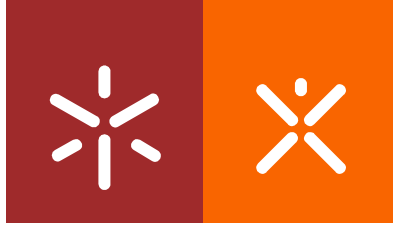




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vânia Sofia Rodrigues Martins

**A Música e as Emoções no Jardim
de Infância: sentir para aprender**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vânia Sofia Rodrigues Martins

A Música e as Emoções no Jardim de Infância: sentir para aprender

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

julho de 2021

Direitos de Autor e Condições de 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-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Terminado este percurso são vários os agradecimentos que tenho de fazer, desde pessoas a instituições, que contribuíram para que tudo isto fosse possível. E que tornaram esta fase mais fácil de ultrapassar, pois podia contar sempre com o seu apoio e carinho.

Começo por agradecer aos meus pais, que tornaram tudo isto possível. E que me incentivaram sempre a perseguir os meus sonhos e a nunca desistir. À minha prima Sara Regina que sempre acreditou em mim e que esteve lá sempre, fosse para me felicitar ou dar na cabeça.

Às minhas amigas, um muito obrigada, por estarem lá sempre que necessário e pela sua amizade ao longo destes anos.

À instituição onde estagiei, obrigada pela forma como me acolheu, pelas experiências e pelos bons exemplos que me proporcionou. Um obrigada muito especial à educadora cooperante Irene Ramos por todo o apoio, pelos conselhos e orientação, que sem dúvida, levarei para sempre e que me tornaram uma melhor profissional.

Obrigada a este grupo de crianças que me ensinou tanto e que me surpreenderam sempre com a sua forma genuína de ser, de estar e de aprender. Agradeço ainda pelos sorrisos, pelo carinho, pelos abraços, desenhos e partilhas maravilhosas, obrigada crianças!

Ao Professor Doutor António Pacheco agradeço pelo apoio, por toda a orientação e partilha dos seus conhecimentos.

Obrigada!!

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.

A Música e as Emoções no Jardim de Infância: sentir para aprender

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do estágio em jardim de infância referente ao curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade do Minho. Este relatório descreve e reflete a realização de um projeto de intervenção pedagógica sob o título: *A música e as emoções no jardim-de-infância: sentir para aprender*. No âmbito deste projeto são discutidas questões relativas às emoções e à música nas crianças em contexto pré-escolar. Este projeto tinha como objetivo principal responder à questão “Será que a música transmite emoções?” e contemplou os seguintes objetivos: aprofundar o conhecimento sobre as emoções; desenvolver o interesse pela música; apresentar vários estilos de música; compreender se a música nos transmite emoções; averiguar que tipo de emoções determinada música nos transmite. Foi implementado num grupo composto por 15 crianças, todas com 3 anos. As crianças eram muito alegres, energéticas e extrovertidas e eram incrivelmente curiosas, participativas, motivadas e com grande vontade de aprender.

Relativamente à metodologia de investigação, recorri à investigação-ação. Considero esta metodologia a mais adequada, pois trata-se de uma metodologia qualitativa, que possibilita um trabalho contínuo em que observar, pesquisar e focalizar levam a uma melhoria da prática. Através desta defini a temática do projeto, planifiquei as atividades e refleti sobre o impacto das mesmas, e para isto, tive de recorrer aos vários instrumentos de recolha de dados. Os principais instrumentos que empreguei foram: a observação direta, a documentação, os registos fotográficos e as produções das crianças.

Os objetivos delineados no início deste projeto foram alcançados com sucesso. Através da análise do desenvolvimento das atividades e das produções das crianças, compreendemos que estas são capazes de nomear as emoções que estão a sentir e que os colegas sentem e demonstram bastante interesse pela música. Após a avaliação e reflexão das atividades realizadas compreendemos que as aprendizagens conseguidas pelas crianças foram variadas. Estas demonstraram ser capazes de identificar e reconhecer as emoções que sentem em diversas situações do seu quotidiano e revelaram que, também, são capazes de perceber o que os seus colegas sentem. Em relação, ao subdomínio da música estas aprendizagens também foram notórias.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Música.

Music and Emotion in Kindergarten: feel to learn

Abstract

This report was carried out in the context of the internship in kindergarten for the Master's degree in Preschool Education at the University of Minho. This report describes and reflects the realization of a pedagogical intervention project under the title: *Music and emotions in kindergarten: learning through feelings*. As part of this project, issues related to emotions and music in preschool children are discussed. The main goal of this project was to answer a following question “Does music transmit emotions?” and contemplated the following objectives: to deepen knowledge about emotions; develop an interest in music; to present various styles of music; to understand whether music transmits emotions to us; to find out what kind of emotions a particular music transmits to us.

And it was implemented in a group of 15 children, all 3 years old. The children were very cheerful, energetic and outgoing and were incredibly curious, participatory, motivated and eager to learn.

Regarding the research methodology, I resorted to action-research. I consider this methodology to be the most appropriate because it is a qualitative methodology, which enables continuous work in which observing, researching and focusing lead to an improvement of the practice. Through this I defined the theme of the project, planned the activities and reflected on their impact, and for this, I had to resort to the various data collection tools. The main instruments I used were direct observation, documentation, photographic records and children's productions.

The objectives outlined at the beginning of this project were successfully achieved. Through the analysis of the development of children's activities and productions, we understand that they are able to name the emotions they are feeling and that colleagues feel and show a great interest in music.

After the evaluation and reflection of the activities performed, we understood that the learning achieved by the children was varied. They have shown to be able to identify and recognize the emotions they feel in various situations of their daily lives and revealed that they are also able to understand what their colleagues feel. In relation, to the subdomain of music these learnings were also notorious.

Keywords: Pre-School Education; Emotions; Music.

Índice

Direitos de Autor e Condições de Trabalho por Terceiros	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Emoções no Jardim de infância	3
As emoções nas crianças em idade pré-escolar	3
Emoções e suas expressões faciais	4
Música no Jardim de Infância	5
A evolução da música	5
Música em idade pré-escolar	7
Significação em Música	7
CAPÍTULO II – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO	12
Caracterização do contexto de Intervenção Pedagógica	12
Caracterização da instituição	12
Organização do espaço	12
A organização do tempo educativo – Rotina diária	13
Caraterização do grupo	15
CAPÍTULO III – PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO	16
Plano geral e desenvolvimento da intervenção pedagógica	16
Metodologia Investigação- Ação	16
Instrumentos de recolha de dados	17
Estratégias de Intervenção	18

Apresentação do tema e objetivos do projeto	19
Intervenção: Atividades e reflexões	20
Apresentação do livro <i>O Livro das minhas Emoções</i>	20
Construção de <i>O meu livro das Emoções</i> de cada criança	21
Dado das emoções	27
Á caça das emoções	27
Dramatização da história do livro: <i>O Livro das minhas Emoções</i> de Stéphanie Couturier e Maurèen Poignonec.....	29
Elaboração da nossa música sobre emoções.....	29
Exploração de instrumentos musicais.....	31
Será que a música nos transmite emoções?.....	32
Considerações finais	34
Referências	38
Anexos.....	44
Anexo 1	44
Anexo 2	44

Índice das ilustrações

Figura 1: Produção “Sinto-me feliz”	22
Figura 2: Produção “Sinto-me feliz”	22
Figura 3: Produção “Sinto amor”	23
Figura 4: Produção “Sinto amor”	23
Figura 5: Produção “Sinto-me calmo”	23
Figura 6: Produção “Sinto-me calmo”	24
Figura 7: Produção “Sinto-me triste”	24
Figura 9: Produção “Sinto medo”	25
Figura 10: Produção “Sinto medo”	25
Figura 11: Produção “Sinto raiva”	25
Figura 12: Produção “Sinto raiva”	26
Figura 13: “O meu livro das emoções” concluído	26
Figura 14: Folha de contextualização do trabalho realizado	26
Figura 15: Jogo dado das emoções	27
Figura 16: Partilha das crianças	28
Figura 17: Caça às emoções	28
Figura 18: Atividade da apresentação dos instrumentos	32
Figura 19: Exploração livre dos instrumentos por parte das crianças	32
Figura 20: Gráfico “Que emoção te faz sentir esta música?”	33

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no estágio em jardim de infância, que se intitula: *A música e as emoções: sentir para aprender*. Esta intervenção foi realizada num grupo de quinze crianças, dentro da faixa etária dos três anos.

De forma a definir o tema, recorreu-se à observação participante que permitiu conhecer melhor o grupo, o espaço, os recursos disponíveis e o contexto. Este projeto reúne três grandes temáticas: as emoções, a música e a estética musical.

Trabalhar as emoções na infância promove na criança o desenvolvimento da capacidade para reconhecer, compreender e responder ao estado emocional do outro, tornando-a mais capaz de resolver problemas quotidianos e obter ganhos ao nível da interação social. Os indivíduos emocionalmente competentes, que conhecem e são capazes de controlar os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar com os sentimentos dos outros, revelam um maior bem-estar e sucesso nos diversos domínios da vida (Ramalho, 2015).

Segundo Silva (2016, p. 54), “[a] música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.”

A relação entre a arte e a expressão do sentimento e da emoção é um aspeto central do pensamento teórico a partir dos finais do séc. XVIII e a expressão subjetiva do artista tem-se vindo a acentuar desde o romantismo. A ideia principal das teorias da expressão é que as obras de arte são a expressão das emoções, sentimentos e pensamentos do artista ou visam despertar no público emoções ou tipos de emoções concretas.

Relativamente à organização do relatório, este está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo contém uma caracterização do contexto de intervenção e investigação, nomeadamente, a caracterização da instituição, do grupo de crianças e do espaço e tempo pedagógico.

O segundo capítulo, apresenta um enquadramento teórico que procura demonstrar a relevância das temáticas escolhidas para a elaboração deste projeto.

O terceiro expõe a metodologia de investigação adotada, assim como as estratégias de intervenção e de avaliação da ação. O quarto capítulo, refere-se à justificação da problemática e os objetivos da intervenção pedagógica e centra-se fundamentalmente, na descrição e a análise reflexiva da mesma.

O quinto capítulo, e último, são apresentadas as limitações e considerações finais do projeto, onde procuro analisar os efeitos da minha intervenção nas aprendizagens das crianças e refletir sobre os contributos do percurso de formação para o meu desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Emoções no Jardim de infância

As emoções nas crianças em idade pré-escolar

Para iniciar, é imprescindível apresentar uma definição de emoção. De acordo com Strongman (1998, citado por Leão, 2012), foram diversos os investigadores que se debruçaram, do ponto de vista teórico, sobre o estudo das emoções, tendo-se verificado o surgimento de diversas propostas de definições e teorias, pelo que se torna um desafio conseguir uma só definição para o conceito de emoção.

A primeira definição foi apresentada por William James em 1884 (citado por Plutchik, 2003, p. 10) na qual referiu que a sua “teoria é que as mudanças corporais derivam diretamente da perceção de factos que provocam ativação, e o que sentimos decorrente dessas mudanças é a emoção”. Por sua vez, André e LeDoux (2002, p. 13) defendem que “a emoção é uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)”. Também Moreira (2010, p. 23) defende que a emoção é considerada uma “resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta”.

Para o Damásio (2003), as emoções correspondem a um conjunto de respostas neurais e químicas automáticas que emergem como uma consequência a um estímulo detetado pelo cérebro, ou seja, as emoções são desencadeadas pelo modo como o sujeito percebe um determinado acontecimento, e processa uma resposta cognitiva através de reações dos vários sistemas corporais, que resultam em expressões emocionais.

Leveson (1994, citado por Martins & Melo, 2008) define as emoções como fenómenos psicofisiológicos de curta duração que permitem ao sujeito, de modo eficiente, adaptar-se às constantes exigências do meio ambiente. Nesta perspetiva, as emoções podem ser entendidas como fenómenos momentâneos que conduzem a alterações comportamentais em diversas áreas do funcionamento, tanto fisiológico como psicológico, ou seja, podem ser vistas como um conjunto de respostas, maioritariamente inatas, embora variando consoante a cultura, que facilitam a adaptação a determinadas situações ou problemas ambientais, principalmente se ligados à sobrevivência (Miguel et al, 2007)

Em suma, as emoções desempenham uma função de autorregulação, de comunicação com terceiros, ou de motivação e ação. As emoções têm influência na nossa experiência, no nosso

comportamento, na forma como nos vemos a nós próprios e como agimos com os outros e influenciam automaticamente o significado que atribuímos às situações, determinando as nossas respostas emocionais e cognitivas.

A compreensão conceptual das emoções, por parte da criança, desenvolve-se cedo, pois as experiências emocionais têm um papel saliente, forte e central no seu dia-a-dia e nas suas relações (MacCartney & Philips, 2008). Segundo Soares (2009), é nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve a capacidade para perceber as suas próprias emoções e as dos outros. De acordo com Denham (2002), as crianças na idade pré-escolar já expressam várias emoções e inferem estados emocionais em si próprios, bem como nos outros, conseguindo assim modelar e ainda regular a intensidade das emoções adequando-a aos seus objetivos

Vale (2012 p.76), afirma que “saber quando mostrar ou não uma emoção, está intimamente ligado com o desenvolvimento da interação social. Assim, as crianças pré-escolares que já desenvolveram esta competência, são vistas como mais adaptadas socialmente”, ou seja, o seu desenvolvimento emocional esta ligado ao seu desenvolvimento social. Conforme evidencia Machado (2012), o conhecimento das emoções, a capacidade para regulá-las e ainda, a capacidade para expressar essas emoções, são essenciais para uma boa adaptação ao contexto educativo, bem como para o sucesso nas interações sociais.

De acordo com Machado (2012), aos dois anos, as crianças já possuem um conhecimento das emoções a partir das expressões faciais. Aos 3 anos, já distinguem a alegria e a raiva, integrando as emoções: raiva e tristeza. Aos 4 anos, já são discriminadas as emoções de alegria, raiva/nojo e de tristeza/medo. Na faixa etária que ronda os 5 anos, já conseguem identificar e reconhecer as emoções de alegria, tristeza, de raiva, de medo, surpresa e o nojo.

Como forma de criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível identificar e reconhecer as emoções, porque assim estamos a tomar consciência destas, o que nos leva a uma melhor perceção e controlo das emoções e, portanto, compreender o que os outros estão a sentir (Franco, 2009).

Emoções e suas expressões faciais

De acordo com Darwin, as expressões faciais são ações residuais de respostas comportamentais mais completas e ocorrem em combinação com outras respostas corporais -

vocalizações, posturas, gestos, movimentos musculares e respostas fisiológicas. Por exemplo, expressamos raiva franzindo a testa e apertando os lábios com os dentes expostos, porque essas ações são parte de uma resposta de ataque (Matsumoto et al, 2008).

A perspectiva evolucionista também sugere que as expressões faciais são mais do que simples leituras de estados internos. Estas coordenam as interações sociais por meio de suas funções informativas, evocativas e de incentivo, fornecendo informações aos observadores sobre o estado emocional do indivíduo e as suas intenções comportamentais (Matsumoto et al, 2008).

O desenvolvimento do reconhecimento da expressão facial emocional coincide com o desenvolvimento do reconhecimento da face humana. “Desde o nascimento que a expressão emocional discreta está presente, reorganizando-se ao longo do desenvolvimento consoante a maturação neurológica, a experiência pessoal e as convenções culturais” (Machado, 2012, p.59).

Com um ano de idade, a criança já regula e orienta o seu comportamento através das expressões faciais. Estas servem funções básicas fundamentais na relação entre prestador de cuidados e a criança, nas interações sociais, na empatia, e como elemento de inferência na compreensão da emoção e dos processos mentais (Machado, 2012). A partir dos três anos já conseguem reconhecer e identificar as emoções faciais, mais tarde, por volta dos seis anos conseguem fazer distinção e nomeação de todas as emoções básicas, continuando a melhorar tal desempenho com o avanço da idade (Freitag & Schwarzer citados por Aguiar, 2016).

Música no Jardim de Infância

A evolução da música

Desde a Antiga Grécia que a música é um elemento presente nas diversas culturas. A música na Grécia era entendida como a principal responsável pelo desenvolvimento do Homem no seu todo, do corpo e da alma, contribuindo para a sua formação de carácter e de cidadania (Costa, 2010).

A música em Roma processou-se através de uma mistura de elementos da música grega e da música romana (Fonterrada, 2008). O prazer pela prática da música em Roma era intenso, o que originou a criação rápida de escolas de música e dança, que eram frequentadas pelos filhos dos aristocratas

Na Idade Média os conhecimentos e as ideias sobre a música passaram a integrar-se nos rituais da igreja cristã, nos escritos dos padres da igreja, e nos tratados enciclopédicos da época.

No período Barroco, começam a surgir algumas obras de literatura infantil de autores importantes, tais como: as de Perrault e dos irmãos Grimm, que inspiraram compositores em música na construção de bailados (Amado, 1999). Neste período, remete-se pela primeira vez para a música infantil e dá-se tanta relevância aos instrumentos como ao canto.

No Romantismo com a liberdade de expressão e pela predisposição para a manifestação dos sentimentos, no final do século XVIII e início do século XIX, e com a influência de Beethoven, se introduziu a chamada música programática, onde os compositores românticos utilizavam cada vez mais a voz humana, sobretudo na forma de coral (Reis citado por Ferreira, 2014, p.5).

No século XIX, com a diversificação de estruturas públicas, com um gradual aumento do interesse por manifestações culturais de lazer, com a busca de novas formas de controlo e normalização social, se diversifica e se liberta na sua dimensão dionisiaca e criativa (Lessa e Simões, 1999, p. 23). Posto isto, no século XIX verificam-se também mudanças nas atitudes relativamente às crianças e à natureza e finalidades do ensino em geral, e da música em particular. A educação musical e a música passam a ser vistas como potencializadoras de uma expansão do potencial intelectual e imaginativo da criança. O ensino da música estabelece-se como uma disciplina escolar (Costa, 2010).

No século XX, a emissão da rádio, permitiu que houvesse uma maior diversidade de estilos musicais e que estes chegassem a mais pessoas. Nesta altura também foram introduzidos novos instrumentos musicais que modificaram a música popular. Segundo Fonterrada (2008), “[o] som foi tomado como objeto, recolhido, examinado e dissecado; os adeptos da música concreta colhiam no mundo os sons por meio de gravação e manipularam as fitas em laboratório, enquanto os da música eletrônica geravam sons em instrumentos eletrônicos e os transformavam”

Em relação à música infantil, “[n]as primeiras décadas do século XX foi muito popular em Portugal um género de espetáculo para crianças em que ao teatro se juntavam a música e o bailado” (Amado, 1999, p. 30).

Segundo (Hummes, 2004), “[n]o século XXI, a música está presente em diversos locais, desde consultórios médicos, lojas, vídeos, internet, etc.”. Atualmente existem novas formas de difusão da música, tais como: o Cd, o vídeo, o MP3, entre outros. Neste sentido, a convivência com as novas tecnologias, com os multimeios e com os variados suportes onde a música está presente, influenciam o pensamento do homem na sua visão, tanto no sentido pedagógico, estético, funcional como no de valorização da mesma.

Música em idade pré-escolar

“A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (Gordon, 2005, p.6)

Para Chiarelli e Barreto (2005), a música é importante a vários níveis, tais como, para o desenvolvimento da inteligência, da interação social e da harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Dando ênfase à ideia da importância da música na infância, segundo Gordon (2005), todas as crianças nascem com uma disposição natural para a música e para o canto que, de acordo com a sua estimulação, será desenvolvida, atenuada ou mesmo extinta.

O período entre o nascimento e os seis anos de idade é crucial para o desenvolvimento musical da criança. As crianças, a partir deste período, conseguem perceber os sons da música e, de forma espontânea, identificarem a frequência, a melodia e os estímulos da música. Estes primeiros anos de vida são fulcrais para aprender a decodificar os tons da música e construir um sistema de organização mental que lhes permita memorizá-la. As crianças desenvolvem as suas competências musicais ao imitar e memorizar ritmos e tons de músicas (Steinhoff, 2016).

O contacto com a música integra-se nas rotinas e vivências do grupo, dá valor aos interesses e propostas das crianças, promovendo uma prática de ouvir e fazer música e testar e criar música e ambientes sonoros (Silva, 2016).

Gordon (2000, p. 16), afirma que “[d]ado que, para a maior parte dos recém-nascidos, o ambiente musical não é tão rico como deveria ser, é de esperar que o nível de aptidão musical com que as crianças nascem decresça”. Esta afirmação leva-nos a perceber que a aptidão musical de uma criança é inata, que é afetada pela qualidade do meio em que vive e que a música não é destinada apenas a um grupo específico da sociedade,

Sendo assim, é possível verificar que a música constitui uma importante área do conhecimento, um estímulo para o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor, e socio-afetivo das crianças.

Significação em Música

A relação entre a arte e a expressão do sentimento e da emoção é um aspeto central do pensamento teórico a partir dos finais do séc. XVIII e a expressão subjetiva do artista tem-se vindo a acentuar desde o romantismo. A ideia principal das teorias da expressão é que as obras de arte são a

expressão das emoções, sentimentos e pensamentos do artista ou visam despertar no público emoções ou tipos de emoções concretas.

O termo estética começou a ser utilizado por Baumgarten, em 1750, para designar uma disciplina que contempla a arte e o belo. “Essa designação tem a sua origem na palavra grega "aesthesis" que significa percepção”. (Greuel, 1994 p.147) Segundo Susanne Langer (1957), a obra de arte é uma forma expressiva do sentimento humano, criada para a nossa percepção. Posto isto, a noção de estética remete-nos para dois sentidos: “a possibilidade que o homem tem de captar os objetos por intermédio dos órgãos dos sentidos; e a capacidade que o homem tem de se emocionar face a determinados aspetos apresentados por esses objetos” (Pacheco, 2014).

A filosofia da música procura” investigar a natureza dos sons, a sua posição entre as artes, a especificidade do belo musical, a relação entre a forma e o conteúdo nas obras musicais, o nexos entre a música, o pensamento conceptual, a linguagem e a expressão de emoções e a noção da arte musical.”, ou seja, a significação em música (Pacheco, 2014).

Apoiada nesta filosofia, a educação musical, recorre a três abordagens estéticas principais: Formalismo Absoluto, Expressionismo Absoluto e o Referencialismo. Estas teorias estéticas da aprendizagem musical, têm como propósito, “explicar a relação entre o indivíduo e a arte em termos de significado e valor” (Porto, 2010 p.2)

A posição absolutista indica que a significação musical encontra-se exclusivamente no próprio trabalho de arte, nas relações estabelecidas intrinsecamente na composição musical, ou seja, na música puramente instrumental. Esta posição prima por um significado abstrato, intelectual, intramusical (Meyer,1956). Reimer (1970), complementa que no absolutismo o significado da obra está nela mesma.

O formalismo absoluto afirma que o significado da música é puramente intelectual, existindo a partir da percepção e da compreensão das relações musicais na composição. Reconhecendo e apreciando a forma pela forma e os sons na música significam somente eles próprios (Reimer, 1970), denotando que esta abordagem valoriza a percepção da estrutura formal da obra, isto é, a audição musical resulta numa análise, por exemplo, da complexidade rítmica, da construção melódica, do trabalho dinâmico ou da virtuosidade. Segundo o Hanslick (citado por Fonterrada, 2007), os sentimentos podem ser provocados pela música, mas de todo são expressos pela arte dos sons. A beleza do conteúdo musical prende-se com a relação construtiva dos elementos artísticos e com a

fluidez do movimento sonoro, pois, “a técnica, em música, não é um modo de expressão dos sentimentos para alcançar o absoluto ou suscitar emoções, mas é a própria música e nada mais” (Hanslick citado por Fonterrada, 2008 p.75)

O Formalismo no ensino da música centra-se no desenvolvimento de competências musicais, porque só desta forma é que a fruição da música enquanto arte é possível, acreditando que só quem tem talento ou está altamente educado a nível musical é capaz de encontrar significado em música, afirmando que a música não está ao alcance de qualquer indivíduo (Reimer, 1970).

O expressionismo absoluto, por sua vez, defende a ideia de que o significado da música reside na percepção e compreensão das relações musicais do trabalho artístico, sendo estas relações capazes de estimular sentimentos e emoções no ouvinte. “Os expressionistas absolutos incluem significado e valor extramusical e influência cultural/artística à obra de arte, por outro lado esse significado emerge das qualidades criativas inerentes à própria obra. O sentimento é por isso o ponto fulcral da abordagem expressionista e da experiência da arte vivida pelo indivíduo” (Porto, 2013 p.53).

Esta teoria está na base da Educação Estética defendida por Reimer e Meyer, posto que as revelações e conhecimentos de uma epifania da arte não surgiriam da externalidade da obra musical nem de suas referências não artísticas, mas sim de um aprofundamento nas qualidades estéticas que a obra de arte contém. A visão Expressionista afirma que a Educação Musical deve focar outras propriedades da música, nomeadamente as propriedades expressivas, que contribuem para uma melhor compreensão dos sentimentos humanos (Costa, 2010).

A nível do ensino da música, na vertente expressionista, procuram-se desenvolver competências musicais (auditivas, performativas, expressivas, de leitura, entre outras), mas acima de tudo contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal e de autoconhecimento. Este ensino deve ser direcionado mais para a prática e aproximar, o mais possível, as crianças para a realidade da experiência de um músico profissional, possibilitando que estas usufruam de atividades mais estimulante, desafiadoras e enriquecedoras. “A perspectiva Expressionista traz grande riqueza educacional para além das competências musicais. Os mecanismos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem musical podem ser transferidos para outras matérias, além da música, melhorando o seu nível de desempenho nessas outras disciplinas” (Pacheco, 2014).

Abordar significação em música também é falar de Referencialismo. Na abordagem referencialista a obra de arte interage sempre com referências, significados e valores extra-musicais, o ouvinte contextualiza e caracteriza a obra musical através de ideias, conceitos, atitudes e emoções. “A

posição referencialista explica que a música comunica significados que se referem ao mundo extra-musical dos conceitos, ideias, emoções, eventos, ou seja, significados que seriam encontrados fora da composição, fora das qualidades puramente artísticas da obra” (Pacheco, 2014).

A estética referencialista está ligada à ideia de exterioridade de uma obra musical, em que para descobrir o significado dessa obra de arte, é preciso ir às ideias, emoções, atitudes, acontecimentos do mundo exterior à obra de arte e a que ela se refere. A função da obra de arte é lembrar-nos, ou dizer-nos algo sobre, ou ajudar-nos a compreender, ou fazer nos experimentar alguma coisa de extra-artístico, isto é, alguma coisa que está fora do objeto criado e das qualidades artísticas que fazem dele um objeto criado (Reimer, 1970).

Esta teoria valoriza e julga uma obra musical pelos seus aspetos não artísticos. Quanto maior for esta experiência não musical, mais importante e valiosa será a própria música. Os referencialistas consideram boa música aquela que consegue atingir um objetivo extra-musical e proporciona experiências não musicais.

Segundo Leão Tolstói, na sua teoria do expressivismo quotidiano, os artistas para darem corpo à sua obra são “inspirados por uma experiência de profunda emoção” (Graham, 1997, p. 44). A sua obra só terá sucesso quando apresentada ao público e este sentir a mesma emoção que o artista sentiu quando a estava a compor. “A arte é uma actividade humana que consiste em um homem passar a outros, intencionalmente e por meio de certos sinais externos, sentimentos que ele viveu e de os outros serem infectados por estes sentimentos e também os experimentarem” (Tolstói citado em Graham, 1997 p. 44)

No ensino desta filosofia, a ênfase é colocada no desenvolvimento de competências não musicais. Os professores Referencialistas escolhem o repertório adequado para os alunos ouvirem com base nos efeitos não artísticos da música (Reimer, 1970), estabelecendo comparações entre músicas e outras formas de arte segundo semelhanças na matéria ou adicionam histórias à obra musical. A Teoria Referencialista tem como finalidades: Criar melhor cidadãos; criar melhor seres humanos melhores trabalhadores; desenvolver a auto-estima; desenvolver a auto-disciplina.

Como podemos denotar, nesta teoria é dada pouca atenção ao desenvolvimento de competências musicais, a qualidade e intensidade das atividades e das experiências musicais são mais pobres e os professores tendem a prestar pouca atenção à qualidade do som, à precisão do ritmo ou da afinação em detrimento de objetivos não musicais (Pacheco, 2014).

Em suma, neste relatório abordarei a vertente Expressionista por acreditar que esta filosofia se adapta melhor à minha visão e de como procuro que seja o meu ensino da música. Esta vertente foca-se mais nas propriedades expressivas de uma composição permitindo que todos possamos apreciar uma composição musical, ou seja, o oposto dos formalistas que afirmam que só quem tem conhecimentos científicos de música a conseguem apreciar. Outra da riqueza que esta vertente nos acrescenta prende-se com o aproximar das crianças, o mais possível, da realidade de um músico profissional tornando assim a sua experiência cada vez mais desafiadora e enriquecedora.

CAPÍTULO II – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

Caracterização do contexto de Intervenção Pedagógica

Caracterização da instituição

O estágio em valência de Jardim de Infância decorreu numa Instituição Pública pertencente a um Agrupamento de Escolas, no concelho de Barcelos. Este Agrupamento de Escolas comporta jardim de infância, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. Encontra-se situado próxima da cidade, com áreas naturais em redor e localização estratégica face à residência das crianças.

Este Agrupamento, assume como sua principal missão formar cidadãos com conhecimentos culturais, artísticos, científicos, linguísticos e desportivos, que lhes permitam desenvolver as competências necessárias ao êxito pessoal e profissional, oferecendo uma intervenção pedagógica diferenciada, de rigor, de qualidade e de educação para o sucesso.

Organização do espaço

A sala possui uma dimensão adequada ao número de crianças que acolhe, uma boa iluminação natural, fácil acessibilidade ao espaço exterior e transmite segurança e bem-estar. A maior parte das suas paredes são constituídas por janelas, daí a origem da boa iluminação natural, e as restantes servem para colocar em exposição as produções realizadas pelas crianças.

O mobiliário da sala encontrava-se adaptado à estatura das crianças, facilitando-lhes o acesso aos materiais e brinquedos, e apresenta superfícies suaves e esquinas arredondadas, permitindo às crianças o desenvolvimento da iniciativa e autonomia e, também, da responsabilidade pela manutenção e a organização do espaço.

O espaço da sala encontrava-se dividido em áreas de interesse: área das construções; área do quarto; área da cozinha; área da biblioteca; área do computador; área da ciência; área dos jogos. “Esta organização da sala por áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013 p.83).

Os materiais existentes em cada área estavam em boas condições de conservação e são de fácil higienização. As áreas possuem espaço suficiente para a brincadeira conjunta e foram sendo apetrechadas de forma gradual. Todas estas áreas possuem um cartaz em que está identificado o nome da área e o número de pessoas que esta suporta; para ajudar as crianças a compreender quantas pessoas cada área pode ter existem uns crachás que estas colocam ao pescoço.

As áreas eram frequentadas praticamente de forma igual, à exceção da biblioteca que era a mais requisitada. Esta área para além dos livros continha também fantoches, lendas, poemas e máscaras. Apesar de nesta área só serem permitidas duas crianças de cada vez, estas faziam a gestão muito bem das trocas.

A boa organização do espaço e dos materiais nesta sala estimulava as crianças a envolverem-se na aprendizagem ativa, a tomarem iniciativa e tomarem decisões. Permitia, ainda, observar e interagir com as crianças nas suas atividades, apoiando as suas brincadeiras e capacidade de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2007).

A organização do tempo educativo – Rotina diária

“A rotina diária oferece uma estrutura para *os acontecimentos do dia* - uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e os tipos de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 224).

Segundo Silva (2016, p. 27), a rotina deve ter “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. A organização compete ao educador que através desta proporcionará às crianças uma “apreensão de referências temporais” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, Artigo 3º)

O grupo em que estava inserida era composto apenas por crianças de três anos, ou seja, ainda se estavam a ambientar a uma nova realidade em que tudo era uma novidade. Posto isto, a rotina foi sendo implementada aos pouco e sem pressas para que não fosse um choque muito grande, pois como referi anteriormente ainda se estavam a ambientar.

O primeiro passo era o acolhimento, este está dividido em vários momentos: momento da meditação, cantar os bons dias, dizerem como se sentem, ver o tempo e contar os meninos que vieram à escola.

O momento da meditação permitia que as crianças se acalmem e que se desse início ao dia. Santos (2018, p. 28) afirma, que esta prática “combate o stress, alivia a ansiedade, reduz a agressividade, relaxa fisicamente e mentalmente, melhora a concentração e ajuda a lidar com sentimentos como a frustração, o medo e a raiva”.

Em seguida, cantava-se a canção dos bons dias, na qual, se dá o bom dia a todas as crianças presente e adultos; esta prática ajuda-os a interiorizar o nome de todos os seus colegas.

Posteriormente, passamos para os instrumentos de gestão partilhada **que foram** introduzidos gradualmente. Estes instrumentos são: o cartaz do responsável do dia, o emocionómetro, o cartaz do tempo e o cartaz das presenças.

Para terminar este momento, o responsável do dia faz a contagem das crianças que vieram à escola. É importante estimular e promover estas noções matemáticas, pois sabemos que estas aquisições nos primeiros anos irão influenciar as aprendizagens futuras mais complexas. (Silva, 2016).

Surge então, o tempo de planificação do dia, neste tempo a educadora consulta o grupo de forma a realizar a planificação para o dia. As crianças fazem propostas de atividades, de temas e de experiências que gostariam de realizar.

Em seguida, temos o tempo de grande grupo, é um tempo em que todo o grupo pode partilhar informações importantes e participar em atividades que são próprias para grupos maiores, onde toda a equipa educativa e todas as crianças participam num momento de partilha, companheirismo, e prazer ao fazer atividades enquanto comunidade. Neste momento ocorre a aprendizagem ativa, ou seja, organizam-se atividades variadas como cantar, movimento e música, leitura de histórias e dramatizações.

Por volta, das 10 horas vão lanchar. Após esta pausa regressam para o tempo de pequeno grupo e exploração das áreas. O tempo de pequeno grupo é destinado ao desenvolvimento de propostas de exploração de materiais e/ou resolução de problemas e permite à educadora observar todos os processos que cada criança adota na realização da atividade e também estar mais atenta ao que as crianças dizem e à maneira de como estas estabelecem relações com os seus pares. No final do almoço, faz-se o acolhimento às crianças na sala e dá-se continuidade ao trabalho realizado pela manhã.

É importante referir, que esta rotina também incorpora um tempo de exterior, no qual, as crianças exploram o espaço e contactam com a natureza, o que favorece a brincadeira, o movimento dos grandes músculos e a observação de fenómenos naturais, sendo um tempo bastante apreciado pelo grupo possibilitando, também, o reforço dos laços sociais entre as crianças, uma vez que durante esse tempo, têm oportunidades para negociar, partilhar, resolver problemas, e trabalhar em conjunto (Erickson & Ernst, 2011).

Caraterização do grupo

O grupo em que estava inserida era composto por 16 crianças, em que 6 eram rapazes e 9 eram raparigas, tendo todos nascido no ano de 2017. A maior parte do grupo tinha frequentado creche nos anos anteriores.

As crianças do grupo eram muito alegres, energéticas e extrovertidas e eram incrivelmente curiosas, participativas, motivadas e com grande vontade de aprender. Gostavam de participar ativamente nas tarefas e atividades, manifestando interesse, iniciativa e empenho. A maior parte das crianças expressa com facilidade as suas emoções, gostos e necessidades, inicia conversas e interage de forma positiva com pares e adultos. Ao nível da linguagem oral, as crianças apresentam uma boa capacidade expressiva com os adultos e os pares, sendo capazes de expressar desejos, sentimentos e ideias.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa.

CAPÍTULO III – PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO

Plano geral e desenvolvimento da intervenção pedagógica

Metodologia Investigação- Ação

No que concerne à dimensão investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica segui os princípios da abordagem da Investigação- Ação. Considero esta metodologia a mais adequada, pois trata-se de uma metodologia qualitativa, possibilitando um trabalho contínuo em que observar, pesquisar e focalizar levam a uma melhoria da prática. Latorre citado por (Coutinho, et al., 2009) considera que as principais vantagens da Investigação-Ação são a melhoria da prática e que o propósito da Investigação-Ação não é tanto produzir conhecimentos, mas sobretudo questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Coutinho, et al., 2009, p. 363).

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 10), “[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 tanto os processos como os resultados.”. Deste modo, trata-se de uma metodologia de investigação que visa aprofundar a compreensão de uma problemática, procurando, em seguida, atuar no sentido de alcançar melhores resultados. Esta desenvolve-se numa espiral de ciclos planificação, ação e reflexão da ação, através destes ciclos será possível identificar e definir a problemática, desenvolver estratégias de intervenção e investigar os seus efeitos. “Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, 2016, p.15)

O processo de avaliação/reflexão permite conhecer e alargar o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, pois, permite, ao educador, refletir sobre as suas decisões, questionando-se se estas são desafiadoras, estimulantes, adequadas e se respondem aos interesses e necessidades destas. Avaliar “consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática (...) é parte integrante do planeamento e possibilita ao educador (...) explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções” (Silva, 2016, p.15). Para realizar esta avaliação temos de recorrer a uma série de instrumentos de recolha de dados.

Instrumentos de recolha de dados

Durante o tempo de estágio foram utilizados variados instrumentos de recolha de dados, bem como, estratégias de recolha desses dados. De entre todos, saliento a observação direta em contexto, a documentação, os registos fotográficos e os trabalhos das crianças.

A observação foi, desde o início, uma das estratégias mais utilizada para a recolha de informações, ao nível da caracterização acerca do contexto e grupo de crianças, que me permitiu identificar dinâmicas e rotinas implementadas com o grupo de crianças. Reforçando a sua importância, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Silva, 2016 p.13). Através da observação é possível recolher uma série de informações acerca das crianças, nesse sentido a observação permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2011, p.6). Desta forma, a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, p.6).

“A documentação é um instrumento que dá a conhecer os percursos de aprendizagem, tanto das crianças como do educador. É também considerada um instrumento de reflexão, na medida em que possibilita ao educador refletir sobre as conceções e práticas educativas, desenvolver novos conhecimentos e novas ações. Segundo Marques e Almeida (2011, p. 419), a documentação é um “itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre a intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação como sustento de processos de pesquisa.”

Outro instrumento bastante utilizado por mim foram os registos fotográficos, pois através desses registos pude identificar aspetos que na hora do acontecimento não lhes atribuí o devido valor, mas que se tornaram importantes quer para realizar análises reflexivas sobre as práticas, assim como as suas avaliações. Máximo-Esteves (2008, p.91), no que diz respeito a este tipo de registos defende que “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.”

Os trabalhos realizados pelas crianças foram também um instrumento fundamental para avaliar a sua compreensão acerca da temática abordada e conceitos explorados, assim como para perceber se existiam lacunas, dificuldades de entendimento em determinada atividade.

Estratégias de Intervenção

No que concerne à dimensão investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica seguirei os princípios da abordagem da Investigação- Ação. Considero esta metodologia a mais adequada, pois, trata-se de uma metodologia qualitativa, que possibilita um trabalho contínuo em que observar, pesquisar e focalizar levam a uma melhoria da prática. Latorre citado por (Coutinho, et al., 2009) considera que as principais vantagens da Investigação-Ação são a melhoria da prática e que o propósito da Investigação-Ação não é tanto produzir conhecimentos, mas sobretudo questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um «poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos» (Coutinho, et al., 2009, p. 363)

A investigação-ação constitui-se como um meio potenciador “de mudanças e transformações, cujos protagonistas são os profissionais que sentem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento” (Máximo- Esteves, 2008 p.9).

Assim, para a minha intervenção, neste contexto, recorri a procedimentos no âmbito da investigação-ação, onde procurei observar e analisar as observações, dialogar com a educadora e as crianças, de forma a planificar um projeto no sentido de proporcionar aprendizagens significativas aos seus intervenientes. Procurei planificar propostas de atividades que respondessem aos interesses deste grupo de crianças; estas planificações eram flexíveis permitindo que as crianças pudessem dar a sua opinião e envolver-se no processo de aprendizagem. A criança é um agente do processo educativo e deve-lhe ser reconhecido “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva, 2016, p. 16).

De forma a avaliar/refletir sobre a minha intervenção recorri a uma série de instrumentos de recolha de dados (fotografia, registos escrito e produções das crianças). Como refere Máximo- Esteves (2008 p.7), ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação, numa constante interrogação para encontrar e

reencontrar significado no trabalho já realizado, com base na reflexão, tendo em vista a sua reestruturação”.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta de uma forma refletida a descrição da intervenção realizada no contexto de jardim de infância.

Apresentação do tema e objetivos do projeto

A proposta de Intervenção Pedagógica surgiu de um conjunto de observações fundamentadas nos interesses e motivações manifestadas pelas crianças e em diálogos com a educadora cooperante. Este grupo, nas primeiras semanas em que estive presente, explorou o livro do *Monstro das Cores* de Anna Lleenas. A exploração deste livro, permitiu que fossem tomando conhecimento das emoções que o monstro nele descrevia (alegria, tristeza, medo, raiva e o amor), mas através da minha observação e reflexão fui percebendo que estas não atribuíam tanto a emoção a algo abstrato, a um estado de espírito, mas sim às cores que o livro lhes tinha apresentado. Por exemplo, se uma criança tivesse um chapéu vermelho estes diriam que o seu chapéu é da raiva; os lápis amarelos chamavam o lápis da felicidade.

Outro dos interesses que este grupo demonstrava era pela música. Quando a educadora apresentava uma temática estes pediam uma música que a acompanhasse e nos momentos em que estavam a lanchar a música era uma constante naquela sala.

Posto isto, a escolha da temática a abordar na implementação deste projeto, é resultado de um conjunto de reflexões acerca de como poderia fazer uma intervenção significativa. Esta intervenção, para além de procurar aumentar o conhecimento das crianças em relação à área da música, procura também aprofundar ainda mais o tema das emoções.

Este projeto tem como título: *A música e as emoções no jardim de infância: sentir para aprender*, e os principais objetivos que ambiciono promover com o desenvolvimento deste projeto são os seguintes:

- ✓ Aprofundar o conhecimento sobre as emoções;
- ✓ Desenvolver o interesse pela música;
- ✓ Apresentar vários estilos de música;
- ✓ Compreender se a música nos transmite emoções;
- ✓ Averiguar que tipo de emoções determinada música nos transmite.

A partir daqui serão elaboradas um conjunto de atividades com intencionalidade educativa cujo foco da sua implementação centraliza-se no interesse e motivação das crianças.

Intervenção: Atividades e reflexões

Apresentação do livro *O Livro das minhas Emoções*

Estas intervenções surgiram de um conjunto de observações fundamentadas nos interesses e motivações manifestadas pelo grupo onde me encontro inserida. Segundo Parente (2011, p. 6), a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”.

Este grupo, nas primeiras semanas em que estive presente, explorou o livro do *Monstro das Cores*, de Anna Llenas. A exploração deste livro, permitiu que fossem tomando conhecimento das emoções que o monstro nele descrevia (alegria, tristeza, medo, raiva e o amor). E ao longo das semanas que se seguiram, as suas referências às emoções que tinham aprendido eram imensas, por exemplo, quando um menino se zangava com alguma coisa ou com alguém diziam logo que essa criança estava a chamar a raiva.

Posto isto, passamos então para a planificação da intervenção educativa. A planificação da intervenção educativa deve ser integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, às temáticas e às situações imprevistas emergentes no processo educativo (Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto).

A primeira atividade que propôs para este dia foi a exploração e leitura do livro *O Livro das minhas Emoções* de Stéphanie Couturier e Maurèen Poignonec. Com a apresentação deste livro, procurava aumentar o conhecimento das crianças em relação às várias emoções, dar-lhes truques para que pudessem lidar com estas emoções quando surgissem no seu quotidiano e promover a literacia emergente. Segundo Silva (2016, p. 66), “[o] contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.”

Iniciamos com a exploração da capa do livro, durante esta exploração, foram explorados vários domínios, nomeadamente o domínio da educação artística quando apontaram as várias cores que

compõem esta capa e o domínio da matemática quando contaram os elementos que nesta estavam representados. Nesta primeira fase, lembrávamos também as emoções já conhecidas.

Em seguida, passamos para a leitura do livro e exploração das ilustrações que este apresentava. Terminada esta leitura e interpretação da história questionei as crianças sobre que emoções novas o livro nos apresentava (vergonha, inveja e orgulho). Após este levantamento mais atualizado das emoções que conhecemos surgiu a ideia de classificar as variadas emoções como sendo boas e más. Este exercício foi realizado com muita facilidade por parte das crianças, apenas oscilaram um pouco com o orgulho por não compreenderem muito bem o que esta emoção significa.

Construção de *O meu livro das Emoções de cada criança*

Para a segunda atividade, a proposta inicial era que cada criança escolhesse uma das emoções abordadas de manhã e representasse um momento do seu cotidiano em que sentisse essa emoção e, posteriormente, seria tudo compilado num livro de grupo para colocarmos na área da biblioteca. Quando apresentei a minha proposta, perguntei às crianças se gostavam da ideia. A maioria disse que preferia fazer o seu próprio livro, para levar para casa, e que gostariam de representar as várias emoções e não apenas uma. De forma a respeitar os interesses das crianças tive de realizar algumas alterações à minha planificação semanal.

“Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”(Silva, 2016, p. 15). Posto isto, planificar não deve ser um ato de querer controlar tudo o que se vai desenrolar ao ponto de ignorar o que possa surgir, sem ter em consideração os elementos inesperados. As planificações não devem por isso, ser demasiado rígidas e fechadas, mas sim flexíveis o suficiente para permitir abranger alterações que sejam necessárias. Reforça-se ainda a importância de envolver as crianças no momento de planificar. Estas têm também o direito de se poder expressar sobre decisões que as vão afetar diretamente, os momentos planificados vão ser vivenciados pelas crianças e, por isso, as suas escolhas devem ser ouvidas, a criança é um agente do processo educativo e deve-lhe ser reconhecido “o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva, 2016, p. 16).

Para terminar o dia, fizemos o levantamento das emoções que as crianças queriam desenhar e determinamos os dias em que cada emoção seria elaborada.

Durante a manhã como tinha ficado definido com as crianças, no dia anterior, realizamos os desenhos do momento em que estou feliz e quando ou por quem sinto amor. Estas atividades foram realizadas em pequenos grupos, para facilitar a audição do que as crianças tinham para dizer, e de forma a que o adulto também compreendesse se a atividade estava a respeitar os interesses e vontades das crianças. Durante este período, “os adultos poderão observar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, apreciar as suas diferenças individuais e começar a prever como é que as crianças irão responder nos grupos às experiências que os adultos planeiam.” (Hohmann & Wiekart, 1997, p. 377)

Este momento, também possibilitou a exploração de um material novo e de uma técnica nova. Todos escolheram desenhar com marcadores, mas quando lhe apresentamos os lápis de cera e a técnica para esbater decidiram pintar o fundo dos desenhos com a cor que associam a cada emoção.



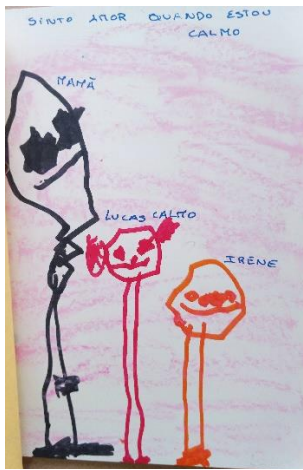
J (3 anos): “Estou feliz quando brinco com os meus amigos”.

Figura 1: Produção sinto-me feliz



L (3 anos): “Estou feliz quando vou ao zoológico”.

Figura 2: Produção sinto-me feliz



L (3 anos): "Sinto amor quando estou calmo".

Figura 3: Produção sinto amor



V (3 anos): "Sinto amor pelo papá e pela mamã".

Figura 4: Produção sinto amor

No dia seguinte, a parte da manhã foi dedicada à elaboração do momento em que se sentem calmos.

As respostas foram as mais variadas e interessantes.



J (3 anos): "Estou calmo a ouvir histórias".

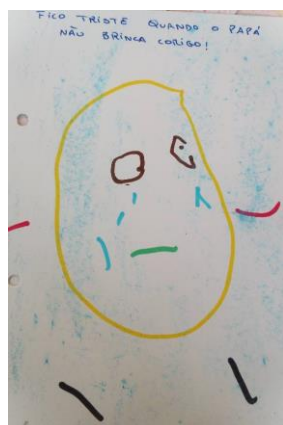
Figura 5: Produção sinto-me calmo



G (3 anos): “Estou calmo quando ando de cavalo com o Joãozinho”.

Figura 6: Produção sinto-me calmo

Para concluir, faltava elaborar os momentos em que me sinto triste, com medo e com raiva.



S (3 anos): “Fico triste quando o papá não brinca comigo”.

Figura 7: Produção sinto-me triste



D (3 anos): “Fico triste quando vou dormir porque vem a bruxa e o lobo”.

Figura 8: Produção sinto-me triste



L (3 anos): “Tenho medo de andar de baloiço”.

Figura 10: Produção sinto medo



E (3 anos): “Tenho medo de monstros!”

Figura 11: Produção sinto medo



L (3 anos): “Fico com raiva quando a sofia não quer brincar comigo”.

Figura 12: Produção sinto raiva



S (3 anos): Fico zangado quando o meu pai se demora a vir buscar à escola”
Esta criança desenhou-se a abraçar o seu pai. E o pai quando recebe o abraço diz: “Obrigado filho, estou feliz!”

Figura 13: Produção sinto raiva

Após a conclusão desta parte, foi altura de passamos para a elaboração da capa do nosso livro. Apresentei às crianças o termo capa, pois ainda não conheciam este termo. Usando os livros que tínhamos à disposição da sala foi possível explicar em que consistia este termo e os vários tipos de capa. Em grande grupo, ficou decidido que cada criança se desenharia a si própria na capa do seu livro, com tintas, e que colariam algumas formas. As formas tinham sido previamente recortadas e cada um podia escolher quais e quantas queria utilizar.

Para terminar, faltava então agrupar e organizar todas as emoções que as crianças elaboraram. Para isto, apresentamos às crianças duas alternativas ou escolhiam rafia ou fio vermelho para agrupar o livro. Visto que o livro será para levar para casa e mostrarem aos seus pais pensamos que uma pequena contextualização do trabalho realizado se tornaria indispensável, não só para os pais, mas também para que as crianças o possam recordar mais tarde.

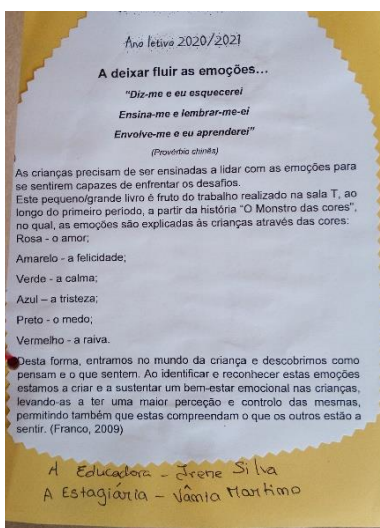


Figura 14: Folha de contextualização do trabalho realizado



Figura 15: “O meu livro das emoções” concluído

Dado das emoções

A parte da tarde foi direcionada para uma atividade mais lúdica e dinâmica. O jogo chamado dado das emoções (Anexo 1): este jogo consistia em que a criança lançasse o dado e representasse a emoção que lhe saía. Primeiro, a criança representaria sozinha e, em seguida, era a vez do grupo também representar. Este dado possuía inicialmente seis emoções (alegria, medo, tristeza, calma, amor e raiva) para dificultar e dinamizar mais o jogo, posteriormente, foram introduzidas três novas emoções (nervosismo, surpresa e vergonha).

Este jogo procurava, primeiramente, saber se as crianças conseguiam adaptar a sua expressão facial e corporal ao tipo de emoção que lhe saíria no dado. As emoções são, geralmente, assistidas por um comportamento físico, onde o rosto é uma das partes do corpo que apresenta as emoções do ser humano. Uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão (Goleman, 2012).

Procurava, também, que estas fossem capazes de compreender, cada vez melhor, cada uma das emoções e identificá-las. Ao identificar e reconhecer estas emoções estamos a criar e sustentar um bem-estar emocional, pois esta consciencialização leva a uma maior perceção e controlo das emoções e, portanto, permite também compreender o que os outros estão a sentir (Franco, 2009).



Figura 16: Jogo dado das emoções

Á caça das emoções

Este jogo consistiu em esconder várias caras com várias emoções na sala nos mais variadíssimos sítios. “O jogo constitui um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Silva, 2016, p. 44).

O primeiro desafio proposto às crianças foi que procurassem as emoções. Esta fase, possibilitou que as crianças exercitassem o corpo todo, pois tinham de subir para os sofás para

alcançar as prateleiras mais altas, baixarem-se para ver debaixo dos móveis, abrir armários e entre outros.

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. (Silva, 2016, p. 45).

O segundo desafio, consistia em que cada criança soubesse identificar a emoção que tinha encontrado e que conseguisse descrever uma vivência sua em que esteve presente aquela emoção.” Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, 2016, p. 60).

Procurasse que estas atividades sejam realizadas mais frequentemente e que façam com que as crianças, para além de desenvolverem mais a sua forma de expressão, ganhem mais à vontade para falar em frente ao grupo e ao adulto. Posto isto, cabe ao educador o papel de proporcionar situações de comunicação que incluam vários contextos, interlocutores e conteúdos, “que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva, 2016, p. 62).

Neste exercício, a maioria das crianças conseguiu partilhar momentos do seu quotidiano onde a emoção que tinham encontrado se enquadrava.

A E encontrou a Surpresa: “Fico surpresa quando vem o Pai Natal.”

O S encontrou o Medo: “Tenho medo do escuro e das corujas. As corujas são um animal da noite.”

A J encontrou a Calma: “Estou calma quando vou passear com os papás.”



Figura 17: Caça às emoções



Figura 18: Partilha das crianças

Dramatização da história do livro: *O Livro das minhas Emoções* de Stéphanie Couturier e Maurèen Poignonec.

Para iniciar esta atividade, em grande grupo, realizamos o levantamento da parte da história que gostariam de representar, das personagens, dos cenários e quem ficaria com cada personagem. Para tomar estas decisões com mais clareza relemos o livro para refrescar a memória das crianças.

No final da leitura, não conseguiram decidir qual a parte da história que gostariam de fazer e então decidiram que iriam dividir a representação em quatro partes, representariam o momento em que a personagem principal sente raiva, quando sentiu medo, quando sentiu vergonha e inveja.

Fizemos então o levantamento das personagens e de forma que todos participassem propôs que as emoções também fossem uma personagem. Com esta parte terminada, chega a altura de decidir quem fica com que personagem, para isto, questionei individualmente que personagem cada um gostaria de fazer. Esta primeira parte, respondeu positivamente às expectativas que tinha, pois, as crianças praticamente sem o auxílio do adulto conseguiram realizar este levantamento e realizar estas decisões.

A parte da tarde, foi dedicada à dramatização. A criança precisa brincar ao simbolismo para estabelecer mais relações sobre o modo de se relacionar com as pessoas, consigo mesma e com o mundo. A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem (Silva, 2016, p.52).

Quando o jogo dramático é transportado para a sala de aula e proposto pelo educador ganha uma dimensão coletiva, onde a sua riqueza pedagógica se evidencia, possibilitando, trabalhar várias competências como: a coordenação físico-motora, a concentração, a confiança, o relacionamento interpessoal e a criatividade (Pinto, 2015).

Elaboração da nossa música sobre emoções

Esta atividade surgiu de um diálogo com as crianças, no qual, estas me questionaram se não haveria uma música sobre as emoções que eu lhes pudesse mostrar para que estas a aprendessem. Posto isto, fui então pesquisar nos meios digitais que temos à disposição e não encontrei nenhuma, todas as que encontrava eram em português do Brasil ou então inglesas. Foi então que me surgiu a

ideia de fazermos a nossa própria música sobre as emoções e quando propôs isto às crianças estas ficaram muito interessadas.

Reunimos em grande grupo, e cada um pôde dizer o que aprendeu ao longo das semanas sobre as emoções. Estes referiram a cor a que cada emoção era associada e os vários momentos em que aquela emoção estava presente.

Em seguida, a esta chuva de ideias fizemos uma seleção da informação partilhada para ficar mais resumido e menos confuso e começamos a escrever a letra da nossa canção das emoções.

O resultado final foi:

Ó calma, calma
Que cor é a tua? (2x)
É a cor verde, e eu fico calmo quando vou à praia
Ó feliz, feliz
Que cor é a tua? (2x)
É a cor amarela, e eu fico feliz a passear
Ó triste, triste
Que cor é a tua? (2x)
É a cor azul, e eu fico triste quando chove
Ó medo, medo
Que cor é a tua? (2x)
É a cor preta, e eu tenho medo do escuro
Ó raiva, raiva
Que cor é a tua? (2x)
É a cor vermelha, e eu fico com raiva quando caiu
Ó amor, amor
Que cor é a tua? (2x)
É cor-de-rosa, e eu sinto amor no meu coração

Em suma, “[t]rabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Silva, 2016, p.55).

Exploração de instrumentos musicais

Este dia foi direcionado para a apresentação e exploração de alguns instrumentos musicais. No dia anterior, tínhamos escrito a nossa canção sobre as emoções e achei que seria do interesse das crianças acompanharem a letra da música com estes instrumentos.

Para Gordon quanto mais cedo as crianças iniciem o seu contacto com instrumentos, mais facilmente os conseguem aprender:

Assim, não há uma idade cronológica correta em que os alunos devam começar a estudar um instrumento musical. O que sabemos, porém, é que quanto mais pequenos forem os alunos, quando começam a tocar um instrumento, melhor conseguem desenvolver a sua técnica e competência de audição e, logo, em última análise, mais conseguem aprender” (Gordon, 2000, p.357).

Sem que as crianças vissem coloquei os instrumentos dentro da caixinha das surpresas que já tínhamos construído anteriormente. As crianças sentaram-se todas no tapete em roda. Comecei então por abanar a caixinha e perguntar às crianças se elas percebiam o que lá tinha dentro. As respostas foram as mais variadas desde panelas, carros, torneiras a talheres. Em seguida, mandei que fechassem os olhos e que ouvissem com atenção e dei a pista de que o que estava dentro da caixa dava para fazer música. E uma das crianças respondeu lá dentro tinha uma pandeireta e quando questionei os restantes se achavam possível ter lá uma pandeireta, a maior parte, não sabia que instrumento era a pandeireta. Então retirei a pandeireta e demonstrei como se toca e fiz com que repetissem o nome para o fixarem, e em seguida, cada um pôde experimentar o instrumento. Esta descoberta dos instrumentos continuou sempre da mesma forma, abanava a caixa esperava por palpites e retirava um de cada vez. Ao longo desta descoberta fui também introduzindo os materiais de que cada instrumento era feito (plástico, metal, pele e madeira).

Os instrumentos apresentados foram a pandeireta, o tamborim, as maracas, a guizeira, o reco reco, clavas, os pratos e triângulo. Os instrumentos mais complicados de adquirirem os nomes foram o reco-reco que muitas das vezes chamavam raspador, a guizeira que chamavam guizos e o tamborim que confundiam com tambor. Após esta apresentação, as crianças puderam realizar uma exploração livre dos instrumentos que tinham à sua disposição.

De forma, a consolidar os conhecimentos adquiridos de manhã e treinar a audição das crianças decidi fazer o jogo: “Que instrumento ouves?”. Este jogo consistia em tocarmos o instrumento escondido e os restantes tinham de ouvir e adivinhar que instrumento era esse. Durante esta atividade, conseguimos notar que as crianças já tinham adquirido, a maior parte, dos nomes dos instrumentos e conseguiam-nos associar ao som.



Figura 19: Atividade da apresentação dos instrumentos



Figura 20: Exploração livre dos instrumentos por parte das crianças

Será que a música nos transmite emoções?

Esta atividade final do projeto procura responder à questão se as crianças quando ouvem música sentem alguma emoção. Visto esta perspetiva ser muito subjetiva não usei nenhum critério específico para a escolha destas músicas, recorri apenas à minha opinião pessoal e perceção. E procurei músicas instrumentais que fossem de encontro às emoções que tínhamos explorado ao longo do projeto (Anexo 2).

Para fazer esta recolha de informação decidi questionar as crianças individualmente. A primeira questão que coloquei foi: “Achas que a música te faz sentir emoções?”, à qual todos me responderam que sim. Após esta questão inicial, passei então a faixa com as músicas. A maior parte das crianças respondiam imediatamente o que estavam a sentir. A música que teve mais reações, foi sem dúvidas, a música 3 (anexo2) porque logo nos primeiros segundos de música três crianças me pediram para tirar porque estavam a ficar com medo.

Em seguida, apresento um gráfico com todas as respostas que obtive.

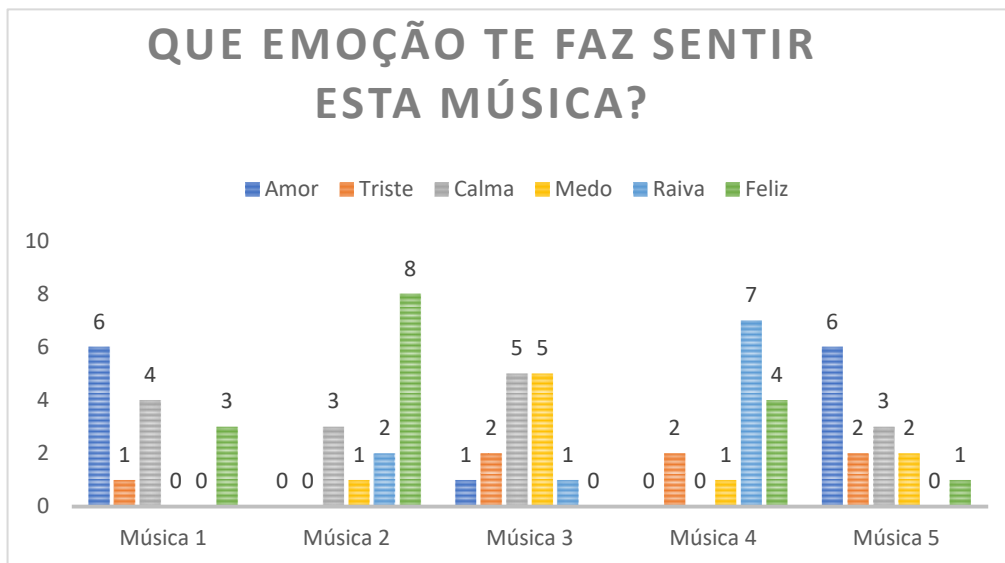


Figura 21: Gráfico "Que emoção te faz sentir esta música?"

Ao analisar o gráfico concluímos que a percepção musical é completamente subjetiva, pois cada uma atribui sentimentos diferentes a determinada música. Provando assim, que como Juslin e Laukka (2004) afirmam que a percepção das emoções não depende apenas da música, mas também das associações que a esta se fazem.

Posto isto, podemos afirmar que, este grupo de crianças, corrobora a ideia de que a música transmite emoções, apoiando assim, a teoria estudada por Wekminster na sua obra intitulada *Harmonologia musica* de 1972.

Esta análise permite, ainda, concluir que as crianças apoiam a vertente Expressionista, pois apenas através da audição de um conjunto de músicas instrumentais elas foram capazes de exprimir as emoções que estas a fazem sentir. Ao contrário do que os formalistas afirmam estas não necessitaram de ter um conhecimento profundo acerca da composição das músicas para as poderem apreciar e retirarem prazer das mesmas.

Considerações finais

Este projeto centrou-se em dois grandes temas: as emoções e a música. Numa fase inicial do estágio foram traçados vários objetivos de intervenção, partindo da observação e reflexão dos interesses e necessidades das crianças deste grupo. Posto isto, o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio em jardim de infância procurou promover o conhecimento sobre as emoções, desenvolver o interesse pela música, apresentar vários estilos de música, compreender se a música nos transmite emoções e averiguar que tipo de emoções determinada música nos transmite.

As aprendizagens foram significativas para este grupo de crianças. Através da realização das atividades e da análise das produções das crianças, foi possível concluir que as suas aprendizagens foram de encontro aos objetivos que tracei inicialmente.

As atividades propostas procuraram sempre desafiar e envolver as crianças na sua própria aprendizagem. Este envolvimento foi notório ao longo de toda a implementação deste projeto, pois todos os dias no final do acolhimento, era apresentado o plano para o dia ao qual as crianças podiam fazer sugestões de alterações. O facto de termos uma planificação flexível permitiu seguir a linha orientadora das OCEPE que afirma que as crianças têm “o direito de ser ouvidas nas decisões que lhe dizem respeito” (Silva, 2016, p. 16).

Com estas atividades iniciais, demos resposta a alguns objetivos que estavam traçados anteriormente, pois através das atividades as crianças demonstraram já conseguir expressar a emoção que sentiam. Este foi o principal desafio deste projeto, visto que estas no início atribuíam sempre as emoções a algo concreto. Esta atribuição das emoções surge após a exploração do livro *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, neste livro as emoções são atribuídas a uma cor, e as crianças, a partir da exploração desta história passaram a fazer essa associação, como por exemplo o G. estava com uma camisola azul e então a J. virou-se para ele e disse: “A tua camisola é triste” ou a E. estava com um chapéu vermelho e o S. disse-lhe “O teu chapéu é da raiva.”. Então com a primeira fase deste projeto o objetivo era que estas conseguissem compreender que as emoções não são algo concreto que se possa tocar.

A segunda temática, a música, surgiu após uma conversa em grande grupo, na qual as crianças demonstraram a vontade de ouvir uma música sobre as emoções. Quando recorri aos meios digitais para pesquisar não encontrei nenhuma que fosse de encontro ao que pretendíamos.

Logo, em grupo, decidimos criar a nossa própria música das emoções. Com esta atividade, compreendemos que as crianças continuam a atribuir uma determinada cor a cada emoção, mas em contrapartida, já conseguem identificar momentos do seu quotidiano em que sentem cada emoção.

A seleção das músicas para esta última atividade foi sem dúvida o maior desafio que enfrentei, pois o facto de a perceção musical ser tão subjetiva não encontrei nenhuma fundamentação para a escolha das músicas para além da minha opinião pessoal. Juslin e Laukka (2004) afirmam que a perceção das emoções não depende apenas da música, mas também das associações que a esta se fazem.

Para terminar, sinto que possa afirmar que esta atividade demonstra que os objetivos traçados foram respondidos, uma vez que as crianças afirmam que sentem emoções a ouvir música e conseguem nomear a emoção que cada música as faz sentir. Esta realidade foi validada pelos vários registos realizados das atividades, como pela demonstração de envolvimento, de entusiasmo e pelos diálogos estabelecidos com as crianças. De facto, as crianças estiveram sempre muito motivadas e participativas. Este grupo mostrou sempre uma imensa disponibilidade e boa disposição para todas as atividades que lhes eram apresentadas, e como é possível denotar na descrição das atividades compreendemos que estes tiveram uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Esta tomada de decisões por parte das crianças faz com que estas se sintam ainda mais motivadas, empenhadas e envolvidas na realização das atividades.

Através avaliação e reflexão das atividades realizadas compreendemos que as aprendizagens conseguidas pelas crianças foram variadas. Estas demonstraram ser capazes de identificar e reconhecer as emoções que sentem em diversas situações do seu quotidiano e revelaram que, também, são capazes de perceber o que os seus colegas sentem. Estas atitudes são muito importantes, pois permitem criar e sustentar um bem-estar emocional na criança.

Em relação, ao subdomínio da música foram-lhes apresentados um conjunto de instrumentos musicais e suas características, posteriormente de forma a consolidar e compreender se as crianças tinham realmente adquirido estes conhecimentos realizamos o jogo: "Que instrumento ouves?". Com a avaliação e reflexão desta atividade, foi possível concluir que estas tinham adquirido, não todas, mas a maioria das características e designação dos instrumentos musicais apresentados.

Considero assim que o trabalho realizado foi de encontro aos objetivos traçados, pois as atividades realizadas levaram à aquisição das aprendizagens propostas nestes. Estas atividades

procuravam, sempre de uma forma mais direta ou indireta, responder aos objetivos delineados no início do projeto. Com a avaliação final desta intervenção acredito que estes objetivos foram todos atingidos.

A observação desempenhou um papel importante para acompanhar a evolução do projeto e conseqüentemente a minha aprendizagem profissional, pois permitiu-me conhecer os interesses das crianças, delinear objetivos e verificar mudanças nos seus comportamentos. A reflexão foi outro aspecto relevante na minha formação. Permitiu-me avaliar a minha ação pedagógica, fomentando um espírito crítico e apoiou a procura constante de progresso. Procurei sempre estar disponível para as crianças, escutando-as atentamente, tomando seriamente as opiniões e planos em consideração e apoiando-as nas suas iniciativas.

Para concluir, este estágio mostrou-se ser uma etapa muito significativa no meu percurso académico, provocando um crescimento a nível pessoal e de construção profissional incrível. Constituiu uma importante etapa de desenvolvimento profissional e uma experiência formativa crucial para a aprendizagem dos saberes inerentes ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Esta intervenção, permitiu-me pôr em prática os conhecimentos que fui adquirindo ao longo de todo o mestrado e, ainda, compreender de que forma a teoria se adapta à realidade. Com a orientação da educadora cooperante esta prática tornou-se mais fácil e mais rica, pois a sua experiência ajudou-me a perceber quais seriam as melhores abordagens e mais adequadas ao grupo, durante as diferentes atividades propostas.

É de destacar também a importância de documentar a minha prática como meio de autoavaliar-me, de forma a entender se as minhas intervenções seriam relevantes para todas as crianças. Segundo, Silva (2016, p. 18),

A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação. A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança.

Esta autoavaliação e reflexão da minha intervenção fez-me perceber que apressei, um pouco, a conclusão deste projeto. Se pudesse fazer alguma alteração teria explorado mais a temática da música,

como por exemplo, após a atividade de apresentação dos instrumentos teria proposto contruirmos os nossos próprios instrumentos, para acompanhamos a música escrita acerca das emoções.

Este adiantamento da conclusão do projeto advém da pressão que senti durante todo o estágio relativamente ao estado da pandemia. Apesar de nunca ter interrompido o estágio, esta pressão foi algo que esteve sempre presente, uma vez que as medidas que tínhamos de respeitar eram imensas, mas essenciais.

De realçar que o grupo que me acolheu era excepcional, sempre prontos para embarcar numa aventura, sempre muito disponível e preparado para qualquer desafio. E, até mesmo, para me desafiar; estes desafios que me propuseram fizeram-me compreender que foi um processo enriquecedor e que me fez pesquisar, ler, aprender, e estudar de forma a responder da melhor maneira.

O apoio da educadora cooperante também foi, fundamental durante todo este percurso. As suas opiniões e sugestões foram sempre recebidas da melhor forma. A absorção de toda esta experiência fez-me crescer muito a nível profissional e sei que fizeram com que a minha intervenção fosse melhor e mais fundamentada.

Em suma, o meu percurso como estagiária foi enriquecedor para a minha formação, por ter sido repleto de experiências únicas e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Este foi um processo marcante e insubstituível para a minha formação, no qual aprendi, conheci, brinquei e aprimorei as minhas competências. Para terminar, adquiri conhecimentos, ideias e atitudes que acredito que irei levar, sem dúvida, para a minha prática futura, como educadora.

Referências

- Aguiar, J., Sousa, W., (2016). *Como crianças reconhecem emoções em faces: o uso da variação da intensidade emocional*. [Master's thesis, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20036> Acesso em: 5 de abril
- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música-Sugestões Pedagógicas de Audições para Crianças*. Caminho.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Editora Pergaminho.
- Berking, M., & Whitley, B. (2014). *Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health*. Springer.
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (2009). *Emoções*. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes. p.1-27. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf> Acesso em: 17 de março
- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (junho de 2005). *A importância da musicalidade na educação infantil e no ensino fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. IACAT
- Costa, M. (2010). *O Valor da Música na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa] Repositório Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2563> Acesso em: 20 de abril
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Colégio Internato dos Carvalhos, vol. XIII, n. 2, p. 355-379.
- Couturier, S. & Poignonec, M. (2020). *O Livro Das Minhas Emoções*. Jacarandá Editora

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Publicações Europa-América.

Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers understanding of emoticons, *Child Study Journal*, 20(3), 171-92.

Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional Competence: Seeds of Violence Sown Early?, *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82.

Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Open University Press.

Erickson, D., Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Wonder:Newsletter of the nature action collaborative for children*, 97-100.

<https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play?bidId> Acesso em:14 de abril.

Ferreira, A., 2014 *O Papel da Sequencialidade nas Aprendizagens Musicais no Jardim-de-Infância e na Creche*. [Master's thesis, Universidade do Minho] Repositório Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/37889> Acesso em: 20 de abril.

Ferreira, A., 2014 *O Papel da Sequencialidade nas Aprendizagens Musicais no Jardim-de-Infância e na Creche*. [Master's thesis, Universidade do Minho] Repositório Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/37889> Acesso em: 20 de abril.

Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e fios. Um Ensaio sobre Música e Educação*. (2º ed.) Unesp.

Franco, A., (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*,13 (2),325-332.

<https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf> Acesso em: 4 de abril.

Goleman, D., (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Gordon, E. E. (2005). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Graham, G. (1997). *Filosofia das Artes. Introdução à Estética*. Edições 70.

Greuel, M. d. (1994). Da "Teoria do Belo" a "Estética Dos Sentidos" Reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. *Anuário de Literatura* 2, pp. 147-155.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5362/4757>.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian

Hummes, J. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da abem*, 12 (11), 17-25.

http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf Acesso em: 20 de abril.

Juslin P., Laukka P., (2004) Expression, perception and induction of musical emotions. *Journal of New Music*. 33 (3), 217-238.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0929821042000317813?needAccess=true> Acesso em: 20 de abril.

Langer, Susanne (1957). *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*. Scribner's Sons.

Llenas, A. (2018). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Cores

Lessa, E., & Simões, M. (1999). *O Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.

Machado, A. P. O. M. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio emocional em crianças de idade pré-escolar*. [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2207> Acesso em: 3 de abril

Marque, A., Almeida, M., (2011) A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Cultura Escolar e Formação de Professores*. 20 (44), 413-428.

Martins, M. C. & Melo, J. M. (2008). Emoção...emoções... que implicações para a saúde e qualidade de vida? *Revista Millenium*, 34(13), 125-148.

Matsumoto D., Keltner, D., Shiota, M., O`Sullivan M., Frank, M. (2008). Facial Expressions of Emotions. In Lewis, M., Haviland-Jones, J., Barret, L.. (3ªed.). *Handbook of Emotions*. (pp. 211-303). Guilford Press.

https://books.google.pt/books?id=DFK1QwlrOUAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Acesso em: 20 de março.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

McCartney, K., & Phillips, D. (2008). *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell Publishing.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago.

Miguel, F.K., Couto, G., Muniz, M., Primi, R., & Noronha, A.P.P. (2007). Análise Multidimensional da Percepção de Emoções Primárias. *Encontro*, 11(15), 101-114.

Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para Educação de Infância-Constrindo uma práxis de participação*. Porto Editora

Pacheco, A. (2014). *Fundamentos da Didática da Música*. Universidade do Minho

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Pinto, F., (2015). *Teatro versus jogo dramático*. Porto Editora

Porto, S. (2013). *A Estética Contemporânea e a Educação Musical da Criança. Uma Investigação-Ação sobre a Actualidade da Música Erudita em Contextos Artísticos- Pedagógicos*. [Doctoral dissertation Universidad de Extremadura]. Repositório Instituto Politécnico de Portalegre.

<http://hdl.handle.net/10400.26/8627> Acesso em: 15 de maio

Porto, S. (2010, 6 e 7 de dezembro). *A Música Erudita Contemporânea na Educação Musical da Criança*. [Conference session]. Consolidar o Conhecimento, Perspectivar o Futuro, Portalegre.

<http://hdl.handle.net/10400.26/2070> Acesso em: 27 de abril.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. American Psychological Association.

Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandam eles? Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. (5ªEd). Psiquilibrios Edições

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice-Hall

Reeve, J. (2002). *Understanding motivation and emotion*. Jonh Wiley and Sons, Inc.

Santos, M. (2018). *Meditação na Escola*. Edições Mahatma.

Silva, I. L. da (2016) (Coord.). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. (2ª ed.) Psiquilibrios.

Turner, J.H. (2007). *Human Emotions: A Sociological Theory*. Routledge.

Vale, V.M.S. (2012). *Tecer para não ter de remedar: o desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa anos incríveis para educadores de infância*. [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra], Repositório Científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/18273> Acesso em: 15 de março.

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 241/2001, d. 3. (30 de agosto de 2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Anexos

Anexo 1



Anexo 2

✓ Música 1-“Sonata quasi Fantasia”, cisz-moll Op. 27 No.2. Adagio sostenuto. Álbum:Hungaroton, 1969 ;

✓ Música 2- London Philharmonic Orchesta. Álbum: 14 Incontounables de L` operette Française. Editora: The Reader`s Digest Association Inc., 2006;

✓ Música 3- Main Titles. Álbum: Dead Silence. Editora: Lakeshore Records, 2007;

✓ Música 4- We will Rock You (instrumental Cover). Álbum- Greatest Hits from superstars! (I want to Break Free). Editora: Pyramid Music, 2011;

✓ Música 5- Mila Khodorkovsky. Álbum: Violin Mágico. Editora: Multimusic Mexico, 2013.