cuquedo e um amor que mete medo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anexos

Anexo A: O que pensamos saber? O que queremos descobrir? Como vamos descobrir?

O-que- pensamos- saber?¶

- "Os domésticos vivem na nossa casa."B
- "Os canários tem muitas penas."L
- "Os domésticos tem 4 patas."L.G
- "Os peixes tem barbatanas".M.A
- "Os pássaros comem minhocas e caracóis."L
- "Eu conheço o polvo porque vi nas minhas férias."J.F
- "O golfinho vive no mar."M.C
- "O leão morde". L.L
- "Os golfinhos andam na água de olhos abertos".B
- "O gato anda no chão porque tem patas."V
- "Só os passáros é que tem bico."A

O-que- pensamos- saber?¶

- "O leão marca hienas para sobreviver para a vida". J
- "Os animais selvagens são grandes e pesados".B
- "Selvagens e domesticos. "-Todos
- "Os animais selvagens são agressivos"- D
- "Os animais tem pelo e penas."J
- "Os animias têm garras"- A
- "Os animais não cabem todos em casa".J
- "Na selva fazem rugidos"- A
- "O elefante faz um som forte com a tromba.". C.
- "Na selva são todos muito grandes".D
- "Os animais selvagens comem muito."L.M
- "Selvagens tem dentes grandes e afiados."- A./J.

O que queremos descobrir?

- "Os peixes nadam muito fundo."H
- "O Leitinho da vaca como sai?."B
- "Onde vivem os selvagens?"M.A
- "Os animais comem todas as comidas?."B
- "Ondem dormem os animais da selva?"D
- Os peixes só nadam em água muito grande?"B.O
- "Qual é o mais forte?"C.
- "Todos os animais que voam tem asa?"J

O que queremos descobrir?

- "Os golfinhos."B
- "Como nascem os bebês animais."L e L.G
- "O que comem as girafas?"L.P
- "Qual é o rugido dos animais?"J
- "Os animais domésticos dormem todas na nossa casa?"D.
- "Os elefantes comem muito?."L.C
- "As riscas da zebra servem para quê?."J.F
- "As patas dos animais são todas iguais?" V
- "Os pinguins estão sempre no gelo?"D
- "Leões e tigres correm rápido?"A.

Como vamos descobrir?

- Construir animais e casas
- Visitar os animais
- Perguntar aos adultos
- Ouvir as músicas dos animais
- Ouvir histórias
- Procurar no computador
- Encontrar nos livros
- Escrever o nome dos animais

Anexo B: Jogo da glória dos animais



Corte em 7 pedaços uma folha.

6

Toque um ritmo no tambor.

7

Imite o som de um Leão

12

Canta uma canção só a bater as palmas e deixa que a outra equipa adivinhe.

13

Escuta os barulhos existentes no exterior. Diz o nome de três desses barulhos.

2

Emita o zumbido de uma abelha.

3

Canta uma canção

8

Volta à casa 1.

9

Dança o samba

14

Imita dois elementos da outra equipa

15

Assobia e movimenta-te como uma serpente

4

Que som produz o gato?

5

Dança a música que vais ouvir em volta da mesa até ouvires silêncio.

10

Uau, avança 4 casas

11

Salta 5 vezes seguidas e ficam sem jogar uma vez.

16

Imita um som de um elefante 4 vezes.

17

Dá 10 estalos com os dedos

18

Anexo C: História Für Elise de Beethoven

- A. Tema recorrente, melodioso e tranquilo
- B. Tema muito rápido
- A. Novamente o tema recorrente, melodioso e tranquilo
- C. Tema mais sombrio e misterioso
- A. Novamente o tema recorrente, melodioso e tranquilo

A história é escrita por mim, apenas uso as designações dos tempos em que decorre:

- A) **Tema melodioso e tranquilo:** “A Elsa era uma menina que todos os dias ia visitar a sua avó, que vivia numa casa muito mas mesmo muito bonita na floresta. Ela adorava fazer o caminho para casa da avó, ouvia o som dos passarinhos, da água e todos os dias pelo caminho encontrava os seus amigos animais, que estavam sempre a andar pela floresta muito felizes e todos os dias a Elsa gostava de os cumprimentar.”

- B) **Tem muito rápido:** “Mas nesse dia, aparece de repente um burro e a Elsa que nunca o tinha visto decidiu fazer-lhe umas festas, rapidamente percebeu que era o novo amigo do cão Nico, que era o cão da sua avó. Quando o Nico apareceu, sempre a grande velocidade e pronto para brincar e brincar, vinha para desafiar o seu amigo burro para brincar consigo.
Estavam a brincar tanto que a Elsa começou a ficar um pouco tonta com tanta correria e brincadeira, sempre de um lado para o outro e para o outro. A Elsa cansou-se e continuou o seu caminho

- A) **Tema melodioso e tranquilo:** A Elsa cansou-se de tanta brincadeira e continuou o seu caminho pela floresta muito tranquilamente

- C) **Tem muito rápido:** Ao chegar pertinho da casa da avó, a Elsa avistou a sua avó na porta da sua casa a chorar muito. A avó estava muito triste, o seu vaso preferido tinha caído da janela e pum partiu-se todo.

- A) **Tema melodioso e tranquilo:** A Elsa que não queria ver a sua avó triste, pegou em todas as partes do vaso e concertou tudo muito rapidamente. Ficou pronto e colocou ao pé dos outros vasos. A Elsa chama a sua avó para ver como tinha ficado.

- A) **Tema melodioso e tranquilo:** A avó ficou muito feliz e as duas ficaram sentadas no banco da porta da avó a observar as flores, os animais e a saborear o silêncio que agora se fazia.

Anexo D: História: “O Tambor do Tom” - Adaptada

“O Tambor do Tom”

O Tom é este menino aqui (mostrando o boneco), ele adora música e adora tocar todos os instrumentos musicais, mas o seu preferido é o tambor, não o larga por nada. E onde quer que vá (tocar xilofone pé), escuta-se a batocada (tocar neste ritmo- bater 1,1,123).

É que o tambor do Tom é realmente encantador, toca em alto (tocar no tambor) e em bom-tom. É assim o tambor do Tom.

E como adora andar sempre a tocar (tocar duas vezes no tambor), hoje está aqui para tocar para vocês e para mim. E ninguém resiste ao seu som (tocar no tambor).

Um dia, o Tom decidiu ir passear e no caminho (tocar no xilofone), encontrou o seu amigo galo (colocar o galo no cenário), que ao ouvir o seu som acha aquilo um regalo (có, có, Cócócó, nas baquetas; tocar no tambor).

Mais à frente encontram o amigo gato, que ao ouvir o som do tambor fica logo encantando, seguindo os amigos de imediato (miau, miau, miaumiaumiau: có, có, cócócó, tambor).

De seguida andaram mais um pouco e encontraram o cão que larga tudo o que estava a fazer para seguir os seus amigos (au, au, auauau; miau, miau, miaumiaumiau; có,có, cócócó; tambor).

Andam mais um pouco e encontram o passarinho num silêncio absoluto, porque para ele ouvir é o que mais importante (fazer só a mexer a boca o som do animal, au, au, auauau; miau, miau, miaumiaumiau; có, có, cócócó, tambor).

Encontram no fim do caminho a amiga ovelha que ao ouvir o tambor levanta a orelha e decide juntar-se aos seus amigos. (mé, mé, mémémé; silêncio do pássaro; au, au, auauau; miau, miau, miaumiaumiau; có, có, cócócó; tambor).

E assim (tocar no xilofone) o menino Tom reuniu os seus amigos nesta caminhada e mostrou como é bom ouvir os sons. E se cada um fizer um som é beleza pura.

Anexo E: Inquérito aos pais/encarregados de educação do grupo de Jardim de infância

INQUÉRITO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS INTERVENIENTES NO ESTUDO.

Ex.^{mas} Pais e encarregados de educação, no sentido de desenvolver o meu relatório de estágio incluído no Mestrado em Educação Pré-Escolar, elaborei o presente inquérito para apelar ao seu contributo neste processo. Este pequeno questionário tem como finalidade analisar os seus gostos musicais tentando compreender de que forma influencia ou não o seu educando.

Desde já, grata pela vossa disponibilidade.

Estefânia Silva
Braga, janeiro de 2020

Importante: Agradecia, se possível, a entrega dos inquéritos no dia 20-01-2020. Mais uma vez, muito obrigada.

Inquérito

Sexo: Feminino Masculino

Idade: (Assinalar com o x)

20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55

Profissão:

Habilitações Literárias: (Assinalar com o x)

4º Ano	6º Ano	9º Ano	12º Ano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

1. Gosta de ouvir música? Em caso afirmativo prossiga para a pergunta nº2. No caso negativo, responda apenas á pergunta 1 e suas alíneas.

1.1 Qual o motivo pelo qual não gosta de ouvir música?

2. Lembra-se do primeiro contacto que teve com a música?

3. Como ou com quem se iniciou o seu interesse por música?

4. Estilo Musical preferido:

Por favor, pode escolher mais que uma opção.

Pop	
Rock	
Fado	
Hip-Hop	
House	
Jazz	
Metal	
Pop/Rock	
Clássico	
Rock alternativo	
Outro: Qual?	

5. Indique, por favor, a(s) sua(s) música(s) preferida(s)?

6. Com que frequência ouve música?

**7. Qual o tipo de meios que utiliza, com mais regularidade, para ouvir música?
(telemóvel, rádio, entre outros**

8. Em casa tem Instrumentos musicais?

9. Toca algum Instrumento musical? Se sim, qual?

10. Considera que o seu educando manifesta Interesse por música? Explique de que forma observa esse Interesse.

11. Indique a música preferida do seu filho?

12. Tem conhecimento de algum espaço na cidade onde possa ter acesso a atividades de carácter lúdico no contexto da educação musical? Se sim, tem por hábito frequentar esses espaços com o seu educando?

13. Para si, qual a importância da inclusão da música na educação Pré-escolar?

Fim
Obrigada pela participação

Anexo F: Pauta Não convencional- Marcha turca de Mozart- Retirada do manual Orquestra do pautas I

Marcha Turca Mozart

Seção A

Seção B

Seção C

Seção D (rit.)

Flautista com pite Trilongo Musaca Clarin Tutti Sábato