



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Almeida da Costa Lima

À descoberta dos timbres. Projeto de intervenção no Jardim de Infância e na Creche



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Almeida da Costa Lima

**À descoberta dos timbres. Projeto de
intervenção no Jardim de Infância e
na Creche**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob orientação da
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal
Vieira**

setembro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

E assim termina mais uma etapa na minha vida. Foi um percurso de grande importância na minha formação e desenvolvimento profissional e pessoal e manifesto um profundo agradecimentos a todos os que contribuíram para o tornar possível.

À **Professora Doutora Maria Helena Vieira**, orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, pelo seu apoio, orientação, exigência e partilha de saberes que se revelaram essenciais durante o período de estágio.

Às **Educadoras Argentina Esteves e Karina Monteiro**, por me abrirem as portas das suas salas, pelo apoio, disponibilidade, colaboração em todos os momentos desta etapa formativa e palavras de encorajamento em momentos de insegurança.

Às **queridas crianças** por todos os sorrisos, beijos, abraços e brincadeiras; pelos momentos de partilha e dedicação que me proporcionaram de forma genuína ao longo do estágio, pois graças a eles tive cada vez mais certezas que este era o percurso que eu realmente quero.

Aos **meus pais e irmão** pela compreensão nos momentos de ausência, pelo apoio e carinho; por me oferecerem as condições necessárias para a realização deste sonho.

Ao **meu namorado Filipe**, pelo alicerce de apoio, incentivo e companheirismo, que demonstrou nos momentos mais difíceis. Por nunca me deixar desistir e acreditar sempre que eu poderia ir mais além.

À **minha amiga Sofia Lima**, pela amizade, por me ouvir, pela paciência, pelas palavras de apoio e pela partilha de aprendizagens.

Às **minhas colegas de mestrado Sandra, Gabriela e Joana**, pelo apoio, incentivo e paciência em escutarem as minhas incertezas; pelas palavras de apoio, numa caminhada em busca de um sonho em comum.

À **minha família e amigos**, por todo o apoio e compreensão, pelos momentos em que não estive presente.

A todos: o meu mais sincero obrigada.

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elaborou-se o presente relatório de estágio que tem como título “À descoberta dos timbres. Projeto de intervenção no Jardim de Infância e na Creche”. Este relatório sublinha a importância da música na Educação Pré-Escolar e salienta o facto de as crianças viverem rodeadas de sons com variadas propriedades.

Este tema foi escolhido no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo em conta o gosto, o interesse e a motivação das crianças envolvidas, pois a música é algo que lhes desperta bastante a curiosidade e o entusiasmo por conhecer. Neste caso, foi evidente o interesse pelos instrumentos musicais. A observação e a escuta ativa das crianças foi a melhor forma de as conhecer e de ter em consideração os seus interesses e necessidades educativas.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, todas as atividades realizadas tiveram a intenção de proporcionar experiências musicais agradáveis, bem como despertar o interesse das crianças pelo mundo sonoro, particularmente ao nível da especificidade do timbre. Assim sendo, foi proporcionada às crianças a exploração de instrumentos musicais (de sopro, de percussão, de cordas) para que adquirissem um conhecimento básico dos mesmos e fossem capazes de reconhecer o seu timbre.

Como nos contextos de estágio a metodologia curricular levada a cabo foi o High/Scope, no desenvolvimento do projeto foi dada continuidade a este modelo curricular utilizado pelas instituições. As atividades foram bem-sucedidas, como comprovado pelo empenho, entusiasmo e satisfação das crianças, e os objetivos inicialmente propostos foram alcançados.

Palavras-chave: educação infantil; timbre; instrumentos musicais.

Abstract

This report, entitled "Discovering the timbres. Intervention project in Kindergarten and Nursery", was elaborated during the Master Degree in Preschool Education. This report underlines the importance of music in Preschool Education and highlights the fact that children live surrounded by sounds with varying properties.

This theme was chosen during the Supervised Teaching Practice of the Master in Preschool Education, taking into account the likes, interests and motivation of children involved, because music is something that elicits curiosity and enthusiasm for knowledge. In this case, the interest in musical instruments was clear. Observation and active listening of children was the appropriate way to identify and take into account their interests and educational needs.

During the development of the project, all the activities intended to provide enjoyable musical experiences and to elicit children's interest for the world of sounds, particularly at the level of the specificity of timbre. Therefore, we provided to children the manipulation of musical instruments (winds, percussion, strings) to acquire a basic knowledge of them and to be able to recognize their timbre.

Because in the practicum settings the curricular methodology adopted was the High/Scope, the continuity of this curricular model used by institutions was promoted in the present project. The activities were well succeeded, as evidenced by the commitment, enthusiasm and enjoyment of children, and the objectives initially proposed were achieved.

Keywords: early childhood education; timbre; musical instruments.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Introdução	1
1. Capítulo I - Temática, motivações e objetivos	2
2. Capítulo II – Enquadramento Teórico	4
2.1 Importância da Música na Educação de Infância	4
2.2 O conhecimento dos instrumentos musicais e dos seus timbres.....	9
2.2.1 Classificação dos instrumentos.....	11
2.3 Propriedades do Som	13
2.3.1 Abordagem Tímbrica.....	14
2.3.2 Os timbres no jardim-de-infância	16
2.4 Percepção Auditiva	17
3. Capítulo III – Metodologias de investigação e de intervenção	20
3.1 Caracterização dos princípios orientadores da valência de Jardim-de-Infância ..	24
3.2 Caracterização dos princípios orientadores da valência de Creche	30
4. Capítulo IV - Projeto de Intervenção na Valência de Jardim-de-Infância	35
4.1 Descrição da Valência	35
4.1.1 Caracterização da Instituição.....	35
4.1.2 Caracterização do grupo de crianças	35
4.2 Descrição e reflexão acerca das atividades realizadas	36
5. Capítulo V – Projeto de Intervenção na Valência de Creche	51
5.1 Descrição da Valência	51
5.1.1 Caracterização da Instituição.....	51
5.1.2. Caracterização do grupo de crianças.....	51

5.2. Descrição e reflexão acerca das atividades realizadas	53
6. Capítulo VI – Considerações Finais.....	61
6.1 Reflexão acerca da prática pedagógica na valência de Jardim-de-Infância	61
6.2 Reflexão da prática pedagógica na valência de Creche	63
6.3. Conclusão	64
Referências Bibliográficas	66
Anexos.....	70

Índice de Figuras

Figura 1 - Visualização dos instrumentos musicais	38
Figura 2- Exploração do reco-reco	38
Figura 3- Exploração da viola	38
Figura 4- Expressões da M durante a exploração	38
Figura 5- Preparação jogo da cabra-cega	39
Figura 6- S a adivinhar quais os instrumentos.....	40
Figura 7- M a ouvir com atenção o som dos instrumentos.....	40
Figura 8- História em suporte digital.....	41
Figura 9- A atenção das crianças durante a história	41
Figura 10- Crianças pintam a caixa	42
Figura 11- Auxílio as crianças	42
Figura 12- Colagem de jornais na caixa	42
Figura 13- Crianças empenhadas na realização da caixa	42
Figura 14- Pintura da caixa.....	43
Figura 15- Continuação da pintura	43
Figura 16- Cartaz com família dos instrumentos musicais.....	44
Figura 17- Colocação dos cartões nos sítios apropriados.....	44
Figura 18- J e D a colocarem os cartões nos respetivos sítios.....	44
Figura 19- Relacionar imagem com som.....	45
Figura 20- B a adivinhar qual o instrumento	45
Figura 21- Concentrados na atividade	46
Figura 22- Explicação do jogo da memória	47
Figura 24- Jogo da memória em grande grupo.....	47
Figura 23- Jogo da memória a pares.....	47
Figura 25- A. entusiasmada com o novo jogo	47
Figura 26- Visualização do DVD	49
Figura 27- Visita ao museu.....	50
Figura 28- Crianças escutam o Sr. Domingos a tocar cavaquinho	50
Figura 29- Filho do sr. Domingos a limar cavaquinho.....	50
Figura 30- Restauração de um cavaquinho.....	50
Figura 31- Exploração dos instrumentos musicais	54
Figura 32- - Exploração da flauta feita pela M.....	54

Figura 33- C explora o tamborim	55
Figura 34- E retira do cesto dos tesouros a maraca	55
Figura 35- F reconhece a pandeireta.....	57
Figura 36- S identifica a maraca.....	57
Figura 37 - Expressões de satisfação das crianças durante a atividade	58
Figura 38- Crianças enquanto reboavam	58
Figura 39- M durante a pintura do copo de iogurte	59
Figura 40- T coloca feijões no copo de iogurte	59
Figura 41- Durante o relaxamento	60
Figura 42- Crianças a relaxarem.....	60

Índice de Anexos

Anexo 1 – Rotina Diária Pré-Escolar.....	71
Anexo 2 – Rotina Diária Creche.....	72
Anexo 3 – Planificações das atividades realizadas.....	73
Valência de Jardim-de-Infância	73
Valência de Creche.....	77
Anexo 4 – Fotografias do Ambiente Físico das salas.....	80
Valência de Jardim-de-Infância.....	80
Valência de Creche.....	81

Introdução

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, lecionada no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O trabalho aqui apresentado tem por base todo o trabalho realizado ao longo do estágio curricular quer em contexto de Jardim de Infância, quer em contexto de Creche. Inicialmente, ao longo do capítulo I, farei uma abordagem ao meu tema, apresentando os objetivos e motivações. No capítulo II, numa vertente teórica, serão focados (a) a importância da música na educação Pré-Escolar; (b) a abordagem tímbrica, na qual também falarei dos timbres no jardim-de-infância; (c) os instrumentos musicais e classificação dos mesmos; e (d) percepção auditiva.

Ao longo do capítulo III abordarei e as metodologias utilizadas, ou seja, de investigação e intervenção, bem como a caracterização dos princípios orientadores na valência de Jardim de Infância e Creche. Já numa perspetiva mais empírica, no capítulo IV e V, farei uma breve caracterização das crianças das duas valências, rotinas, ambientes físicos e interações, e abordarei as atividades desenvolvidas tanto para o contexto de Jardim-de-Infância como para contexto de Creche. Na descrição e reflexão das atividades serão integrados e analisados dados relativos a registos orais e fotográficos, de forma a explicitar todo o trabalho que desenvolvi.

Por último, no capítulo VI, farei algumas considerações finais sobre os dois contextos, indicando as aprendizagens que retive durante esta prática pedagógica, os conhecimentos que adquiri, bem como as dificuldades que atravessei e as conquistas que realizei ao longo deste percurso.

Este relatório tem como objetivos justificar todos os trabalhos realizados ao longo da prática pedagógica, dar a conhecer situações ocorridas ao longo do estágio, divulgar as aprendizagens mais significativas acerca dos temas abordados no projeto de intervenção e explicar em que consistiu o projeto de intervenção.

Concluindo, este relatório será a compilação e reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio curricular, dando a conhecer tudo o que foi realizado durante a implementação.

1. Capítulo I - Temática, motivações e objetivos

Este projeto surgiu no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar. O tema escolhido para o projeto de intervenção foi “À descoberta dos timbres. Projeto de intervenção no Jardim de Infância e na Creche”. Na seleção do tema foram tidos em conta os gostos, o interesse e a motivação das crianças, sendo que a música é efetivamente algo que lhes desperta muita curiosidade e entusiasmo por conhecer, neste caso, instrumentos musicais. Achei pertinente trabalhar num projeto cujo tema é a música, visto que infelizmente esta área é pouco trabalhada no pré-escolar e devia ser mais explorada, pois estudos realizados anteriormente constataam que as experiências nos primeiros tempos de vida são fulcrais para o desenvolvimento quer intelectual, quer afetivo da criança (ver Capítulo II - “Importância da Música na Educação de Infância”).

Nas instituições onde desenvolvi o meu projeto, no ensino pré-escolar, as crianças apenas tinham contacto com a música uma vez por semana durante 45 minutos, nas atividades extracurriculares. Durante o tempo de atividades, as crianças não tinham acesso aos instrumentos musicais existentes na sala, apenas tinham contacto com a música através de músicas que cantavam. O mesmo se passava na Creche.

Com este projeto pretendi que as crianças descobrissem essencialmente que vivemos rodeados de sons com muitas propriedades. Para além da duração, da altura e da intensidade, uma das características básicas que nos permite distinguir os sons é o timbre. Esta propriedade tem a ver com o modo de produção do som (voz, instrumento musical de cordas, sopros, percussão, etc.). Uma vez que cada instrumento tem o seu próprio som, pretende-se que as crianças comecem a ter uma primeira perceção de que existem sons que podem ser agrupados por terem semelhanças, pois são produzidos por várias “famílias de instrumentos”: instrumentos que são “soprados”, outros que são “percutidos”, outros ainda com cordas que são “beliscadas” ou “friccionadas”, etc.

Com a implementação deste projeto pretendi atingir os seguintes objetivos:

- Despertar o interesse das crianças pelo mundo sonoro, particularmente ao nível da especificidade do timbre;
- Desenvolver a capacidade auditiva das crianças;
- Proporcionar a vivência de experiências musicais agradáveis;
- Permitir o contacto com diferentes tipos de instrumentos: sopro, percussão, cordas;

- Despertar a curiosidade das crianças;
- Sensibilizar para a arte musical;
- Socializar as crianças com a música; explorar as propriedades sonoras dos diferentes instrumentos musicais;
- Possibilitar a interpretação e escuta de algumas peças musicais, valorizando a obra artística.

Ainda do ponto de vista investigativo procurei saber se estudar certos instrumentos desperta as crianças para depois os ouvirem, bem como tentei perceber se é um tema específico que as crianças apreciam. Proporcionei às crianças a exploração de instrumentos musicais (sopro, percussão, cordas), para que adquirissem um conhecimento básico dos mesmos e para que futuramente possam ser capazes de reconhecer alguns sons, quanto ao seu timbre ou família de timbre. Procurei desenvolver a sensibilidade auditiva através de atividades que incentivaram as crianças a reconhecerem os instrumentos musicais, realizando novas aprendizagens através da ação. Pretendi, desta forma, que as crianças sentissem satisfação ao proporcionar-lhes aprendizagens significativas e que contribuíssem para o seu desenvolvimento.

2. Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1 Importância da Música na Educação de Infância

Inicialmente é essencial compreender o que é a música. Segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 657) “[a] música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve”. Para Walter Sessions, citado por Hohmann e Weikart (idem, ibidem, ibidem), a música é “[...] o movimento controlado do som no tempo [...]”, feita por humanos que apreciam. Há indícios de que desde a pré-história se produzia música, presumivelmente como consequência da observação dos sons da natureza pois sabe-se que “[...] data de cerca do ano de 60.000 a.C. o vestígio de uma flauta de osso e de 3.000 a.C. a presença de liras e harpas na Mesopotâmia” (Platzer, 2001, p. 23).

Neste trabalho, a música foi elaborada em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância. A Educação Pré-Escolar é definida pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como a “[...] primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...]” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Assim sendo, considero que é esta a fase mais adequada para introduzir e desenvolver a Educação Musical. Relativamente à Expressão Musical, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta

[...] assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar (id., ibid., pp. 63-64).

Neste patamar são ainda evidenciados os cinco eixos referidos, para os quais são apresentadas orientações que o educador poderá seguir no desenvolvimento das suas práticas: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Como tal, proporciona às crianças a

realização de atividades diversificadas, bem como aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens de uma forma lúdica e atrativa.

A música torna-se uma área de conteúdo muito importante na educação das crianças, pois ajuda na aprendizagem de novos conhecimentos. Como refere Ribeiro (1997, p. 4):

A música, também denominada de expressão musical, sempre foi e continua a ser um dos melhores meios para trabalhar com as crianças tendo em vista a aprendizagem de algo. Experiências realizadas anteriormente provam a existência de uma relação entre a motivação para a aprendizagem e os estímulos recebidos para tal.

É importante que se proporcionem momentos variados de audição de música às crianças, pois é dessa maneira que elas começam a conseguir ouvir de diversas formas, isto é, sob diversos pontos de vista, desde a música de fundo, à qual não atribuímos significado, à música que damos sentido, passando pela música como obra de arte, até à música como meio de transmissão de uma mensagem específica. Concordo com Vieira (2013, p. 8) ao afirmar que a música deveria ser acessível a todas as crianças através de um ensino ministrado segundo metodologias de ensino.

Podemos observar que a música está sempre presente em variadas situações, quer seja em músicas infantis, músicas para dançar, música instrumental, entre muitas outras. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Deste modo, é fundamental destacar a importância da música na vida das crianças. Quem confirma que a música é extremamente importante numa idade ainda precoce são Hohmann e Weikart (2003) ao afirmarem que é essencial

[...] pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros (p. 658).

A música tem um papel fulcral na formação de crianças e na aquisição de aprendizagens, pois a música é capaz de

[...] transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e

contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música (Id., ibid., ibid.).

No mesmo sentido, Gordon (2000) afirma que

[...] quanto mais música uma criança ouvir até aos dezoito meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, no que diz respeito a tonalidades, métricas e estilos musicais, tanto melhor ela estará preparada para aprender a cantar, a mover-se e a audiar (p. 307).

As crianças vão evoluindo, em relação à música, passando por várias fases de audição preparatória. Edwin Gordon (2005, pp.43-49) diferencia três tipos de Audição Preparatória que são: Aculturação, Imitação e Assimilação. O primeiro tipo de Audição é a Aculturação que se desenrola desde o nascimento até aos 2-4 anos, em que a criança escuta sons e tenta, inconscientemente, combiná-los, organizando-os para que permitam estabelecer uma comunicação. Dentro da Aculturação existem três estádios: (a) Absorção, em que a criança ouve e colecciona os sons da música ambiente, sendo que quanto mais o ambiente for rico em tonalidades e harmonias mais proveito irá retirar posteriormente; (b) Resposta Aleatória, em que a criança emite resposta, movimentando-se e balbuciando em resposta aos sons da música, no entanto não estabelece nenhuma relação com os mesmos; e (c) Resposta Intencional, em que a criança faz uma tentativa de relacionar o movimento e o seu balbucio com os sons da música.

O segundo tipo de Audição é a Imitação, que vai desde os 2-4 anos até aos 3-5 anos e é neste estádio que a criança começa a participar conscientemente, apesar de ainda se concentrar fundamentalmente no meio que a rodeia. Os estádios da Imitação são Abandono do Egocentrismo e Decifragem do Código. No primeiro a criança passa a notar a diferença entre aquilo que está a entoar e o que outra pessoa executa, mentalizando-se que poderá estabelecer uma comparação entre o que realiza e o que os outros executam. No segundo estádio começa a imitar com relativa precisão os sons da música ambiente, como padrões tonais e rítmicos.

O terceiro tipo de Audição é o da Assimilação, desde os 3-5 anos aos 4-6 anos, no qual a criança começa a participar concentrada em si própria. Os estádios da Assimilação são conhecidos por Introspeção e Coordenação. No primeiro a criança toma consciência da forma como coordena o canto e a entoação com a respiração e o

movimento. No segundo estágio a criança aprende, a um nível consciente, a coordenar o seu canto com o seu movimento e a sua entoação com a sua respiração. Segundo Gordon (2005, p. 48):

[a]gora as crianças são capazes de aprender a executar com maior precisão, usando a voz ou um instrumento musical, em conjunto e também a solo, e são capazes de aprender a ajustar a sua afinação e o seu ritmo, de forma a conseguirem proceder a adaptação quando fazem música em conjunto, atribuindo sentido musical objetivo na sua própria audição aquilo que os outros estão a audiar e a executar.

É importante que sejam explorados sons musicais, que permitam desenvolver o sentido auditivo e rítmico das crianças, pois é na primeira infância que a criança tem mais impulso para aprendizagem de novas competências. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que servem fundamentalmente para nos apoiar com a prática pedagógica, a expressão musical

[...] assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons [...] (Ministério da Educação, 1997, pp. 63-64).

O educador tem um papel fundamental, cabendo-lhe auxiliar as crianças na aprendizagem da música, pois “ [...] as crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos” (Gordon, 2005, p. 7).

Mesmo estando as crianças recetivas à aprendizagem pela música, para ouvir e fazer música, é desejável o auxílio ou incentivo de um adulto com formação musical, quer em contexto escolar, quer em contexto informal. Por muito que aprendam por si próprias, o auxílio do adulto torna essa aprendizagem mais coerente e mais fundamentada. Como tal, é essencial que os pais e outros responsáveis pelas crianças, nomeadamente o educador, dediquem

[...] o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e se não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e

desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da sua vida (Id., *ibid.*, *ibid.*).

Posto isto, é indispensável reafirmar que a música tem uma grande importância no desenvolvimento da criança sendo como tal imprescindível a sua presença na educação formal e no contexto da educação pré-escolar. Quem reforça esta ideia é Gordon, ao evidenciar que

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

Gordon (2000), Hohmann e Weikart (2003), Gloton e Clero (1976) e Amado (1999) expressam a importância da música como sendo uma área importante que deve ser trabalhada com as crianças. Afirma Gordon (2000, p. 305) que “[n]ão podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos.”

Segundo Gloton e Clero (1976, p. 181) “[d]espertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente”. Amado (1999, p. 39) refere que “[...] a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar”. A música é um importante fator na aprendizagem, visto que a criança desde pequena já ouve música. Para Gordon, (2000, p. 308) “[c]antar, mover-se e ouvir musica em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical”.

Embora o incentivo ambiental familiar e a iniciação na infância sejam positivos, outros fatores como a escola, os amigos e os meios de comunicação podem ser estímulos favoráveis ao desenvolvimento da inteligência musical. Como tal, cabe aos educadores criarem situações de aprendizagem, proporcionando também uma relação com vastas produções musicais de origens diversas, por exemplo, folclore, música popular, rock, entre outros. Infelizmente, como se tem constatado a música é uma área à

qual é atribuída pouca importância, e esta tem vindo, por isso, a ser esquecida. No entanto, deve ser explorada e incentivada, logo na Educação Pré-Escolar, pois proporciona às crianças uma aprendizagem global. Como afirmam Gloton e Clero (1976, p. 180) “[...] há aqueles que consideram a música como uma disciplina de luxo, à qual se poderia, certamente, dispensar um pouco de tempo, se ele não fosse escasso para o cálculo, a gramática ou o ditado”. Não é por certo, o meu caso, como Educadora e, por isso, dedico o meu projeto de intervenção à música.

2.2 O conhecimento dos instrumentos musicais e dos seus timbres

Determinados instrumentos musicais muito primitivos, [...] funcionando essencialmente como «barulhentos», foram decerto, nas suas origens, usados com fins mágicos ou sagrados, para chamar ou festejar a chuva e o sol, atrair os animais, afastar tempestades ou forças de espíritos nocivos, etc., em ritos de encantação, propiciatórios ou profiláticos (Oliveira, 2000, p. 70).

Os instrumentos musicais são objetos extraordinários pois, através deles, podemos expressar e transmitir musicalmente sentimentos. A sua diversidade é imensa, indo dos mais simples aos mais complexos. Alguns autores defendem que a voz humana terá sido o primeiro instrumento musical. No entanto, o Homem sentiu necessidade de produzir outros sons para além da sua voz, como sons com o seu próprio corpo, passando então à fase dos instrumentos musicais. Várias pessoas, como filósofos e musicólogos, afirmam que “a música nasceu com o Homem, como consequência do ritmo” (Andrade & Cabral, 2004, p. 12). Deste a Pré-História “[...] tudo o que se sabe é através de gravuras e inscrições que foram descobertas em locais como grutas e cavernas, e que nos permitem ter uma pequena ideia da vida nesses tempos” (idem, ibidem, ibidem), até aos nossos dias. O crescimento da arte instrumental provocou um grande desenvolvimento na música e, conseqüentemente, o aparecimento de novos instrumentos e o aperfeiçoamento dos já existentes. No entanto,

[n]o passado remoto, nem os instrumentos musicais nem os seus executantes usufruíam do estatuto que hoje têm. A função original das

flautas, das harpas e dos tambores não era proporcionar prazer musical. Quando foram inventados, estes instrumentos destinavam-se a ser utilizados na caça, na preparação dos alimentos e na comunicação, para afastar os inimigos ou os espíritos maus, para agradar aos deuses e para vencer o medo [...] A música surgiu como um bônus destas ferramentas da sobrevivência quotidiana (Oling & Wallisch, 2004, p. 29).

Como tal, o Homem evoluiu, foi experimentando e construindo instrumentos diversificados, num leque tão vasto que por vezes se lhe perde a conta. Desde a lira, utilizada pelos gregos, muitos outros tipos de instrumentos foram criados e aperfeiçoados, sempre com o objetivo de obter sonoridades diferentes, funcionalidade e, evidentemente, durabilidade. Tecnologias baseadas na eletricidade e na eletrónica trouxeram grandes avanços na construção dos instrumentos musicais. Segundo Schaeffner (citado por Henrique, 2004, p. 20),

[o] emprego dos instrumentos musicais parece hoje tão natural que nem nos lembramos de perguntar porque razões o Homem os criou. Poderia ter passado sem eles, como o provam civilizações antigas, ou ainda actuais, que só praticam o canto.

Porém, o facto é que os instrumentos musicais fazem parte do nosso quotidiano e tal como o homem evoluiu, os instrumentos têm sofrido alterações ao longo dos tempos. O avanço da tecnologia veio permitir a existência de instrumentos elétricos. O crescimento foi tal, que originou também a divisão dos instrumentos musicais por famílias e tipos.

É fundamental referir que a ciência que se destina à classificação dos instrumentos musicais, bem como ao seu estudo, é a organologia. No entanto, existem duas maneiras de classificar os instrumentos musicais, uma delas é através da fonte sonora, ou seja, a constituição física de cada instrumento; outra delas é conforme a forma de produzir o som dos instrumentos, ou seja, a maneira como são tocados. De acordo com Malm (citado por Henrique, 2004, p. 4), a

[...] organologia apresenta dois grandes objetivos: Compreensão da terminologia dos instrumentos originária de cada região ou país na sua relação com a cultura em que é utilizada; Desenvolvimento de métodos de estudo e de terminologia que os instrumentos musicais – ocidentais, orientais, primitivos.

2.2.1 Classificação dos instrumentos

Erich Moritz von Hornbostel e Curt Sachs, dois estudiosos da música, expuseram um sistema que ficou conhecido por classificação de Hornbostel-Sachs. Para tal, basearam-se essencialmente nos princípios físicos e acústicos que gerem o timbre dos instrumentos musicais. Ou seja, os instrumentos encontram-se organizados em famílias de acordo com o elemento que origina a vibração, que propagando-se pelo ar, atinge o tímpano que reproduz as vibrações. Assim sendo, esta divisão encontra-se feita em quatro categorias: idiofones, cordofones, membranofones e aerofones (Henrique, 2004). Nas famílias das percussões os sons são produzidos percutindo, abanando, raspando ou batendo com um elemento contra o outro. Esta categoria divide-se em dois grupos – membranofones e idiofones. Enquanto que nos membranofones o som é produzido ao bater numa membrana esticada, como é o caso do bombo ou da pandeireta, nos idiofones “[o] som é produzido pelo próprio corpo do instrumento, feito de materiais elásticos naturalmente sonoros, sem estarem submetidos a tensão” (Henrique, 2004, p.15). O som é produzido pelo próprio corpo do instrumento; este vibra para produzir o som sem a necessidade de nenhuma tensão, podendo ser agitados, friccionados e raspados, como é o caso do prato, da caixa-chinesa e das maracas. A família das percussões está entre os primeiros instrumentos a serem inventados, devido à sua simplicidade.

Relativamente aos cordofones – instrumentos de cordas – o som é obtido a partir de uma corda esticada e a vibrar. Estes constituem a categoria menos ampla de todas. Nesta categoria existe uma divisão, pois os instrumentos de cordas tanto podem ser friccionados (violino, contrabaixo) como dedilhados (harpa, guitarra). Henrique (2002, p.334) afirma que “[a] extraordinária sonoridade e versatilidade dos cordofones friccionados faz com que eles tenham um lugar central na música sinfónica e na música de câmara.” O grande interesse e fascínio que este tipo de instrumentos, como é o caso do violino, provoca a muitos músicos, deve-se ao facto de serem esteticamente sublimes. Por sua vez, a família dos cordofones dedilhados reúne instrumentos extremamente variados, nomeadamente a harpa, a guitarra, o bandolim, entre outros. Segundo Henrique “[...] ao exercitar uma corda origina-se uma vibração que é uma combinação de vários modos próprios dessa corda. Nos cordofones dedilhados essa combinação depende do ponto de ataque e do dispositivo utilizado para pôr a corda a

vibrar” (2002, p. 399). À exceção da harpa, os instrumentos de cordas de dedilhar são dotados de um braço e oferecem maior variedade de notas. Este braço tem barras finas, que são trastes, que marcam o sítio onde se deve apoiar os dedos para pressionar as cordas e produzir diferentes notas; um dos muitos exemplos é a guitarra portuguesa.

Quanto aos aerofones, estão divididos em seis categorias, sendo elas: de aresta (família das flautas), de palheta, de bocal, o órgão, a voz humana e aerofones livres. Os aerofones de aresta incluem os instrumentos cuja embocadura¹ é uma aresta, para a qual se direciona o ar. Segundo Henrique o “fluxo de ar, incidindo numa aresta, divide-se, formando-se turbilhões que provocam um silvo agudo, variável com a intensidade do sopro e a distância da saída do ar à aresta. Este silvo determina o transitório de ataque do som” (Henrique, 2004, p.231). Nos aerofones de palheta o jato de ar é entoado pela vibração de uma ou duas palhetas vibrando uma contra a outra. As palhetas podem ser livres (acordeão) ou batentes, que, por sua vez, podem ser simples, como é o caso do clarinete e saxofone ou duplas como no oboé e fagote, por exemplo. Relativamente aos aerofones de bocal, nestes instrumentos são os lábios que vibram como palhetas produzindo o som, como acontece no caso do trompete e da trompa.

Quando falamos em instrumentos musicais, deixamos um pouco de lado um instrumento que nos acompanha desde que nascemos – a voz. Os musicólogos consideram que a voz humana é um instrumento musical, sendo o primeiro instrumento musical a ser experimentado, pelo que deve receber maior atenção no processo de aprendizagem musical. Desde que a criança nasce, ou mesmo antes disso, ela entra em contacto com sons externos vindos de fontes sonoras diferentes.

Como a voz humana, também o órgão e os aerofones livres, devido à sua especificidade, são classificados à parte. O órgão por ser um instrumento híbrido e sobretudo devido à sua complexidade; a voz humana por fazer parte do corpo humano e não de um objeto; os aerofones livres porque “o som é produzido pelo movimento de um corpo sólido que se desloca no ar. O corpo vibrante não é o instrumento, mas o ar que o rodeia (ex.: rombo, pião musical)” (Id., *ibid.*, p.19).

Com o aparecimento dos instrumentos eletrónicos houve a necessidade de surgir outra categoria, que tem tido um crescimento exponencial – os eletrofones. Estes

¹ Extremidade dos instrumentos de sopro que se adapta à boca (consultado a 15 de julho de 2013, no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=embocadura>)

instrumentos elétricos ou eletrônicos necessitam do uso de corrente elétrica, como por exemplo a bateria eletrônica, guitarra elétrica, entre outros.

2.3 Propriedades do Som

A palavra som tem “[...] dois significados consoante se considera como fenómeno físico ou como fenómeno psicofísico” (Henrique, 2002, p. 6). O significado físico remete para a fonte sonora e para a propagação do som através do meio, por sua vez, o psicofísico refere-se à audição, isto é, à sensação que provoca. O ramo que estuda o som é a acústica musical; esta estuda cientificamente todos os aspetos relacionados com a produção, propagação e receção do som.

Todo o som ouvido é causado por alguma coisa que vibra, ou seja, as vibrações são levadas através do ar na forma de ondas sonoras que se espalham simultaneamente em todas as direções, acabando por atingir a membrana do tímpano, fazendo com que vibre e, assim, é feita a transmissão até ao cérebro, sendo este responsável por identificar os diferentes tipo de sons.

Esta opinião é coadjuvada pelos autores de um artigo de Ciência Viva (2002)² ao afirmar que:

[o] som propaga-se no ar através de um movimento ordenado das partículas que o constituem. Quando fazemos vibrar as nossas cordas vocais, ou quando tocamos uma nota musical num instrumento, fazemos com que as partículas do ar que nos rodeiam entrem numa oscilação que dá origem ao som que ouvimos. A propagação do som no espaço deve-se ao facto de umas partículas transmitirem o seu movimento às suas partículas vizinhas (e assim sucessivamente) levando a que a oscilação inicialmente produzida nas nossas cordas vocais ou instrumento musical se propague através do espaço aberto, até chegar aos nossos ouvidos.

Segundo Lazzarini (1998, p.5):

[o] som é uma qualidade perceptiva que é resultado da percepção de distúrbios das moléculas de um meio em um certo espaço de tempo. Esses distúrbios, por sua vez, apresentam-se em forma de ondas em sua propagação pelo meio. Para este fenómeno ocorrer há a necessidade de três

² Consultado a 6 de agosto de 2013, em http://telecom.inescn.pt/research/audio/cienciaviva/index_osom.htm

elementos relacionados em um sistema: Emissor – Meio – Recetor. O emissor tem a função de produzir um distúrbio no meio, que será percebido pelo recetor”.

O ouvido humano diferencia quatro características do som, nomeadamente a **altura** que permite distinguir um som grave de um som agudo; a **intensidade** que permite diferenciar um som forte de um som fraco; a **duração**, que permite distinguir um som curto de um som longo; e o **timbre**, que permite identificar dois sons emitidos por dois instrumentos diferentes. É comum classificarem-se as principais características de um som em altura, intensidade e timbre. No entanto, Henrique (2002, p.169) defende que “[c]ientificamente esta classificação não é rigorosa, porque mistura características psicológicas como a altura e o timbre, com físicas, a intensidade.”

2.3.1 Abordagem Tímbrica

Devido ao desenvolvimento das técnicas de composição musical o fenómeno físico do som foi, evidentemente, um dos mais estudados. Assim sendo, começou-se a dar mais relevância aos timbres, que se podem extrair sonoramente de um instrumento musical. Apesar das principais características do som serem a intensidade, o timbre, a duração e a altura, e de um instrumento musical ser caracterizado por estes quatro parâmetros, o timbre é a qualidade auditiva mais complexa. Esta característica sonora é um atributo muito importante da acústica musical, pois permite-nos distinguir se dois sons foram produzidos pelo mesmo instrumento musical. Por exemplo, quando uma determinada nota, com a mesma altura, é tocada por um piano e a mesma nota é tocada por uma flauta transversal, evidentemente que percebemos logo que apesar da mesma altura o seu som (timbre) é diferente. Isto acontece porque as ondas sonoras dos instrumentos musicais possuem formas diferentes.

Para Henrique (2002, p. 170)

Num som consideram-se três períodos de duração:

- Transitório de ataque.
- Período de estabilidade.

- Transitório de extinção (decaimento). [...] É durante o período de estabilidade que se fixam certas características do som tais como a altura e intensidade. O que se passa durante os períodos transitórios é de máxima importância para o reconhecimento do timbre do som.

Segundo Campbell (citado por Chaib, 2007, p. 39) o timbre pode ser exemplificado da seguinte maneira:

Termo que descreve a qualidade tonal de um som. O timbre é uma atribuição mais complexa do que alturas ou dinâmicas, onde cada uma pode ser representada por uma escala dimensional (agudo – grave para altura, forte – fraco para dinâmica); a percepção do timbre é uma síntese de vários factores [...]. A frequência espectral do som, e em particular os meios como as diferentes parciais crescem durante a iniciação das transições são factores essenciais para a determinação do timbre.

Para Henrique (2002, p. 871), o timbre “[...] é uma característica subjetiva do som que nos permite diferenciar dois sons de altura e intensidade iguais [...]”. Reforça ainda que o timbre

[...] é a mais complexa das características do som e talvez por ser extremamente difícil de quantificar está muito menos “esclarecida” fisicamente que as sensações de altura e intensidade. Além da inexistência de uma teoria satisfatória sobre o timbre, não existe uma nomenclatura uniforme e consistente para identificar e classificar os timbres (Id., *ibid.*, *ibid.*).

Por isso, há escalas de gradação para a altura (sons mais agudos ou menos agudos, isto é, mais graves); há escalas de gradação para intensidades (sons mais fortes ou mais fracos); há escalas de gradação para durações (sons mais ou menos curtos, mais ou menos longos); mas não há escalas de gradação tímbrica (pois um som não pode ser, por assim dizer, “mais ou menos violino”, ou “mais ou menos guitarra”).

É importante realçar que, quando se fala em timbre é errado pensar só em instrumentos musicais; por exemplo, o timbre está associado à voz humana que se diferencia de pessoa para pessoa, mesmo que estejam a cantar a mesma melodia, com as mesmas notas (em altura, duração e intensidades iguais).

2.3.2 Os timbres no jardim-de-infância

Trabalhar timbres com as crianças não é comum; no entanto, é algo que lhes agrada imenso. É importante que se realizem atividades lúdicas que desenvolvam os sentidos das crianças, como a perceção auditiva. Assim sendo, é fundamental que a criança seja estimulada para o mundo dos sons desde cedo, pois isso irá permitir que desenvolva a sua memória e atenção, bem como a sua acuidade auditiva. Ouvir música com as crianças, cantar com elas e para elas, explorar instrumentos musicais, são atividades que proporcionam desenvolver tudo o que já aprendeu, ou apreendeu, pela simples escuta. Com jogos e atividades musicais, as crianças vão aprendendo a diferenciar sons e a conseguir identificar os instrumentos musicais. Ao realizar estas atividades com outras crianças está também a relacionar-se tanto com outras crianças como com adultos, adquirindo e/ou desenvolvendo competências sociais.

Como tal, o educador deve estar consciente das limitações naturais destas idades proporcionando atividades auditivas de curta duração, pois é preferível que seja a criança a querer posteriores audições, não a deixando chegar ao ponto de saturação.

De acordo com as metas finais de aprendizagem, propostas pelo Ministério da Educação (2012)³, no final da educação pré-escolar, a criança explora as potencialidades de timbre, intensidade, altura e duração (sons longos e curtos) da voz, de objetos sonoros e de instrumentos musicais.

Ao nível da Expressão Musical um dos cinco eixos para os quais são expostas orientações que o educador poderá seguir no progresso das suas práticas é “escutar” (Ministério da Educação, 1997, p. 64). Neste patamar, dá-se relevância à exploração de sons que podem ser trabalhados através de atividades de reprodução, audição e identificação. No entanto, é da responsabilidade do educador que se crie um ambiente que seja propício para o desenvolvimento musical da criança, ou seja, deve haver incentivo por parte do adulto para que a criança se envolva nas atividades.

Como já referi anteriormente, a perceção tímbrica deve ser estimulada desde cedo, pois a criança precisa de ser sensibilizada para o mundo dos sons, sendo pelo órgão da audição que ela possui o contacto com os fenómenos sonoros e com o som. Por exemplo, não é possível distinguir o que o violino está a tocar no meio de um grupo instrumental, sem haver uma perceção auditiva e distintiva do timbre específico do

³ Consultado a 17 de julho de 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=43&level=1>

instrumento. A identificação de timbres dos diferentes instrumentos e as diferentes articulações permite uma melhor assimilação da linguagem musical. Assim sendo, o sucesso de um bom ouvido musical advém de um trabalho precoce ao nível da concentração e de vivências musicais intensas e diversas.

2.4 Perceção Auditiva

A perceção auditiva é uma capacidade que vai sendo aperfeiçoada através das práticas musicais e que possibilita a assimilação de toda a estrutura musical do que é ouvido, inclusivamente apenas do som imaginado na nossa própria cabeça. Esta capacidade de ouvir e perceber o som é o que Edwin Gordon (2000, p. 16) intitula de “audiação”. Segundo Gordon “[a] audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente música que acabamos de ouvir e executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado” (Id., *ibid.*, *ibid.*).

Ao longo da vivência e da prática musical, a perceção auditiva vai evoluindo, focando a sua atenção na evolução do ouvido. É este que capta todas as sensações auditivas, possibilitando que a criança desenvolva a audição, consiga produzir sons e diferencie sons. A perceção auditiva deve subentender um trabalho intenso de audição musical ativa, cantando e lendo um leque alargado e rico de material musical, respeitando os vários estádios de audiação de Edwin Gordon (2005, p. 28). Durante este trabalho intenso de vivência musical, a criança deve ser capaz de aprender a audiar, compreendendo a música. A intervenção no âmbito da perceção auditiva é considerada fundamental na formação de músicos, proporcionando “[...] uma imaginação auditiva, a fim de elaborar uma ideia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais e vocais” (Panaro, 2010, p. 2).

Wuytack e Palhares (1995, p. 9) referem que “[é] frequente, os adultos, quando confrontados com a prática musical, afirmarem, com um certo desânimo, que não têm ouvido. Na realidade, esta expressão refere-se ao facto de não terem um ouvido treinado para a audição musical.” Como tal, as atividades com música e as aulas de música, devem privilegiar a prática musical, ouvindo e percebendo diferentes estruturas sonoras em particular. O desenvolvimento auditivo é imprescindível à arte musical.

Inicialmente, é fundamental que se trabalhe a atenção auditiva através dos sons do meio envolvente, da natureza, dos instrumentos musicais e, numa segunda fase, que se patenteie estímulos musicais de maior complexidade e riqueza.

O desenvolvimento das capacidades sensoriais tem destaque durante os primeiros anos de vida. As crianças devem ir assimilando uma diferenciação entre os sons e as suas qualidades (timbre, intensidade, duração e altura). Durante os primeiros anos de vida, nos quais a criança começa a aprender a escutar, é importante incutir o interesse e o hábito de escutar.

O momento de trabalhar a distinção auditiva de sons isolados, de excertos musicais ou de audições de compositores, deve ser iniciado com uma atitude prévia relaxada, de atenção, expectativa e interesse. É indispensável sensibilizar as crianças para a necessidade do silêncio, com vista a captar os sons que vão ouvir, antes de iniciar qualquer tipo de audição. A postura e o conforto da criança são importantes para garantir uma audição ativa, que favoreça a concentração, sem perder o significado da audição. Quando se proporciona momentos de audição musical às crianças, é fundamental que haja calma e silêncio, no entanto se queremos fomentar a audição musical tentamos que se viva essa experiência de forma natural, não com uma postura corporal estática e passiva. A coordenação da escuta com o movimento permite uma interpretação mais significativa por parte das crianças. Através das audições musicais, dá-se a oportunidade à criança de se expressar sobre o que lhe sugere a música.

Com o hábito de ouvir audições musicais, mais cedo ou mais tarde, é-se capaz de descrever e classificar diferentes obras, percebendo todos os pormenores. Todavia, para que tal aconteça, convém que haja uma prática, que se explore diversos sons.

A audição musical é um processo que implica o envolvimento activo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem. Estar activo tem sido muitas vezes considerado quer negativamente, quer demasiado difícil. Tornar os ouvintes conscientes parece, por vezes, impossível (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 4).

Além de reconhecer, discriminar e identificar alturas e durações, a percepção auditiva deve também desenvolver “[...] a capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas e contextuais [...]” (Panaro, 2010, p. 8).

Segundo a “teoria de aprendizagem musical”, de Edwin Gordon, há uma distinção entre aptidão musical e aquisição de conhecimentos musicais. Para este pedagogo, a aprendizagem musical deve ser adaptada aos diferentes níveis de aptidão musical de cada criança. A apreciação musical exige compreensão no sentido de que aprender música é ser guiado de forma a dar significado àquilo que se ouve. A criança deve primeiro compreender e só repetir posteriormente, não reduzindo a imitação a um processo exclusivo de desenvolvimento da memória. A criança deve ser capaz de em primeiro lugar, ouvir fisicamente; em segundo, ouvir interiormente; e, por último, reproduzir. É certo que à medida que a aprendizagem vai evoluindo, todo este processo também se torna mais complexo. A aprendizagem inicia-se pelo ouvido, ou seja, através do timbre. Assim, é fundamental começar por ouvir música, de preferência de características diferentes.

3. Capítulo III – Metodologias de investigação e de intervenção

A metodologia de investigação utilizada neste projeto foi orientada pelos princípios da metodologia de investigação-ação. Contudo, este trabalho não pode ser completamente considerado como um projeto de investigação-ação, tal e qual o definem os diferentes autores, devido ao tempo reduzido de presença em creche e jardim-de-infância. Para que fosse uma investigação completa, de acordo com a metodologia de investigação-ação, seria necessárias uma permanência mais prolongada na creche e no jardim-de-infância, com maiores possibilidades de conhecimento dos contextos e das pessoas, bem como de intervenção. Tal como o nome indica, investigação-ação é uma metodologia que tem o duplo objetivo de agir e investigar, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes. Através da ação, pretende-se obter a mudança e com a investigação, aumentar o conhecimento sobre o objeto de estudo. Segundo Cohen e Manion (citados por Bell, 1997), o seu procedimento tem como um dos objetivos

[...] lidar com um problema em concreto, localizado numa situação imediata [...] o processo é constantemente controlado passo a passo, [...] durante períodos de tempo variáveis através de diferentes mecanismos (questionários, diários, entrevistas...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p. 21).

Assim sendo, pode-se considerar que a investigação-ação facilita ao educador um trabalho contínuo, em que numa fase inicial são observados os diferentes paradigmas do quotidiano educativo e posteriormente investigada uma determinada situação observada. John Elliott define investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação (Coutinho et al., 2009, p. 360), no entanto, essa melhoria só pode ser conseguida aprofundando o conhecimento desta mesma ação. Por sua vez, Mckernan (citado por Máximo-Esteves, 2008) define investigação-ação como

[...] um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo

prático – primeiro, para definir claramente o problema, segundo, para especificar o plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses para aplicação da acção do problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 20).

De acordo com alguns autores, a metodologia de investigação-ação destaca-se por ser uma metodologia (a) participativa e colaborativa visto que afeta todos os intervenientes no processo; (b) prática e interventiva visto não se delimitar apenas a observar e descrever uma realidade mas também intervir-se nessa realidade; (c) cíclica por envolver uma espiral de ciclos e uma entre teoria e prática; (d) crítica porque os intervenientes procuram atuar como agentes de mudança, críticos e autocríticos; e, por fim, (e) auto avaliativa uma vez que as modificações são avaliadas com o intuito de adaptar e produzir novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009, p. 362).

Observar o grupo e as crianças permite

[...] conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

Posto isto, durante toda a prática de ensino supervisionada, houve uma dimensão investigativa, visto que foi necessário definir um problema e desenhar um projeto de intervenção que exigiu uma constante observação antes, durante e depois do seu desenvolvimento. A observação foi um processo fulcral. Inicialmente, numa perspetiva naturalista, procurei registar tudo o que ocorreu, não efetuando uma seleção dos acontecimentos. Fraisse (citado por Estrela 1986), considera a observação naturalista como uma “ [...] observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (p. 48). A observação naturalista é, então, um tipo de observação sistematizada, que decorre no meio natural dos indivíduos, onde são observados os comportamentos, neste caso, as crianças, educadora e auxiliar. Recorri também à observação participante. De acordo com Estrela (1986) “[f]ala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 36). Durante a observação participante, como instrumentos de apoio à

recolha de dados recorri às notas de campo, fotografias e vídeos. As notas que fui redigindo permitiram-me registar acontecimentos e momentos que, posteriormente, me ajudaram a refletir. As fotografias foram uma mais-valia para documentar as expressões das crianças e ilustrar o seu comportamento. Quanto aos vídeos, foram um instrumento importante de análise, pois tudo o que as crianças diziam era muito difícil de registar durante a realização das atividades; por isso, o vídeo foi excecional para registar as conversas.

Como nos contextos onde estive presente a metodologia curricular levada a cabo era o High/Scope, no desenho e desenvolvimento deste projeto continuei com o modelo curricular utilizado pelas instituições.

O currículo High/Scope situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentalista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart. David Weikart tinha trabalhado como psicólogo no distrito escolar de Ypsilanti, nos finais da década de 50, no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. Esta experiência profissional motivou-o para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola. Nasce assim, em 1962, o Ypsilanti Perry Pre-School Project que representa a primeira pedra do que é hoje o currículo High/Scope que, como é natural, estava ainda muito longe da estruturação que hoje apresenta (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55).

Este modelo curricular é regido por alguns princípios orientadores que na valência de creche (0-3 anos) considerando: ambiente físico; horários e rotinas; interação adulto-criança; aprendizagem ativa; e observação da criança. O conjunto destes princípios é denominado como “Roda da Aprendizagem”, que, segundo Hohmann e Post (2007, p. 10):

[...] representa em termos gráficos as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas: aprendizagem ativa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horário e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa.

No que concerne à valência de pré-escolar (3-6 anos), os princípios educativos utilizados pelo modelo High/Scope consideram: ambiente de aprendizagem; rotina diária; interação adulto-criança; aprendizagem pela ação; e avaliação. Para o Pré-Escolar, o conjunto destes princípios é também denominado como “Roda da Aprendizagem”, e segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 5), “[...] ilustra os princípios curriculares que orientam os profissionais na abordagem High/Scope na prática do seu trabalho diário com as crianças.”

De modo a que este projeto fosse exequível, utilizei estratégias de intervenção com o intuito de que as atividades fossem bem concluídas e nunca esquecendo que fossem atividades que despertassem o interesse das crianças, ou seja, que se sentissem entusiasmadas. Assim sendo, as estratégias de intervenção que utilizei foram a leitura de histórias com sons de instrumentos ao longo da história, pois pretendi que as crianças tivessem perceção do som dos instrumentos citados na história. Especificamente, a história utilizada foi “A Lição de Música” de Jacqueline Loumaye. A exploração de variados instrumentos de sopro, percussão e cordas foi outra estratégia; com a qual pretendi que as crianças adquirissem conhecimento básico acerca dos instrumentos musicais, do seu som, dos diferentes modos de produção do som (soprar, percutir, beliscar, dedilhar, friccionar) e ao mesmo tempo, que estimulassem os sentidos. Ao longo das atividades, para exploração dos instrumentos, coloquei questões às crianças e as respostas dadas por elas serviram como método de avaliação. Construí um cartaz com os diferentes tipos e famílias de instrumentos; dividi o cartaz em três partes (sopro, cordas e percussão), e coloquei uma imagem alusiva ao tipo de instrumentos. Assim sendo, as crianças olhavam para os cartões com os diferentes tipos de instrumentos e colocavam-nos no respetivo lugar. Realizei jogos interativos (jogo da memória, cabra-cega) com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, aprendizagem e ação quer com base no som, quer com base na imagem do instrumento. Proporcionei uma visita ao museu de cordofones, para desenvolver a compreensão da realidade da construção dos instrumentos. Recorri ainda à audição do concerto presente no vídeo Symfolies da RTP vídeos, com a intenção de terem uma noção de como é constituída uma orquestra.

No que concerne ao método de avaliação foram utilizadas essencialmente as respostas dadas pelas crianças. Estar atenta aos comentários feitos por elas, apoiando-as nos momentos de descobertas e proporcionando uma aprendizagem ativa foi uma tarefa importantíssima.

Nunca descuidei as experiências-chave de música que

[...] chamam à atenção para a forma como as jovens crianças se desenvolvem enquanto criadoras de música. Três dessas experiências-chave centram-se na exploração da música: mover-se ao som da música; explorar e identificar sons; explorar a voz a cantar. Uma das experiências-chave emerge à medida que as crianças pequenas utilizam um elemento particular da música: desenvolver melodias. E duas das experiências-chave relacionam-se com o fazer música: cantar canções; tocar instrumentos musicais simples (Hohmann & Weikart, 2003, pp. 658-659).

3.1 Caracterização dos princípios orientadores da valência de Jardim-de-Infância

a) Ambiente de Aprendizagem

A organização do espaço/sala é extremamente importante. Considero que se deve ter em conta que “[...] a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das interações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”, tal como defende Piaget (1978, citado por Horn, 2004, p. 15), pois é neste espaço que as crianças constroem o seu próprio conhecimento quer através do contacto direto com os objetos quer com a interação com os outros, conhecendo a realidade que as rodeia. A organização do espaço é da responsabilidade do Educador de Infância, devendo este ter em consideração a apropriação de condições que facultem o desenvolvimento e a aprendizagem. Esta organização deve ser ponderada, de forma a ser estabelecida de forma adequada ao grupo, e não de maneira restrita, sendo “[...] um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e trabalhar [...] um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas [...] um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12). Deste modo, “[...] a organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e funcionalidades de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38)

A instituição na qual se desenvolveu o projeto, recentemente adotou uma nova metodologia chamada Pedagogia em Participação, o que tem vindo a provocar alterações nas salas de atividades quer ao nível da organização de espaços e materiais, quer ao nível da rotina. Assim sendo, e como a sua implementação ainda estava em fase inicial, as educadoras semanalmente tinham reuniões para que ficassem mais esclarecidas sobre esta nova pedagogia, que será a base da organização do próximo ano letivo. Contudo, como as mudanças durante a minha presença neste Jardim de Infância foram poucas e o modelo pedagógico anteriormente utilizado foi o High/Scope, durante a realização do meu relatório, utilizarei como base o Modelo Curricular High/Scope. Tal como o High/Scope, a Pedagogia-em-Participação defende “ [...] a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam a atividade e projetos que permitem às crianças construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 111). Também esta metodologia dá bastante importância à organização dos espaços pedagógicos. Por isso, com a adoção desta nova metodologia na sala de atividades dos 5/6 anos, houve modificações na disposição das áreas bem como o material. A área da biblioteca deixou de existir, passando a chamar-se área da mediateca; e a área do quarto e da cozinha passou a chamar-se área do faz de conta. Assim sendo, a sala integrava as seguintes áreas de trabalho: área de expressão plástica, que incluía desenho, modelagem, recorte, colagem e pintura; área das construções; área da mediateca, que incluía a biblioteca e o computador; área das ciências; área dos jogos; e área do faz-de-conta, da qual fazia parte o quarto e a cozinha.

Relativamente às preferências das crianças nas áreas da sala de atividades, foi notória a predileção pelas áreas das construções, nomeadamente quando se trata de construir casas para os animais, e a área do faz-de-conta, principalmente o quarto. As crianças dispõem de material didático diverso como livros, jogos, legos, enfiamentos, carros, materiais de pintura e de exploração artística, bonecas, entre muitos outros.

Relativamente aos materiais, Hohmann e Weikart (2003, p. 162), salientam que:

[a] sala deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados, de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação. Para que as crianças possam manipular objetos livremente, sem perturbarem ou serem perturbados por outros, é necessário que existam bastantes objetos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado.

No que concerne à área da leitura, esta era atrativa e acolhedora, tinha puffés para as crianças se sentarem, mesa, cadeiras e existiam bastantes livros. Pude verificar que ao longo das semanas a educadora ia substituindo os livros da estante com o intuito de as crianças não se saturarem dos mesmos livros e jogos. Todos os livros da estante estavam ao alcance das crianças. Havia placares dispostos numa das paredes da sala que eram exclusivamente para afixar todos os trabalhos realizados pelas crianças. Relativamente ao espaço exterior este era muito extenso e comum a toda a instituição. Existia uma parte em areia, outra com relva e outra mais ampla com o pavimento composto por borracha o que possibilita diferentes experiências. Um ponto negativo era o facto deste recinto exterior não dispor de um pátio coberto, onde as crianças possam passar algum tempo ao ar livre durante os períodos de frio e de chuva e a falta de equipamentos, como, por exemplo, baloiços, escorregas.

b) Rotina Diária

A rotina diária é um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários nos contextos de pré-escolaridade. Fornece uma contextualização educacional e social apoiante que é uma alternativa apropriada, quer à estrutura rígida, quer à atividade ao acaso. É uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas. O conteúdo e o processo têm igual importância e refletem a filosofia educacional que valoriza a aprendizagem através da acção, o controlo partilhado por adultos e crianças e o apoio do adulto ao conhecimento construído pelas crianças (Hohmann e Weikart, 2003, p. 226).

Nesta sala de jardim-de-infância, todos os dias era respeitada a mesma sequência de acontecimentos. Este hábito era indispensável para que cada criança saiba o que pode fazer nos vários momentos do dia, desenvolvendo também a capacidade de precisão e um sentido de estabilidade. Assim, a rotina apresenta a mesma estrutura e a mesma sequência todos os dias. Cada tempo da rotina proporciona à criança um tipo de experiência diferente – trabalho individual, trabalho em grande grupo e pequeno grupo, atividades livres e orientadas. Concordo com os autores Formosinho, Brown, Lino e

Nizo (1996, p. 71), pois a rotina permite à criança um conhecimento do tempo que tem disponível para cada trabalho, para cada rotina. Assim, a criança não precisa de ficar ansiosa pois

[...] a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção das pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeito com os resultados (Hohmann & Weikart, 2003, p.224).

Constatei que a educadora organizava os dias, com alguma flexibilidade, em função de um conjunto de acontecimentos que constam no anexo 1. Depois do lanche da manhã, quando as crianças chegavam à instituição, era feito o acolhimento; deste modo, as crianças já sabiam que, quando vinham do refeitório deviam sentar-se em roda para cantarem os bons dias e contarem as novidades aos colegas. Posto isto, procedia-se à realização do ciclo planear-fazer-rever. As crianças escolhem uma área de interesse para a qual fazem os seus planos, desenvolvendo-os e, posteriormente, partilhavam com os colegas. Geralmente as crianças é que escolhiam a área para onde queriam ir, mas se a educadora se apercebesse que escolhiam todos os dias a mesma área, tentava incentivá-las a escolher outra explicando o que poderiam fazer. Quando terminam as atividades do tempo de escolha/trabalho, as crianças arrumam em conjunto os materiais da área onde estiveram a brincar/trabalhar.

As crianças participavam em atividades de dança, informática, inglês e música, que eram planeadas pelos respetivos professores. Estas atividades decorriam em tempo extracurricular. Na rotina diária planeada existiam apenas dois momentos de recreio, ou seja, de brincar no exterior, no entanto, quase todos os dias as crianças iam mais do que duas vezes para o exterior. Como referido, nestes tempos de exterior as crianças tinham oportunidade de brincar em espaços relvados, espaços com areia, e ainda num espaço apropriado com piso adequado, podendo assim realizar diversas atividades físicas, como correr, saltar, entre outras. Para além disto, também os tempos de refeição, como almoço e lanches faziam parte da rotina. Como se trata de crianças finalistas, ou seja, que estão pelo último ano em jardim-de-infância, enquanto as outras crianças dormiam a sesta, as crianças de cinco anos iam para outra sala para realizarem atividades com a educadora. Nos momentos de higiene pessoal, as crianças iam à casa de banho e faziam

tudo sozinhas, mas sempre que era necessária ajuda, as crianças pediam e os adultos estavam presentes para auxiliá-las, dando-lhes papel higiênico, ajudando a apertar ou desapertar as calças e auxiliando quando tinham que colocar pasta dentífrica na escova, por exemplo.

c) Interações Adulto-Criança

Antes de mais, é importante salientar o significado atribuído à “interação”. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (2011, p. 30). De acordo com Hohmann e Weikart (2003, p. 63) para que haja desenvolvimento e aprendizagem ativa nas crianças, é necessário que os adultos criem e mantenham ambientes em que “[...] a interação com as crianças seja positiva e [...] que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimentos e negligência”. Assim sendo, é fundamental que se proporcionem ambientes de aprendizagem em que “[...] as crianças têm possibilidades de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio dos colegas e de adultos, conforme necessário” (id., *ibid.*, p. 64). Como defende a National Association for the Education of Young Children (2009)⁴, as interações são determinantes no desenvolvimento e aprendizagem. O adulto é responsável por estimular, orientar e apoiar o desenvolvimento da criança, proporcionando as experiências de que precisa.

Constatei que a relação entre o adulto e as crianças era muito positiva, pois a educadora dava sempre atenção a todas as crianças não revelando preferências, participava nas brincadeiras delas e, sempre que necessário, resolvia situações de conflito existentes na sala. Tanto dava carinho e atenção como, ao mesmo tempo, conseguia promover adequadamente a disciplina. É importante que as crianças sintam o afeto que temos por elas e isso foi um dos aspetos que tive em conta durante a minha

⁴ Consultado a 27 de agosto de 2013, em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

presença na sala dos 5 anos. Desde que entrei naquela sala comecei a criar laços com as crianças, ajudando-as no que precisassem, a brincar com elas, a dar carinho e valorizá-las sempre pelo seu trabalho e empenho. No início, como é natural, algumas crianças mostraram-se mais retraídas e menos recetivas há minha presença. No entanto, com o passar dos dias, a ligação tornou-se cada vez melhor. Mesmo na altura da implementação do projeto foi bastante satisfatório ver que as crianças estavam interessadas e com vontade de descobrir sempre mais. Mais reconfortante foi quando passadas oito semanas de ter estado a estagiar na sala dos 5 anos, ao fazer-lhes uma visita e senti todo o carinho e ouvi uma criança dizer “Estou feliz porque estás aqui.” É enternecedor saber que a minha presença e todo o trabalho desenvolvido com elas na sala de atividades foi marcante para elas.

d) Aprendizagem pela Ação

Hohmann e Weikart (2003, p. 5) referem que através da “aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”. Esta aprendizagem pela ação consiste nas aprendizagens que as crianças fazem por si sós, na exploração de matérias, na interação com os pares e adultos, entre outras. Através do envolvimento das crianças na aprendizagem pela ação, as crianças concretizam algumas das experiências-chave propostas e ao “perseguirem as suas intenções as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Id., *ibid.*, *ibid.*).

As experiências-chave, ao descreverem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo e os tipos de experiências importantes para o seu desenvolvimento, orientam o Educador a observar, a apoiar, a planificar e a avaliar as práticas educativas desenvolvidas no jardim-de-infância. Além disso, são fundamentais para as crianças construírem conhecimento e, portanto, ótimas oportunidades para aprender. Na sala dos finalistas, as crianças contactam diariamente com uma aprendizagem pela ação, sendo que a educadora planeia as atividades semanalmente. A educadora tenta sempre apoiar

as crianças pondo em prática estratégias de interação para que as crianças se sintam seguras nas suas descobertas, dificuldades, soluções e aprendizagens.

e) Avaliação

Os educadores vão observando as crianças, tomando notas, realizando relatórios e, no fim, reúnem-se para discutir os dados e encontrar novos factos. Mas existe ainda neste modelo uma ferramenta para completar esta avaliação - o High/Scope Child Observation Record (COR, Registo de Observação da Criança). Segundo Hohmann e Weikart (2003) “[a]valiar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.” (p. 9) Como tal, a educadora anotava no seu bloco de notas os acontecimentos mais relevantes de cada criança, para posteriormente resolver os problemas, encontrando soluções através do diálogo com as crianças.

3.2 Caracterização dos princípios orientadores da valência de Creche

a) Ambiente Físico

A organização da sala de atividades de Creche regia-se pelo modelo curricular High/Scope. Este modelo curricular é orientado por alguns princípios orientadores na valência de creche (0-3 anos), sendo eles: ambiente físico; horários e rotinas; interação adulto-criança; aprendizagem ativa; e observação da criança.

A “Sala dos Passarinhos” é relativamente pequena. Um dos lados é todo ocupado por armários correspondentes a cada criança, onde tem, separadamente em gavetas, todos os produtos de higienização de cada criança bem como mudas de roupa, fraldas, cremes. Estas gavetas encontram-se etiquetadas com o nome de cada criança e não estão apenas ao alcance dos adultos, o que considero um pouco perigoso, pois permite que as crianças retirem os seus objetos sempre que pretendem. No entanto, também existem arrumos que

só estão ao alcance dos adultos, como os colchões, materiais perigosos, objetos pequenos, entre outros. No que concerne ao espaço exterior, este é pouco extenso. O solo é coberto com relva e possui estruturas de lazer infantil como uma “casinha”, um escorrega, baloiços, triciclos, entre outros.

O reconhecimento de áreas na sala de atividades é quase inexistente, estas não estão identificadas e só existem duas áreas: biblioteca e cozinha. Existem ainda jogos e legos mas encontram-se espalhados pela sala, não existindo uma área específica para eles. A área da biblioteca não é muito atrativa: os livros não cativam, pois existem livros danificados; isto deve-se ao facto do material dos livros não ser o mais adequado para a idade das crianças. Por outro lado, na área da cozinha, os utensílios não estão ao dispor das crianças, apenas existem estão quando a educadora os disponibiliza. Sempre que fazem algum trabalho de expressão plástica, estes são afixados na sala de atividades; contudo durante pouco tempo. A educadora tem o cuidado de não os colocar ao alcance das crianças. É importante que as crianças vejam que os seus trabalhos são valorizados.

Na zona de higienização das crianças existem produtos para lavagem das mãos; no entanto, não estão ao alcance das crianças, apenas dos adultos, não possibilitando o desenvolvimento da autonomia. Existem também normas de higiene afixadas num local visível. No que diz respeito à área de muda de fraldas, encontra-se em boas condições de higiene e os procedimentos relativos aos cuidados corporais obedecem a normas sanitárias e encontram-se bem organizados, com desinfetantes e luvas, entre outros. Estas normas são sempre respeitadas, nomeadamente lavagem das mãos, e desinfetar o colchão após muda das fraldas. No refeitório, cada criança tinha a sua cadeira etiquetada com o seu nome. Depois do almoço, leva-se as crianças, uma de cada vez, para assim se proceder à higienização e deitá-las nos colchões (dispostos na sala de atividades), com os seus próprios lençóis e dormirem a sesta. Durante a sesta, as crianças têm uma música de fundo bastante calma e relaxante.

b) Horários e Rotinas

As rotinas são muito importantes nesta fase inicial do desenvolvimento da criança, na medida em que são uma componente importante do dia-a-dia, pois

proporcionam experiências de aprendizagem a todos os níveis, transmitem segurança, na medida em que a criança começa a perceber o que acontece em cada etapa do dia e ainda podem ser utilizadas como estratégias para atingir determinados objetivos. É desta forma que as rotinas deverão ser prolongadas mas flexíveis e utilizadas para promover e aprofundar a relação interpessoal. Desta forma, servirão como oportunidades de estimulação e aprendizagem.

A educadora organizava sempre os dias em função de um conjunto de acontecimentos, que se apresentam no anexo 2. Todas as crianças que chegavam à instituição antes das 9 horas, brincavam livremente numa sala que acolhia crianças de todas as salas. Às 9h dirigiam-se para o refeitório para lancharem. O acolhimento era feito por volta das 9h30/10 horas. Neste momento do dia, cantava-se a música de bons dias, onde se saudava todas as crianças, adultos presentes na sala e fazia-se a marcação das presenças. Enquanto se fazia a chamada, as crianças iam identificando se os colegas estavam na sala ou não. Quando estavam presentes diziam: “está ali!”, com ar muito satisfeito; quando ainda não tinham chegado ou simplesmente naquele dia não iam à creche diziam com ar desanimado: “não está”. Posto isto, as crianças realizavam as atividades já planeadas pela educadora, que variavam de dia para dia, como, por exemplo, trabalhavam na expressão plástica, faziam jogos de encaixe, trabalhavam a motricidade fina, entre outros. Todos os dias eram feitas atividades estruturadas. Apesar de, na rotina, diária existir o momento de recreio, de brincar no exterior, nem sempre havia possibilidade de realizar este momento do dia, devido à dependência das condições climáticas, nomeadamente quando chovia.

Durante a refeição os adultos auxiliam sempre as crianças, havia algumas que queriam comer autonomamente, e não queriam ajuda de ninguém, apesar de outras ainda terem muita necessidade. No entanto, desde o início do meu estágio, neste contexto, fui-me apercebendo que houve um progresso. Quando se tratava de se fazer a higienização de cada criança, esta era informada, e antes de se dirigir juntamente com a educadora ou auxiliar para o fraldário tomava a iniciativa de levar as toalhetas. Depois do almoço, dirigiam-se à casa de banho para fazerem a higienização e posteriormente se irem deitar. A sesta era feita na sala de atividades; as crianças eram deitadas nos colchões dispostos ao lado um dos outros, com os seus próprios lençóis. Durante a sesta, a sala tinha uma música de fundo bastante calma e relaxante.

Esta é a rotina da Sala dos Passarinhos. De acordo com Hohmann e Post (2007, p.15), “os horários e rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as

crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra”.

c) Interação Adulto-Criança

A interação da educadora com as crianças foi sempre muito afetuosa, bem como com a auxiliar. Apoiavam as crianças quando necessário, transmitindo-lhes calma, serenidade, afeto, o que é muito importante para elas, e também as encorajavam nas mais diversas atividades. Quanto à brincadeira que tinham com as crianças era de extrema adrenalina. As crianças saltavam, reboavam, cantavam quase até se cansarem. A educadora acompanhava-as sempre nestas brincadeiras e as crianças revelavam-se entusiasmadas mostrando-se radiantes.

Quanto à minha interação com as crianças, apesar de no início sentir dificuldades em me adaptar ao grupo, com o passar dos dias as coisas foram melhorando. As crianças procuravam-me para brincar. Apoiei-as nas atividades, acompanhei-as nos diversos momentos do dia e escutei-as de modo a compreendê-las. Nunca descurei que, para além de serem crianças, muito novas, têm sentimentos, direitos, deveres; como tal, encorajei-as e incentivei-as para realizações que sozinhas teriam dificuldades de executar. Esta boa interação entre mim e as crianças foi uma grande ajuda na realização das atividades, pois participavam e mostravam bastante interesse, sem nunca se sentirem intimidadas com a minha presença. Assim sendo, considero fundamental que o adulto apoie e encoraje as crianças nas suas escolhas, nas suas brincadeiras e nas suas aprendizagens.

d) Aprendizagem Ativa

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se vão deslocar;

como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores (Hohmann & Post, 2007, p. 11).

Os bebés e as crianças são curiosos e autónomos na sua aprendizagem quando estão rodeados de adultos que compreendem a necessidade que a criança tem em explorar. De facto, “mesmo as crianças mais aventureiras na sua atividade de aprendizagem voltam de tempos a tempos “à base”, àquele adulto confiante que inspira confiança, para se assegurarem de que o conforto e a segurança estão ao seu alcance” (Hohmann & Post, 2007, p. 12). Assim sendo, cabe ao adulto apoiar os bebés na exploração de objetos com os cinco sentidos, pois estas aprendizagens são fulcrais no desenvolvimento. E foi exatamente o que a educadora da sala dos passarinhos fez sempre com as crianças, apoiando-as nas dificuldades e descobertas.

e) Observação da criança

É através da observação da criança que nos apercebemos das suas necessidades para assim construir um plano de ação adaptado. Segundo Hohmann e Post (2007, p. 15)

[a] observação da criança é uma componente fundamental da abordagem High/Scope para bebés e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas.

As observações diárias feitas pela educadora quer em momentos de trabalho quer durante as brincadeiras servem essencialmente para perceber quais os progressos ou dificuldades as crianças têm. Durante a minha prática de ensino supervisionada neste contexto isso foi sempre uma constante. Tentei sempre observar as brincadeiras e atitudes das crianças, para ter uma noção do que ia implementar, como o ia fazer, sabendo assim daquilo que seriam capazes de fazer ou não. Considero fundamental a observação, pois conhecer as características de cada criança individualmente e em grupo é uma mais valia para as atividades serem realizadas com êxito.

4. Capítulo IV - Projeto de Intervenção na Valência de Jardim-de-Infância

4.1 Descrição da Valência

4.1.1 Caracterização da Instituição

O desenvolvimento do projeto em Jardim de Infância teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Braga. Além dos pagamentos efetuados pelas famílias das crianças, esta IPSS conta financeiramente com a comparticipação da Segurança Social e com donativos de particulares e instituições, sendo constituída, atualmente, por uma estrutura que engloba: Creche, Pré-escolar, Centro de Atividades de Tempos Livres e Centro de Apoio à Vida. Foi fundado a 19 de Março de 1968, pela Legião de Maria da Arquidiocese de Braga, e abriu, pela primeira vez, com a finalidade de acolher temporariamente jovens solteiras grávidas, que se deparavam com dificuldades sociais, materiais e familiares, não tendo condições para criar e educar o seu filho. Em 1978 constituiu-se em Associação, tornando-se autónomo da Obra da Providência, que lhe deu origem, e adquire personalidade jurídica própria.

Em termos arquitetónicos, possui um edifício que já sofreu grandes alterações, uma vez que inicialmente tinha Lar de Acolhimento e Creche. Com o passar do tempo, foi crescendo e alterando seu desenho inicial, possuindo agora três salas de jardim-de-infância, quatro salas de creche (das quais duas são de berçário e uma sala de Centro de Atividades de Tempos Livres).

Ressalvo que toda esta informação foi obtida através da caracterização da instituição em questão.

4.1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual foi desenvolvido o projeto é composto por 14 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, e tendo idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. É de realçar que há uma criança – o R – que a nível etário não pertence a este grupo e, outra criança que tem vindo a fazer exames médicos frequentemente pois revela problemas sem que o diagnóstico tenha ainda sido efetuado. O R encontra-se

neste grupo, visto que quando entrou para a instituição a sala para onde devia ter ido já tava toda preenchida com o número de crianças que é permitido. As crianças que frequentam a sala dos 5-6 anos são maioritariamente oriundas dos arredores e provenientes de um grupo socioeconómico médio.

No que se refere ao núcleo familiar, a totalidade das crianças vive com os dois pais. Nove crianças para além de viverem com os pais também moram com os irmãos e as restantes cinco são filhas únicas. A formação académica dos pais/encarregados de educação das crianças situa-se maioritariamente ao nível do ensino básico e secundário, havendo apenas quatro pais com habilitação de nível superior (licenciatura). Pelo que foi observado, a interação entre as crianças é satisfatória, verificando-se que as crianças se ajudam mutuamente. Em geral, as crianças são extrovertidas, envolvem-se bastante nas atividades e são disciplinadas. Apesar dos conflitos existentes ocasionalmente, que são perfeitamente normais nesta faixa etária, estas crianças são, no geral, interessadas, curiosas e com um rápido raciocínio, apesar de alguns terem mais dificuldades, como também é de considerar normal. No que concerne à identificação de interesses das crianças, de uma maneira geral todas se sentem motivadas pelas diversas áreas de aprendizagem. Algumas crianças procuram mais a área de expressão plástica, nomeadamente a plasticina e a pintura, e a área da casinha/cozinha. Outras crianças procuram mais os jogos e construções e a leitura. No geral, este é um grupo que vai tendo interesse pelas histórias, canções, isto é, por atividades dirigidas pelo adulto.

4.2 Descrição e reflexão acerca das atividades realizadas

Atividade 1 – Exploração dos instrumentos musicais

Iniciei esta atividade explorando com as crianças a importância do uso dos instrumentos musicais, ou seja, tentei transmitir-lhes que quando tocamos um instrumento temos que perceber que aquilo é música e ainda evidenciei alguns cuidados que devemos ter com os instrumentos musicais. Nesta primeira actividade, e em grande grupo com as crianças sentadas na roda, fiz a exploração de instrumentos musicais de sopro, percussão e cordas, um a um. Comecei por falar do *djembê* explicando que é um tipo de tambor originário da Guiné, na África, do bongó, reco-reco, pandeireta, viola, flauta, tamborim, entre outros.

Posteriormente, incentivei as crianças a manipularem os instrumentos musicais, para que pudessem realizar algumas aprendizagens por elas próprias, como a descoberta de diferenças e semelhanças entre os sons, bem como as características de cada um. Espalhei os instrumentos e fui pedindo a cada criança que o identificasse. Posto isto, comecei por tocar algumas músicas no jogo de sinos como “Borboletinha”, “Papagaio Louro” e “O balão do João” e pedi que tocassem e cantassem livremente. De acordo com Hohmann e Weikart (2003, p. 673)

[a]s crianças de idade pré-escolar gostam de tocar instrumentos musicais simples, quer sozinhas, quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares e frases musicais simples.

Nesta atividade, foi bastante notório o envolvimento das crianças, ou seja, a participação positiva que foram tendo, o respeito para com os colegas sempre que eu pedia que alguém tocasse um instrumento específico, a atenção e o interesse que demonstraram, entre outros aspetos, que me fizeram perceber que estavam a gostar bastante da atividade e que iam brincando ao mesmo tempo que assimilavam novas aprendizagens.

Desta forma, considero que a atividade correu bem e consegui alcançar os objetivos propostos, pois as crianças adquiriram conhecimentos básicos acerca dos instrumentos musicais, do seu som, dos diferentes modos de produção do som (soprar, percutir, beliscar, dedilhar, friccionar) e ao mesmo tempo estimularam os sentidos e desenvolveram as suas capacidades de concentração e atenção, bem como a linguagem e comunicação. Isto foi conseguido através do diálogo e da introdução de novos conceitos. Esta atividade repetiu-se duas vezes, visto que a repetição de atividades, para crianças, propicia uma melhor aprendizagem e contribui para uma melhor assimilação e interiorização das aprendizagens feitas.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: explorar e identificar sons; criar melodias; cantar canções; tocar instrumentos musicais simples; iniciar e interromper uma ação de acordo com um sinal.

Registo das crianças a explorarem os instrumentos musicais:



Figura 1 - Visualização dos instrumentos musicais



Figura 2- Exploração do reco-reco



Figura 3- Exploração da viola



Figura 4- Expressões da M durante a exploração

Atividade 2 - Jogo da cabra-cega com instrumentos musicais

Nesta atividade resolvi fazer um jogo com as crianças que consistia em reconhecerem os instrumentos musicais, quanto ao seu timbre. Segundo Hohmann e Weikart, (2003, p. 663), “[f]azer com as crianças jogos para adivinhar sons durante os tempos em pequeno e em grande grupo é outra forma de capitalizar os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam.” Antes de dar início a esta atividade, explorei mais uma vez o som dos instrumentos musicais. Expliquei em que consistiria a atividade e como se ia realizar.

Posto isto, pedi que as crianças se dispusessem em círculo com os instrumentos musicais e solicitei que uma a uma se colocasse no meio da roda e de olhos vendados identificasse o som do instrumento. A criança ouvia mais ao menos três instrumentos, que o colega tocava, e tinha que identificar. Para despertar a atenção das crianças que tinham de adivinhar o instrumento tocado, fui aumentando o grau de exigência, chegando a pedir que tocassem dois instrumentos ao mesmo tempo.

Nesta atividade a criança que se destacou com um elevado empenho foi a M que acertou à primeira todos os instrumentos que se fizeram ouvir. As crianças desenvolveram a concentração bem como o desenvolvimento da percepção auditiva e foram capazes de reconhecer alguns sons, quanto ao seu timbre. Esta atividade foi do agrado de todos, mostrei sempre confiança às crianças, motivando-as sempre que não acertavam no instrumento musical.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: explorar e identificar sons; tocar instrumentos musicais simples; iniciar e interromper uma ação de acordo com um sinal.

Registo das crianças a jogarem à cabra-cega com instrumentos musicais:



Figura 5- Preparação jogo da cabra-cega



Figura 6- S a adivinhar quais os instrumentos



Figura 7- M a ouvir com atenção o som dos instrumentos

Atividade 3: Leitura da história “A Lição de Música”

Partindo do princípio que contar histórias é considerado como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento da criança, decidi proporcionar-lhes a leitura da história “A Lição de Música” de Jacqueline Loumaye, em suporte digital. Nunca descuidando do tema do meu projeto ao longo da história, conforme iam aparecendo as imagens dos instrumentos coloquei o próprio som do instrumento. Com isto pretendi que as crianças fossem tendo percepção do som dos instrumentos citados na história.

As crianças apreciam muito a leitura de histórias por parte do adulto e isso foi notório. À medida que ia lendo iam dando palpites dos instrumentos que iam aparecendo. Considero que através das histórias as crianças retiram aprendizagens e desperta mais curiosidade também pelo facto de ser em suporte digital.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e versos; explorar e identificar sons.

Registo das crianças ao assistirem à história em formato digital

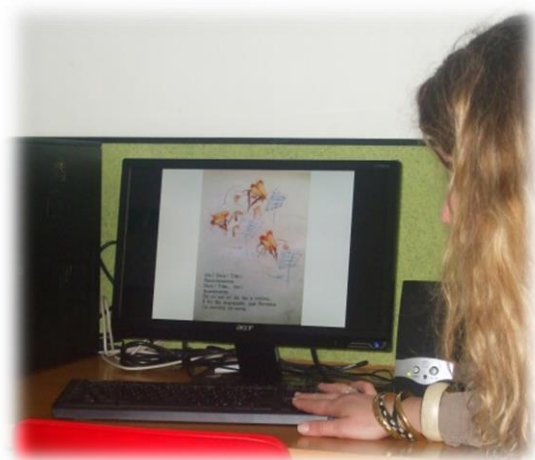


Figura 8- História em suporte digital



Figura 9- A atenção das crianças durante a história

Atividade 4: Construção da caixa para jogo didático

Para que as crianças ficassem com algum jogo feito por mim na sala de atividades resolvi fazer o jogo da memória com instrumentos musicais, no entanto precisei da ajuda das crianças para a elaboração da caixa para posteriormente guardar o jogo.

Assim sendo, arranjei uma caixa para guardar o jogo da memória. Como se tratava de caixas velhas decidi reutilizá-las. Começamos por pintá-las, no entanto não estava a surtir efeito visto que as tintas não estavam a sobrepor-se às imagens já contidas. Rapidamente tive de arranjar uma estratégia. Questionei as crianças o que poderíamos fazer para cobrir as caixas na totalidade ao que a M disse, muito convicta, que se pintássemos várias vezes ia acabar por ficarem tapadas as letras. Sem dizer se tal ia surtir efeito, fiz o que a M sugeriu para eles verem que não ia resultar e passei a uma nova estratégia.

Questionei-lhes o que poderíamos fazer e sugeri que podíamos recortar tiras de jornal e colarmos. Assim sendo, as crianças recortaram o jornal, pincelaram as caixas com cola branca e colaram as tiras de jornal. Foi um entusiasmo muito grande para elas participarem na realização destas caixas. Após a secagem da caixa, em pequeno grupo, pedi que as crianças pintassem livremente.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: desenhar e pintar; descrever objetos, acontecimentos e relações; fazer e expressar escolhas, planos e decisões.

Registo das crianças enquanto construía a caixa:



Figura 10- Crianças pintam a caixa



Figura 11- Auxílio as crianças



Figura 12- Colagem de jornais na caixa



Figura 13- Crianças empenhadas na realização da caixa



Figura 14- Pintura da caixa



Figura 15- Continuação da pintura

Atividade 5: Visualização do cartaz com a família dos instrumentos musicais

Para dar introdução ao tema da família dos instrumentos decidi construir um cartaz com a família dos instrumentos (percussão, sopro e cordas – friccionadas e dedilhadas) devidamente identificado com imagens para que as crianças pudessem agrupar os instrumentos e depois com os cartões dos instrumentos estarem plastificados coleei velcro para que pudessem colocar no cartaz. Iniciei a atividade, em grande grupo, perguntando às crianças quais as maneiras que podíamos tocar os instrumentos.

V: “Raspar um no outro.” (deduzi que se estivesse a referir ao reco-reco)

B: “Com uns pauzinhos temos que bater no instrumento”. (Estava com certeza a falar das baquetas.)

A B disse que o violino também se tocava com um pauzinho, esclareci que esse “pauzinho” tinha o nome de arco. Perguntei como obtínhamos o som da flauta ao que responderam acertadamente que era ao soprar com a boca. Então embalei nesta afirmação e disse que tal como nós os instrumentos também têm famílias. O B disse-me de imediato que achava que a viola era da família do violino.

É fundamental que as crianças percebam que cada instrumento tem o seu próprio som e comecem a ter perceção de que existem sons que podem ser agrupados por terem semelhanças, pois são produzidos por várias “famílias de instrumentos”: instrumentos que são “soprados”, outros que são “percutidos”, outros ainda com cordas que são “beliscadas” ou “friccionadas”, etc.

Fui perguntando quais os instrumentos que estavam nos cartões e um a um fui tentando saber a que família pertencia cada instrumento ali representado e as crianças tinham que colar no sítio certo. Também usei sons e melodias respetivas aos instrumentos ali presentes e conforme se ouvi o som, a criança tinha que identificar o instrumento e posteriormente nomear a família. Foram dando respostas maioritariamente acertadas, no entanto talvez por eu não me ter explicado da melhor maneira, constatei que sentiram dificuldades em diferenciar cordas friccionadas de dedilhadas.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; explorar e identificar sons; explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objetos.

Registo das crianças enquanto visualizavam o cartaz:



Figura 16- Cartaz com família dos instrumentos musicais



Figura 17- Colocação dos cartões nos sítios apropriados



Figura 18- J e D a colocarem os cartões nos respetivos sítios

Atividade 6: Identificar imagem do instrumento musical relacionando com o som

Em pequeno grupo espalhei os cartões na mesa, coloquei o som do instrumento ali presente e para além de saberem a que instrumento pertencia também perguntei qual a família. Segundo Hohmann e Weikart, (2003, p. 663), “[...] fazer com as crianças jogos para adivinhar sons durante os tempos em pequeno e em grande grupo é outra forma de capitalizar os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam.”

Como muitas crianças confundiam o som do violino com o contrabaixo mostrei-lhes a diferença do som ao que muitas crianças afirmaram que “ (...) um é mais fino e outro mais grosso.” Esta atividade foi bastante enriquecedora pois proporcionou um aumento do vocabulário das crianças ao introduzir conceitos que estas não conheciam.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; explorar e identificar sons; explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos de objetos.

Registo das crianças enquanto identificavam os instrumentos:



Figura 19- Relacionar imagem com som



Figura 20- B a adivinhar qual o instrumento



Figura 21- Concentrados na atividade

Atividade 7: Jogo da memória

Decidi criar um jogo para a sala relacionado com os instrumentos musicais. Assim sendo, criei o jogo da memória com os instrumentos musicais. Expliquei o jogo às crianças, em grande grupo, e joguei com elas para perceberem melhor o objetivo do jogo, que consistia em encontrarem os pares dos instrumentos musicais (tamborim, jogo de sinos, viola, tuba, entre outros).

Tive o cuidado de sempre que descobrissem um instrumento perguntar qual o seu nome e algumas vezes qual a família que pertencia. Realizei este jogo com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança: aprendizagem e ação com base na imagem do instrumento. Este tipo de jogos serve para trabalhar a capacidade de atenção, concentração e memória visual. Embora esta atividade exija que as crianças estejam em permanente estado de alerta foi uma atividade bastante apreciada por todos. Serviu então para colocar na área dos jogos, para que sempre que quisessem jogar estar ao alcance das crianças.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: fazer corresponder dois conjuntos de objetos um a um.

Registo das crianças com o jogo da memória:



Figura 22- Explicação do jogo da memória



Figura 23- Jogo da memória a pares



Figura 24- Jogo da memória em grande grupo



Figura 25- A. entusiasmada com o novo jogo

Atividade 8: Visualização do DVD dos Symfollies

Outra atividade que tinha planeado e que realizei com as crianças foi a visualização do dvd Symfollies da RTP vídeos, para terem uma noção de como é constituída uma orquestra. Symfollies trata-se de uma série fantástica que conta histórias sem palavras mas melodias muito bonitas. Em Symfollies os moradores são os instrumentos musicais de uma orquestra que vivem diversas aventuras. Esta série foi feita com o intuito de familiarizar as crianças com a música clássica de uma forma saudável.

As crianças tiveram oportunidade de apreciar outro tipo de música – música clássica. Ouviram “As Quatro Estações”, de Vivaldi; Valsa das Flores (Quebra-Nozes) de Tchaikovsky; Danças Polovtsianas de Borodin entre outras.

Segundo Amado, (1999, p. 13):

[...] a audição de obras musicais tem um papel insubstituível na educação musical da criança. Sendo esta a relação natural que se estabelece com a música, é no entanto claro para quem ensina que o sucesso do seu trabalho depende dos métodos que usar para proporcionar a audição, e da sua capacidade para estimular a curiosidade e o interesse dos que ouvem.

Ao longo das histórias foram identificando os vários instrumentos que apareciam, dizendo com grande entusiasmo o nome do instrumento que surgia. Por essa mesma razão, Amado (1999, pp. 13-14) afirmar que o importante

[...] não é que as crianças simplesmente ouçam música, mas sim que aprendam a escutá-la com prazer e com espírito crítico. E isso será tanto mais conseguido quanto mais frequente forem as audições, e se garanta o contacto com vários tipos de música. Será essa a maneira de desenvolver na criança uma boa sensibilidade auditiva, de levá-la a compreender a música de um modo mais objetivo e de lhe permitir adquirir uma boa cultura musical.

A meu ver foi uma atividade bastante enriquecedora pois, para além de terem contacto auditivo com música clássica, também puderam ver como é constituída uma orquestra. Foi notória a atenção das crianças; este é um fator importante para a construção do vocabulário, pois:

da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) antes de entrarem para a escola (Gordon, 2000, p. 2).

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: explorar e identificar sons.

Registo das crianças durante a visualização do DVD:



Figura 26- Visualização do DVD

Atividade 9: Visita ao Museu de Cordofones

Uma das atividades que fazia parte do meu plano de intervenção, era a visita ao Museu de Cordofones em Tebosa – Braga. O Museu de Cordofones trata-se de um museu particular, pertencente ao senhor Domingos Machado que é considerado o mais célebre português no fabrico de instrumentos de corda tradicionais e como podemos constatar, neste museu estão expostas várias coleções de instrumentos de corda: cavaquinhos, violas clássicas, guitarras, bandolins e violas típicas. Para além das histórias sobre diversos instrumentos musicais que ouvimos ao longo da visita, o senhor Domingos também nos proporcionou momentos de audição de instrumentos de cordas, uns feitos por ele, outros restaurados. Quando isso acontecia as crianças paravam por alguns segundos a olharem deslumbradas pela rapidez e audácia com que o senhor manuseava o instrumento.

O senhor Domingos, ainda teve a amabilidade de nos proporcionar uma visita à sua própria oficina. Uma grande mesa de trabalho, os adereços próprios do ofício: moldes que dão forma às violas, guitarras, cavaquinhos e outros instrumentos fazem parte da sua humilde oficina. Ainda tivemos o privilégio de assistir à restauração de um cavaquinho, bem como a canções como o fado de Coimbra e um dos fados da célebre

Amália Rodrigues interpretados pelo senhor Domingos ao som do cavaquinho. As crianças foram-se sempre mostrando bastante entusiasmadas.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas; ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; desenvolver relações com crianças e adultos; explorar e identificar sons.

Registo das crianças durante a visita:



Figura 27- Visita ao museu



Figura 28- Crianças escutam o Sr. Domingos a tocar cavaquinho



Figura 29- Filho do sr. Domingos a limar cavaquinho



Figura 30- Restauração de um cavaquinho

5. Capítulo V – Projeto de Intervenção na Valência de Creche

5.1 Descrição da Valência

5.1.1 Caracterização da Instituição

A implementação do projeto em Creche teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social nos arredores de Braga. Foi formal e legalmente constituída por escritura pública em 1998 e insere-se numa zona residencial calma e de fáceis acessos.

A creche tem lotação de 32 crianças e é composta por um berçário onde existe uma área destinada aos tempos de repouso e descanso dos bebés e uma sala parque dedicada aos tempos ativos onde a criança poderá brincar e explorar o meio. Existem ainda duas salas de atividades, zona de higienização equipada com módulos de arrumação, banca muda de fraldas com tampo almofadado e base de chuveiro; copa e refeitório destinados para o empratamento e distribuição de refeições para alimentação das crianças dos 12 aos 36 meses de idade. Os cuidados alimentares na creche e berçário são assegurados por uma equipa especializada na área. Como espaço exterior a creche possui um local destinado ao recreio das crianças murado em todo o seu perímetro e relvado com árvores e equipamento lúdico. Todos estes espaços são ligados por um *hall* de entrada e um corredor onde se encontram os armários destinados para guardar os pertences das crianças.

A equipa da creche é composta pela diretora geral, 2 educadoras de infância, 5 ajudantes de ação educativa, 1 auxiliar geral e 1 administrativa. Não obstante as suas funções específicas, todos os profissionais trabalham em estreita colaboração e parceria. A creche apresenta um aspeto visual acolhedor visto tratar-se de um edifício com boas condições e bem organizado.

5.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual contactei é da “sala dos passarinhos”, uma sala de 1/2 anos, que é constituída por 14 elementos, sendo oito do sexo masculino e seis do sexo feminino. Trata-se de um grupo bastante ativo e, que, requer muitos brinquedos,

nomeadamente pela sua dificuldade, típica da faixa etária, de partilharem materiais e desenvolverem brincadeiras em conjunto. É um grupo muito recetivo a pessoas estranhas, sendo que em geral interagem rapidamente com outros adultos. No entanto, existem muitos conflitos entre eles, principalmente entre crianças do sexo masculino o que, por vezes, afeta o clima de bem-estar da sala. Atendendo à faixa etária destas crianças, estas encontram-se na fase de aquisição de vocabulário e têm algumas dificuldades em expressarem-se verbalmente. Assim sendo, cabe ao adulto ter em atenção o comportamento das crianças e que vá conseguindo compreender as atitudes e necessidades das crianças através das comunicações não-verbais. Como é perfeitamente normal, este grupo está sempre dependente de um adulto quer para a higienização como para a alimentação.

Todas as informações consideradas importantes são comunicadas aos pais através da caderneta da criança. A caderneta funciona como diário, sendo nela registadas todas as informações referentes à forma como a criança passou o dia. Neste sentido, são anotadas as horas a que comeu, assim como a quantidade de alimento, os momentos de repouso, as eventuais alterações do estado de saúde, etc. Por último, existe um campo destinado às defecções da criança e o número de vezes que fez. Esta é uma forma criteriosa de manter registados todos os dados que caracterizam o dia da criança e ainda como forma de dar a conhecer aos pais observações sobre algo atípico que tenha acontecido no dia da criança. Assumindo-se como um instrumento de troca de informação, a caderneta deve ser diariamente transportada pelos pais para a creche e para a casa tornando-se assim uma mais-valia na comunicação.

No que concerne ao núcleo familiar, a maioria das crianças vive com os dois pais, apenas o M. vive só com a mãe. Três crianças para além de viverem com os pais também moram com os irmãos e as restantes são filhos únicos. Relativamente à formação académica dos pais/encarregados de educação das crianças, esta situa-se maioritariamente ao nível do ensino secundário e superior (licenciatura).

5.2. Descrição e reflexão acerca das atividades realizadas

Atividade 1: Exploração dos instrumentos musicais

Como se trata de um grupo com uma faixa etária muito baixa planeei que as crianças explorassem os instrumentos musicais como primeira atividade, no entanto recorri ao cesto dos tesouros. Com a utilização do cesto dos tesouros pretendi que as crianças fizessem a exploração de uma forma espontânea de maneira a despertar diferentes interesses. O meu papel durante a exploração foi apenas de observadora.

Assim sendo coloquei dentro do cesto de vime a pandeireta, reco-reco, flauta de bisel, tamborim, triângulo, maraca e bloco de dois sons. Permiti às crianças que manipulassem os instrumentos musicais para que pudessem realizar algumas aprendizagens por elas próprias, como a descoberta de diferenças e semelhanças entre os sons, bem como as características de cada um, pois segundo Hohmann e Post, (2007, p. 280):

Os educadores reúnem o grupo e introduzem os materiais ou a atividade para o tempo de grupo, mas são as crianças os elementos que realizam e que decidem, moldando ativamente aquilo que acontece à medida que o grupo desenvolve a sua atividade.

A meu ver este tipo de atividade é importante quando se trata destas idades, pois as crianças têm oportunidade de manipular diferentes objetos, explorá-los e tentá-los entender. Ao longo da atividade fui verificando que as crianças tentavam perceber o que fazer com os instrumentos musicais, então, tiravam tudo do cesto, colocavam dentro novamente e tentavam que daqueles objetos saísse algum som. Dividi as crianças em grupos de três e deixei que explorassem livremente. Inicialmente a maior parte delas ficaram receosas em pegar, talvez pelo facto de estarem ali objetos com os quais elas nunca tinham tido contacto.

O instrumento musical em que a E pegou logo de imediato foi o bloco de dois sons, como viu que a C pegou na maraca e soou um som ela também quis que o bloco de dois sons tivesse um som, mas como não sabia como se fazia, bateu com ele no chão na posição de como se tratasse de um martelo. No entanto chegou à conclusão que aquilo não estava a soar bem e deu-me o bloco de dois sons a mim. Foi notória a satisfação do G e do FM a lidar com aqueles objetos. Estavam deslumbrados a olhar

para os instrumentos enquanto os retiravam todos do cesto. O FM pegou na flauta e colocou de imediato à boca, mas ao contrário. O G imitou o colega.

Quando a M se aproximou do cesto o primeiro instrumento que pegou foi no reco-reco e soprou. Não obteve efeito nenhum e por isso colocou-o logo de parte. O GF e a M pegaram na flauta e sopraram mas com ela ao contrário, como não surtiu qualquer efeito passaram ao GP. O T logo de início que se apoderou do cesto ficou fascinado com a pandeireta. Pegou nela e começou a mexer os braços, de maneira a que saísse dali som. Depois pegou no triângulo e soube-o tocar de uma maneira correta, talvez já conhecesse o objeto.

Durante a exploração feita pelo FS o primeiro instrumento que foi buscar foi a flauta. Tal como os colegas já tinham feito anteriormente tentou tocar de maneira errada mas rapidamente a colocou de maneira correta. Foi bastante enternecedor e gratificante ver a satisfação do F quando se começou a rir por ter conseguido tirar um “som” da flauta e também foi o único que ia cantarolando enquanto explorava os restantes instrumentos musicais.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: expressar iniciativa; fazer coisas por si próprio; expressar emoções; explorar sons e tons vocais; explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz.

Registo das crianças durante a exploração dos instrumentos:



Figura 31- Exploração dos instrumentos musicais



Figura 32- - Exploração da flauta feita pela M



Figura 33- C. explora o tamborim



Figura 34- E. retira do cesto dos tesouros a maraca

Atividade 2: Reconhecer a imagem do instrumento e ouvir o som

Esta atividade foi dividida em dois dias. No primeiro dia decidi expor o triângulo, as maracas e o jogo de sinos às crianças. Deixei que explorassem estes instrumentos mais precisamente o seu próprio som. Como queria que as crianças conseguissem identificar a imagem através do som, coloquei uma criança de cada vez de costas com as imagens destes três instrumentos à sua frente e toquei um instrumento com o intuito de conseguirem identificar o respetivo instrumento.

A primeira criança a fazer a atividade foi a C e conseguiu identificar o instrumento através do som que ouvia. No entanto conforme ia fazendo a atividade com as outras crianças, deparei-me logo que tinha que arranjar uma solução pois esta não estava a surtir efeito tal como eu tinha planeado. A meu ver estava a exigir demasiado para crianças com esta faixa etária. Assim sendo, coloquei as imagens dos instrumentos (maracas, jogo de sinos e triângulo) e os respetivos instrumentos em frente às crianças e pedi que segurassem num cartão à escolha. Conforme iam pegando no cartão ia pedindo que apontassem para o instrumento que se encontrava no cartão. Quando não conseguiam acertar no instrumento ia dando alguns palpites, também fui sempre

facultando às crianças que tocassem o instrumento para se irem familiarizando com o seu timbre.

O GP, GF, S e F não atingiram os objetivos da atividade. Estes dois últimos são os mais novos do grupo e isso também influencia. O Frederico é uma criança que ainda não se conseguiu adaptar a 100% à creche e ambientes com muito barulho ou barulhos novos começa a chorar, como tal foi-me impossível realizar as atividades com ele pois sempre que tentava que tocasse nalgum instrumento ou ouvia o som deles começava a chorar.

No segundo dia aumentei o grau de dificuldade. Espalhei na mesa oito instrumentos musicais (pandeireta, tamborim, reco-reco, flauta, triângulo, jogo de sinos, maraca e pratos) e coloquei perto da criança oito cartões com os instrumentos iguais aos que estavam em cima da mesa.

Com esta atividade pretendi que as crianças soubessem corresponder o instrumento que estava na imagem com o que estava em cima da mesa e depois de encontrar o instrumento explorá-lo e ter noção do seu timbre. Da outra semana para esta semana deparei com uma satisfatória evolução do GF que conseguiu identificar o triângulo e o jogo de sinos, no entanto depois confundiu o tamborim com a pandeireta. Já o GP continuou sem conseguir identificar os instrumentos musicais. No entanto, a grande maioria atingiu os objetivos desta atividade.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: fazer coisas por si próprio; explorar sons e tons vocais; comunicar não verbalmente; explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes.

Registo das crianças durante a atividade:



Figura 35- F reconhece a pandeireta



Figura 36- S identifica a maraca

Atividade 3: Visualização do DVD dos Symfolies

Tal como já referi anteriormente esta atividade foi realizada em jardim, no entanto também decidi realizá-la no contexto de creche. Assistiram ao dvd Symfolies da RTP vídeos, com o objetivo de ouvirem diferentes músicas clássicas ao mesmo tempo que viam a história com os instrumentos musicais. A maioria mostrou-se muito atenta ao que estava a decorrer, no entanto alguns começaram a dispersar e a perder completamente o interesse. Conforme apreciavam os instrumentos musicais, eu ia dizendo o nome de cada um ao qual muitas crianças repetiam o que eu dizia. Este tipo de atividades é muito enriquecedor, visto que têm contacto auditivo com inúmeros instrumentos que possibilitam a execução de muitos géneros de música.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: ouvir música; explorar e imitar sons.

Atividade 4: Assimilar movimento a cada instrumento

Iniciei a atividade com a exploração mais uma vez, de alguns instrumentos. Posto isto, enquanto tocava um instrumento as crianças tinham que efetuar o movimento correspondente àquele som, por exemplo, quando tocava o triângulo as crianças tinham que associar que com aquele som tinham que andar normalmente, com naturalidade. Se tocasse mais rápido, mesmo sem dizer nada, automaticamente, as crianças apressavam o passo. Sempre que soava o som da pandeireta tínhamos que rebolar, com o bloco de dois sons saltar, com o tamborim bater palmas e por último com o reco-reco tínhamos todos que andar para trás.

Foi bastante satisfatório ver o entusiasmo das crianças a vontade com que elas participavam e o empenho que demonstravam, sobretudo porque reagiam rapidamente a experiências que, sequencialmente, duravam breves instantes.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: expressar emoções; movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio); sentir e expressar batimentos regulares; experimentar “depressa” e “devagar”.

Registo das crianças durante a atividade:



Figura 37 - Expressões de satisfação das crianças durante a atividade



Figura 38- Crianças enquanto rebolavam

Atividade 5: Construção de maracas

Como pretendia que as crianças fizessem um instrumento musical, decidi aproveitar as caixas de iogurte e fazer umas maracas. A construção de instrumentos é

fácil e acessível para estas crianças. A meu ver este tipo de atividades desperta bastante curiosidade e entusiasmo às crianças.

Depois de pintarem as caixas de iogurte arranjei bolotas, milho, feijão e fruto dos eucaliptos. Inicialmente pensei em colocar as crianças na roda, em grande grupo, e fazíamos a atividade todos juntos mas como não estava a surtir muito efeito realizei a atividade com uma criança de cada vez. Deixei que explorassem todo o material que íamos utilizar ao mesmo tempo que expunha o nome de cada objeto, no entanto como se tratavam de objetos de tamanho muito reduzido que as crianças poderiam ingerir, a atenção e vigia foram sempre uma constante da minha parte.

Depois dos copos estarem secos, e de eu mesmo ter pincelado com verniz para a tinta não descascar, as crianças colocaram as bolotas, os frutos dos eucaliptos, o feijão e o milho nos copos do iogurte para se proceder à colagem dos copos. Como maneira de acharem as maracas mais engraçadas desenhei uma cara como se a parte de cima do iogurte que colou um ao outro fosse um chapéu. Levaram as respetivas maracas para casa com enorme satisfação e entusiasmo a tocá-las.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: fazer coisas por si próprio; explorar materiais de construção e de expressão artística; explorar objetos com as mãos.

Registo das crianças enquanto construía as maracas:



Figura 39- M durante a pintura do copo de iogurte



Figura 40- T coloca feijões no copo de iogurte

Atividade 6: Relaxamento

Para finalizar a implementação do meu projeto decidi fazer um momento de relaxamento ao som de músicas calmas, como é o caso de World of Rain de Carlos Nakai; The Truth Will Always Be de Pat Metheny Group e ainda do mesmo If I Could.

Espalhei colchões pela sala para as crianças se deitarem e sentirem-se mais confortáveis. Inicialmente estavam um pouco agitados, mas em tom de voz baixinho fui pedindo que fechasse os olhos, esticassem os braços, depois as pernas. Fui reparando que as crianças iam rodando, tentando encontrar uma posição para se sentirem mais confortáveis.

As crianças colaboraram muito bem nesta atividade para meu espanto. Obviamente que foi uma atividade curta mas o tempo que durou proporcionou sem dúvida, um momento de relaxamento.

Com a realização desta atividade as crianças conseguiram concretizar algumas das experiências-chave, como: ouvir música; responder à música.



Figura 41- Durante o relaxamento



Figura 42- Crianças a relaxarem

6. Capítulo VI – Considerações Finais

6.1 Reflexão acerca da prática pedagógica na valência de Jardim-de-Infância

As experiências que vivi neste contexto durante o estágio permitiram-me ter mais segurança, confiança e autonomia. Tive oportunidade de trabalhar numa sala com um grupo de crianças que considero encantadoras, trabalhadoras, e com uma educadora fantástica. Quando entrei na sala senti os olhares atentos de todas as crianças. A educadora explicou-lhes que eu era estagiária e que ia passar a estar diariamente na sala com eles. Disse, ainda, que tinham que me respeitar e obedecer, pois eu era um adulto e estava ali a fazer um papel igual ao da educadora.

Este diálogo com as crianças foi fundamental para os dias que se avizinharam. Apesar dos conflitos e distrações, que são perfeitamente normais para a faixa etária, foi sempre um grupo que me respeitou e isso foi uma mais-valia para dinamizar o grupo. As crianças têm um enorme respeito pela educadora, que, por vezes, falava um pouco mais alto, mas também dava muito carinho quando tinha que o dar. Esta relação já vem, com algumas crianças, desde o berçário, com outras desde os 3 anos, sendo evidente que o facto de conhecer muito bem as crianças ajuda à relação que tem com elas.

Foi fundamental contar sempre com a cooperação das crianças para o desenvolvimento do projecto apresentado neste relatório. Este grupo, a meu ver, é, em geral, extrovertido, empenhado e disciplinado, e com ele pude implementar várias e diferentes estratégias de forma a melhorar o seu rendimento. Apesar dos conflitos existentes ocasionalmente, estas crianças são, no geral, interessadas, curiosas e com um rápido raciocínio, uns mais do que outros, como também é de considerar normal e já referi.

É enriquecedor pensar nas nove semanas que passei com este grupo de crianças e ver que se mostraram sempre motivadas e interessadas em alcançar novas aprendizagens. Isso foi fulcral para a implementação do projeto. Considero que o seu envolvimento ativo também se deve ao facto do tema desenvolvido passar pela atividade de exploração de instrumentos musicais. Desde o início que as crianças se mostraram bastante entusiasmadas nas atividades, sendo que até me estavam constantemente a perguntar “Quando vamos fazer outra vez a atividade da cabra-cega com os instrumentos musicais?” Será escusado dizer que a minha alegria e entusiasmo de continuar foram cada vez maiores. Também este interesse das crianças deve-se ao facto

de estarem adaptadas a um modelo curricular baseado na aprendizagem ativa – o modelo curricular High/Scope. Como tal, as crianças já estavam acostumadas ao ambiente físico, à rotina diária, à forma como são implementadas as atividades e às interações adulto-criança. Isto foi uma mais-valia para o desenvolvimento do meu projeto, tendo em conta que o tempo de implementação foi muito curto.

Como o meu tema é a descoberta de timbres, a atividade da cabra-cega com instrumentos musicais, que foi a atividade que as crianças mais gostaram, foi a ideal. Para além de estarem a brincar, estavam a apreender, ou seja, a tentar reconhecer os instrumentos através dos sons. Posso assim afirmar que foi um projeto com êxito pois, além das crianças terem contacto com instrumentos musicais que não conheciam, ficaram a conhecer o seu timbre, tiveram perceção de que existem sons que podem ser agrupados por semelhança, pois são produzidos por várias “famílias de instrumentos”: instrumentos que são “soprados”, outros que são “percutidos”, outros ainda com cordas que são “beliscadas” ou “friccionadas”, etc. As características do grupo, o apoio da educadora que se mostrou sempre colaborativa, interessada e disponível, a temática selecionada, foram elementos fundamentais para que este projeto fosse exequível e tivesse êxito, tendo sido alcançados os objetivos definidos.

No que concerne às dificuldades sentidas, foi essencialmente em algumas atividades mais longas em que sentia as crianças mais distantes e desatentas. Senti também outras dificuldades de menor importância, mas que, com o meu esforço e ajuda da educadora, consegui ultrapassar. Não são apenas as aprendizagens teóricas que contribuem para a nossa formação; a prática, principalmente a supervisionada, é essencial para sermos bons educadores. Assim sendo, espero continuar a pôr em prática todos estes conhecimentos adquiridos, ao longo da vida, porque um educador nunca é um indivíduo por si só, mas uma pessoa ao serviço do outro – a criança.

Concluo expressando a minha alegria de ter interagido com um grupo de crianças fantástico e que me marcou sempre pela positiva.

6.2 Reflexão da prática pedagógica na valência de Creche

Passar de um grupo de 5/6 anos para um grupo de crianças com 1/2 anos não foi tarefa fácil. A adaptação foi um pouco complicada, não devido à educadora ou a crianças em particular, mas pelo grupo no geral. Pensar que era um grupo com interesses e necessidades completamente diferentes e com uma linguagem que tinha que ser mais cuidada e atenta assustava-me, muito sinceramente. Se estivesse primeiro em Creche e, posteriormente, passasse para um grupo de faixa etária de 5/6 anos, penso que a adaptação ia ser mais fácil.

A relação entre a educadora e as crianças era bastante afetuosa, era notório o carinho que nutriam umas pelas outras. Apesar deste cariz carinhoso, a educadora conseguia ter o respeito das crianças, estas seguiam as suas orientações e, por vezes, revelavam ter a noção de que não estavam a proceder da melhor maneira. Quanto à relação entre pares, tanto era afetuosa como conflituosa. Era um grupo com bastantes conflitos, principalmente por causa de partilhas de brinquedos, barulhento, no entanto respeitavam bastante a educadora. Contudo umas das minhas preocupações foi como iria conseguir desenvolver o projecto da forma esperada?

No entanto, com o passar das semanas, com a ajuda da educadora e, mais importante ainda, com a participação do grupo de crianças, todos os meus receios e dúvidas foram-se superando. Quando contei uma história às crianças, para meu espanto elas foram bastante recetivas e mostraram interesse e concentração enquanto ouviam a história. Assim sendo, de maneira a que eu interagisse mais com as crianças, a educadora sugeriu que fizesse o acolhimento com as crianças todos os dias. Aos poucos, fui conseguindo que me obedecessem e quando alguma coisa corria menos bem sabia que tinha a educadora ali presente para me ajudar no que fosse preciso.

Para além da exploração dos instrumentos musicais que foi do agrado das crianças, realizei uma atividade dinâmica, que consistia em associarem o som de um instrumento a um movimento, como, por exemplo, saltar ou rebolar. O facto de proporcionar atividades dinâmicas fez com que as crianças conseguissem manter-se concentradas e atentas durante um período de tempo razoável, apesar de curto, como é de esperar tendo em conta a idade. Foi enternecedor ver o entusiasmo das crianças a explorarem os instrumentos musicais. Mantiveram-se atentas, interessadas e contentes com os diversos instrumentos ali presentes, pois tudo aquilo era novidade.

O auxílio da educadora, a exploração dos materiais utilizados, os objetivos alcançado com sucesso, foram fatores essenciais para que este projeto fosse executável. As crianças tiveram contacto com instrumentos musicais; conseguiram desenvolver as suas capacidades de atenção, concentração e memorização; conheceram os sons produzidos pelos diversos instrumentos; tiveram contacto com peças de música de compositores conhecidos.

Chegado ao fim deste projeto, apesar de tudo ter corrido bem e de as crianças terem gostado das atividades realizadas, nem tudo foram perfeições. Inicialmente senti algumas dificuldades em envolver o grupo na realização das atividades e em arranjar atividades que conseguissem motivar as crianças,. No entanto, com a ajuda da educadora cooperante, todas as dificuldades foram superadas.

Apesar dos receios, medos, dificuldades sentidas no início, com o passar das semanas, tudo foi ficando mais fácil, dando-me vontade de continuar sempre.

6.3. Conclusão

Fazendo um balanço final é com enorme satisfação que olho para trás e vejo que nestes quatro meses de estágio aprendi imenso, senti-me motivada e os meus dias eram sempre de alegria. Se no início sentia imensos receios de como intervir, principalmente com o grupo de creche, estes foram-se dispersando.

No entanto, não posso esquecer toda a observação feita durante as primeiras semanas, que me ajudou a dialogar com as crianças percebendo as suas dificuldades, compreendendo as suas ações. Escutar as crianças e incentivá-las foi um processo do qual não abdiquei. Tive a preocupação de desenvolver atividades que sustentassem os seus interesses e motivações. Apesar de ter trabalhado com um grupo admirável na creche, não escondo a minha preferência como futura educadora. A meu ver trabalhar em jardim foi mais motivador, senti-me mais realizada como educadora, pois os resultados da implementação no pré-escolar foram mais visíveis, devido ao nível etário e de desenvolvimento das crianças. Porém, assumo a importância de existirem educadores de infância em todas as salas de creche.

Os objetivos propostos foram alcançados em ambas as valências, no entanto não posso esquecer as dificuldades que senti como: passar de um grupo para o outro com idades tão díspares; a atenção por parte das crianças não se manter até ao fim das atividades, o que exigia adaptações da minha parte; o tempo de desenvolvimento do estágio ser tão curto.

Posto isto, fazendo uma retrospectiva de tudo aquilo com que me fui deparando e com que tive a oportunidade de contactar, posso afirmar que foi gratificante interagir com dois grupos que, apesar das necessidades e interesses serem completamente diferentes, se revelaram recetivos e fantásticos. Só tenho a agradecer todos os desafios, críticas e oportunidades que me fizeram crescer.

Concluindo, levo comigo uma bagagem cheia de aprendizagens e com a certeza que há ainda muito mais para fazer e aprender, uma vez que esta profissão exige muita adequação, consistência e persistência para um bom desempenho.

Referências Bibliográficas

- Amado, M. (1999). *O Prazer de Ouvir Música - sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Carminho.
- Andrade, M. L., & Cabral, M. H. (2004). *Nova Magia da Música - 5º, 6º*. Lisboa: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Chaib, F. (2007). *Exploração Tímbrica no Vibrafone: Análise Interpretativa da obra Cálculo Secreto, de José Manuela López López*. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Pedroso: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Formosinho, J. O., Brown, P. C., Lino, D., & Nizo, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Portoi Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. (2002). *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. (2004). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lazzarini, V. (1998). *Elementos de Acústica*. Maynooth: Music Department - National University of Ireland.
- Lei n.º 5/97. *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*. Diário da República – I Série-A, N.º 34 - de 10 de Fevereiro de 1997, pp. 670-673.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República- I Série A*. Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oling, B., & Wallisch, H. (2004). *Enciclopédia dos Instrumentos Musicais*. Lisboa: Livros e Livros.
- Oliveira, E. V. (2000). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Panaro, P. (2010). *Percepção Musical - Principais críticas e propostas metodológicas*. I Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. Rio de Janeiro, Unidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Platzer, F. (2001). *Compêndio de Música*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, O. (1997). *A Música e o Movimento em contexto de atendimento à infância*. Tese de Mestrado em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga.

- Vieira, M. H. (2013). *A cidadania e a música na escola* in Nunes, M. (Coord.)
Revista do Festival da Canção Infanto-Juvenil da Madeira. Machico: Direcção
de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e Secretaria
Regional da Educação e Recursos Humanos da Direcção Regional de Educação
da Região Autónoma da Madeira, p. 8.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação
Wuytack de Pedagogia Musical.

Webgrafia

- Ciência Viva. (6 de agosto de 2013). Obtido de O som:
http://telecom.inescn.pt/research/audio/cienciaviva/index_osom.htm
- Group, P. M. (5 de Julho de 2013). *If I Could*. Obtido de YouTube:
http://www.youtube.com/watch?v=D_UBgGoU0Bs
- Group, P. M. (5 de Julho de 2013). *The Truth Will Always Be*. Obtido de YouTube:
<http://www.youtube.com/watch?v=a6qSJtwT3qI>
- Ministério da Educação (17 de Julho de 2013). *DGIDC*. Obtido de Metas de
Aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Nakai, C. (5 de Julho de 2013). *World of Rain (Flute)*. Obtido de YouTue:
http://www.youtube.com/watch?v=Sqq3U_mydv0
- National Association for the Education of Young Children*. (27 de agosto de 2013).
Obtido de Developmentally appropriate practice in early childhood programs
serving children from birth through age 8:
<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

Outras fontes:

Carochinha. (2011). *Cantar com a Carochinha Vol. 1*. Chiado K.

Projeto Curricular de Turma (Sala dos Passarinhos), Educadora Karina Monteiro.

Projeto Curricular de Turma (Sala dos 5/6 anos), Educadora Argentina Esteves.

RTP vídeos (Realizador). (2000). *Symfolies* [Filme].

Anexos

Anexo 1 – Rotina Diária Jardim-de-Infância

	Tempos	Descrição e explicitação dos tempos
Manhã	Acolhimento 9h30	É feita a receção das crianças, onde se partilham ideias, vivências e notícias que trazem de casa.
	Tempo de Planear/ Fazer / Rever 10h00	Este bloco de tempo é tripartido. A criança expõe aos colegas e à educadora o que irá realizar, executa o que planeou e por fim reflete sobre o planeado e o que na verdade foi feito.
	Tempo de exterior 11h30	Este momento é destinado às brincadeiras, quer individual como entre pares e adultos.
Tarde	Almoço 12h00	As crianças fazem a sua higienização antes e após o almoço.
	Tempo de trabalho 12h45	É o momento em que se fazem atividades destinadas para a expressão dramática, leitura e exploração de histórias, entre outros.
	Lanche 16h00	Neste momento as crianças lancham no refeitório.
	Recreio/ Atividades extra curriculares 16h15	Se as condições climatéricas proporcionarem vão novamente para o espaço exterior ou então para as atividades extra curriculares.
	Prolongamento 15h00	O dia termina com o encaminhamento das crianças para o salão polivalente, onde assistem a vídeos até aas virem buscar.

Anexo 2 – Rotina Diária Creche

<u>Hora</u>	<u>Tempo da Rotina</u>
09h00	Lanche
09h30/10h00	Acolhimento/ Início das Atividades
11h00	Tempo de Exterior
11h30	Almoço
12h00	Higiene Pessoal
12h30	Hora de Descanso
15h00	Despertar e Higiene Pessoal
15h30	Lanche
16h00	Higiene Pessoal
17h00	Atividades livres
17h30	Prolongamento

Anexo 3 – Planificações das atividades realizadas

Valência de Jardim-de-Infância

Planificação da atividade 1: Exploração dos instrumentos musicais

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer exemplos dos vários tipos de instrumentos e o seu funcionamento;• Explorar e conhecer as características externas dos instrumentos musicais;• Perceber de que forma o som é produzido nos diferentes instrumentos musicais.	<p><u>Grande Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Observação e manipulação dos diferentes instrumentos musicais (sopro, percussão, cordas);• Identificar / tocar instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Djambé• Maracas• Tamborim• Pandeireta• Triângulo• Bongó• Jogo de sinos• Viola• Clavas• Pratos• Reco-reco	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;• Reações das crianças à exploração dos instrumentos.

Planificação da atividade 2: Jogo da cabra-cega com instrumentos musicais

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Contribuir para o desenvolvimento integral da criança: aprendizagem e ação;• Desenvolver a concentração e atenção;• Desenvolver a sensibilidade auditiva;• Despertar a curiosidade.	<p><u>Grande Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Prestar atenção ao instrumento que se ouve;• Identificar o instrumento musical.	<ul style="list-style-type: none">• Djambé• Maracas• Tamborim• Pandeireta• Triângulo• Bongó• Jogo de sinos• Viola• Clavas• Pratos• Reco-reco• Lenço	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;

Planificação da atividade 3: Leitura da história “A Lição de Música”

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Desenvolver a imaginação;• Conhecer diversas histórias;• Enriquecer e ampliar o vocabulário;• Desenvolver a sensibilidade auditiva.• Desenvolver a comunicação e a linguagem.	<p>Grande Grupo</p> <ul style="list-style-type: none">• Audição e visualização da história “A Lição de Música”;• Identificação da parte da música que representa a galinha;	<ul style="list-style-type: none">• Computador• Colunas• Power Point	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;• Reações das crianças à audição/visualização da história.

Planificação da atividade 4: Construção da caixa para jogo didático

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Estimular a criatividade;• Desenvolver destrezas manipulativas;• Trabalhar a expressão artística.	<p>Grande Grupo</p> <ul style="list-style-type: none">• Colagem de jornal nas caixas; <p>Pequeno Grupo</p> <ul style="list-style-type: none">• Pintura das caixas.	<ul style="list-style-type: none">• Cola• Jornais• Tintas• Pincéis	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;• Reações das crianças.

Planificação da atividade 5: Visualização do cartaz com a família dos instrumentos musicais

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de atenção e concentração; • Trabalhar a expressão musical; • Desenvolver a comunicação e a linguagem; 	<p><u>Grande Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização dos cartões com instrumentos musicais; • Reconhecimento dos mesmos; <p><u>Pequeno Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a correspondência entre o som do instrumento musical e o cartão do respetivo instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz com família dos instrumentos; • Cartões com instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas dadas pelas crianças; • Reações das crianças.

Planificação da atividade 6: Identificar imagem do instrumento musical relacionando com o som

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de atenção e concentração; • Desenvolver a memorização; • Desenvolver a comunicação e a linguagem; 	<p><u>Pequeno Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer corresponder o som do instrumento à imagem; • Prestar atenção ao que se ouve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com os instrumentos musicais; • Sons instrumentos (cordas, sopro, percussão). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas dadas pelas crianças.

Planificação da atividade 7: Jogo da memória

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Desenvolver a memorização;• Trabalhar a expressão musical;• Desenvolver a comunicação e a linguagem;	<u>Grande Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Encontrarem pares dos instrumentos musicais;• Memorizar visualmente.	<ul style="list-style-type: none">• Cartões com os instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças.

Planificação da atividade 8: Visualização do DVD dos Symfollies

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Trabalhar a expressão musical;	<u>Grande Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Visualizar a história;• Entender como é constituída uma orquestra.	<ul style="list-style-type: none">• Dvd Symfollies da RTP vídeos	<ul style="list-style-type: none">• Reações das crianças.

Planificação da atividade 9: Visita ao Museu de Cordofones

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Conhecer algumas características dos instrumentos• Desenvolver a comunicação e a linguagem;• Desenvolver a cultura musical;	<u>Grande Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Ouvir histórias de diversos instrumentos musicais;• Conhecer vários instrumentos de cordas.	<ul style="list-style-type: none">• Adultos responsáveis pela sala;• Instrumentos de corda.	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;• Interesses demonstrados pelas crianças;• Questões emergentes ao longo da visita.

Valência de Creche

Planificação da atividade 1: Exploração dos instrumentos musicais

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer exemplos dos vários tipos de instrumentos e o seu funcionamento;• Explorar e conhecer as características externas dos instrumentos musicais;• Perceber de que forma o som é produzido nos diferentes instrumentos musicais.	<p><u>Pequeno Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Observação e manipulação dos diferentes instrumentos musicais (sopro, percussão, cordas);• Identificar / tocar instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Djambé• Maracas• Tamborim• Pandeireta• Triângulo• Bongó• Jogo de sinos• Viola• Clavas• Pratos• Reco-reco	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças;• Reações das crianças à exploração dos instrumentos.

Planificação da atividade 2: Reconhecer a imagem do instrumento e ouvir o som

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Desenvolver a memorização;• Desenvolver a comunicação e a linguagem;	<p><u>Pequeno Grupo</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer corresponder o som do instrumento à imagem;• Prestar atenção ao que se ouve.	<ul style="list-style-type: none">• Cartões com os instrumentos musicais;• Instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Respostas dadas pelas crianças.

Planificação da atividade 3: Visualização do DVD dos Symfolies

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Trabalhar a expressão musical;	<u>Grande Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Visualizar a história;• Descobrir instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none">• Dvd Symfolies da RTP vídeos	<ul style="list-style-type: none">• Reações das crianças.

Planificação da atividade 4: Assimilar movimento a cada instrumento

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;• Trabalhar a expressão musical;• Desenvolver a sensibilidade auditiva;• Trabalhar a expressão motora	<u>Grande Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Associar o som do instrumento a um movimento	<ul style="list-style-type: none">• Triângulo;• Pandeireta;• Bloco de dois sons;• Reco-reco;• Tamborim.	<ul style="list-style-type: none">• Reações das crianças.

Planificação da atividade 5: Construção de maracas

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Estimular a criatividade;• Desenvolver destrezas manipulativas;• Trabalhar a expressão artística.	<u>Pequeno Grupo</u> <ul style="list-style-type: none">• Pintura das caixas de iogurtes	<ul style="list-style-type: none">• Cola• Tintas• Pincéis	<ul style="list-style-type: none">• Reações das crianças.

Planificação da atividade 6: Relaxamento

Objetivos	Estratégias	Recursos	Avaliação
• Relaxar ao som da música	<u>Pequeno Grupo</u> • Momentos de relaxamento ao som de música calma	• Colchões	• Reações das crianças.

Anexo 4 – Fotografias do Ambiente Físico das salas

Valência de Jardim-de-Infância



Valência de Creche

