



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Inês Pereira Alves

**A Música e a Prosódia:  
uma Exploração pelo mundo animal**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Inês Pereira Alves

## **A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo mundo animal**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

## **Direitos de Autor e condições de utilização do trabalho por terceiros**

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição  
CC BY**

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

## **Agradecimentos**

Ao **Professor Doutor António Pacheco**, orientador da Prática de Ensino Supervisionada, agradeço toda a orientação atenta que me deu e o enriquecimento e reflexão que suscitou, ajudando a evidenciar ainda mais a importância da música no quotidiano das crianças.

À **equipa educativa**, que me guiou ao longo do meu estágio e que me fez crescer, agradeço todo o conhecimento, todos os elogios e críticas construtivas, o envolvimento.

Às **crianças** participantes deste meu Projeto de Intervenção, por tudo o que me proporcionaram, pelas interações, pelas aprendizagens, pela forma cativante com que participavam nas atividades e aguardavam pelas mesmas. Agradeço-lhes por todos os dias que me proporcionaram, por todo o seu carinho e ternura, pela espontaneidade e amor.

Aos meus melhores amigos, **Rita e João**, por todos estes longos anos de amizade que começou na Universidade que se transpôs para a vida, obrigado por todo o apoio, companheirismo e entreaajuda.

A ti e à tua lembrança, **Minha Adriana**, para sempre no meu coração e o meu percurso académico e a vida foram marcados por ti. A ti, que estás a ver-me do céu, dedico o que consegui.

À **minha família**, por me apoiar em todos os momentos, por me motivarem, porque como em todas as situações da vida se sentiu o orgulho que existe.

## **Declaração de Integridade**

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

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

## **A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal**

### **RESUMO**

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio – Intervenção Pedagógica II do ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, decorrente no ano letivo 2019/2020. O Projeto de Intervenção Pedagógica - *A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal* desenvolvido numa sala de quatro anos, em contexto de Jardim-de-Infância, surgiu do interesse do grupo de crianças, por mim identificado, pelas atividades que englobam música e pela audição de histórias. Nesse sentido, destacando a importância da escuta da voz das crianças e dos seus superiores interesses, a escolha do tema interligou a música, a prosódia (devido ao trabalho linguístico e fonético a ser realizado) e os animais. Com a implementação do projeto foram atingidos os objetivos inicialmente estabelecidos: proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical; estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global; adquirir conhecimentos sobre animais e as suas relações com o seu meio ecológico; averiguar o papel da música na construção de conhecimentos. No que se refere às opções metodológicas para a elaboração do projeto, recorreu-se à investigação-ação. Os instrumentos de recolha de informação, centraram-se, principalmente, na observação, nas notas de campo e no registo fotográfico, este último com critérios estipulados devido a proteção de dados. No decorrer das atividades, o grupo demonstrou ser bastante empenhado e motivado para a construção de novas aprendizagens significativas quer no âmbito do vocabulário, desenvolvimento da linguagem, nas trocas comunicativas, na imaginação e criatividade, assim como no âmbito musical no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, criando produções fabulosas resultantes do Projeto. Esta intervenção promoveu a cooperação entre o Jardim-de-Infância e a família, devido à Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo a participação ativa dos pais, uma verdadeira vantagem, amparando e ajudando a uma maior envolvimento. Finalmente, ao longo do percurso, o projeto proporcionou a todos os intervenientes uma partilha de experiências e descobertas riquíssimas.

**Palavras-Chave:** animais; crianças; Educação-Pré-Escolar; música; prosódia.

# **Music and Prosody: An Exploration through the Animal World**

## **ABSTRACT**

This report is part of the Internship Curricular Unit - Pedagogical Intervention II of the cycle of studies of the Master's Degree in Pre-School Education given at the Institute of Education of the University of Minho, in the school year 2019/2020. The Pedagogical Intervention Project - *Music and Prosody: an Exploration for the Animal World* - developed in a four year old room, in the context of Kindergarten, arose from the interest of the group of children, identified by me, and the activities done by them that include music and the listening of stories. In this sense, highlighting the importance of listening to the children's voice and their superior interests, the choice of the theme is linked to music, prosody (due to the linguistic and phonetic work to be done) and animals. With the implementation of the project, the goals initially established were achieved: to provide children with the means and motivations to develop their musical sense; to stimulate and develop the different forms of communication and artistic expression, as well as the creative imagination, integrating them in order to ensure a balanced sensory, motor and affective development; to promote the knowledge of the different artistic languages and provide experiences in these areas in order to extend the scope of global training; to acquire knowledge about animals and their relationships with their ecological environment; to ascertain the role of music in the construction of knowledge. With regard to methodological options for the elaboration of the project, action research was used. The tools for collecting information focused mainly on observation, field notes and photographic recording, the latter with criteria stipulated due to personal data protection. In the course of the activities, the group proved to be very committed and motivated in the construction of significant new learning both in the field of vocabulary, language development, communicative exchanges, imagination and creativity, as well as in the musical field in cognitive, affective and psychomotor development, creating fabulous productions resulting from the Project. This intervention promoted the cooperation between the Kindergarten and the family, due to the Project Work Methodology, being the active participation of the parents a real advantage, supporting and helping a greater involvement. Finally, along the way, the project provided to all the participants a sharing of experiences and rich discoveries.

**Keywords:** animals; children; Education-Pre-School; music; prosody.



## ÍNDICE

Direitos de Autor e condições de utilização do trabalho por terceiros .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	2
1. Música na Infância – Um elemento propulsor das aprendizagens .....	2
1.1. A música e o desenvolvimento da criança .....	2
1.2 Desenvolvimento Linguístico .....	7
1.3 - Música e a transversalidade com Áreas do Saber .....	9
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO .....	13
2. Dimensão investigativa: Investigação-Ação .....	13
2.1 Instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados .....	15
2.2 Dimensão Interventiva/Filosofia Educacional .....	18
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL .....	25
3. Caracterização da Instituição .....	25
3.1 Caracterização do grupo .....	26
3.2 Caracterização das interações adulto-criança .....	28
3.3 Caracterização da organização do espaço .....	28
3.4 Caracterização da organização do tempo (rotina diária) .....	30
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
4. Tema, Motivações e Objetivos.....	31
4.1 Descrição e reflexão das atividades em contexto de Educação Pré-Escolar.....	32
Proposta 1 – Sons dos Animais.....	32
Proposta 2 – Músicos de Bremen .....	36
Proposta 3 – Saco dos Animais.....	39
Proposta 4 – Jogo das Adivinhas.....	40
Proposta 5 – Recortes dos Animais .....	45
Proposta 6 – Animais domésticos e selvagens.....	47
Proposta 7 – O Intruso.....	48
Proposta 8 – Animais domésticos e selvagens.....	50

Proposta 9 – Um bocadinho mais .....	52
Proposta 10 – Animais da Quinta com tapete narrativo.....	54
Proposta 11 – História do Nabo Gigante.....	57
Proposta 12 – Alimentação dos Animais.....	58
Proposta 13 – Família dos Instrumentos de Sopro.....	60
Proposta 14 – Família dos Instrumentos de Corda e Família dos Instrumentos de Percussão.....	62
Proposta 15 – A Orquestra e o Maestro.....	63
Proposta 16 – Animais e Músicas pelo Mundo .....	65
Proposta 17 – Simetrias .....	68
Proposta 18 – Trabalho de consolidação.....	69
4.2 Descrição e reflexão das atividades em contexto de Creche.....	72
A Música e a Prosódia numa abordagem à Cidadania.....	72
Semana do livro, teatro e música .....	82
CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÕES FINAIS .....	85
5.1 Aprendizagens realizadas; Balanço preliminar do Projeto de Intervenção .....	85
ANEXOS.....	92
Anexo 1 - Ficha da proposta 7.....	92
Divisão Silábica.....	92
Anexo 2 – Documento enviado aos Encarregados de Educação para a proposta 17 .....	93
Anexo 3 - Consolidação da proposta 18.....	94
Proposta: Animais Aquáticos e Animais Terrestres.....	94
Proposta: Locomoção dos Animais.....	95
Proposta: pinta apenas os animais que possuem penas. ....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Registo das fases do Trabalho de Projeto.....	36
Figura 2: Conceção prévia de cada criança com a ilustração .....	36
Figura 3: Desenho através dos contornos.....	37
Figura 4: Quadro de legenda.....	38
Figura 5: Produções das crianças .....	38
Figura 6: Cartazes .....	39
Figura 7: Produção de uma das crianças .....	40
Figura 8: Cartazes dos Animais Aquáticos.....	41
Figura 9: Momentos dos recortes.....	46
Figura 10: Momentos dos recortes.....	46
Figura 11: Ambiente doméstico e Ambiente Selvagem .....	47
Figura 12: Gráfico de Barras .....	48
Figura 13: Trabalho de consciência fonológica e silábica .....	50
Figura 14: Algumas das rimas da história .....	52
Figura 15: Algumas das rimas da história .....	52
Figura 16: Decurso da Proposta.....	53
Figura 17: Decurso da Proposta.....	54
Figura 18: Decurso da Proposta.....	54
Figura 19: Ilustração da História criada.....	55
Figura 20: Livro de autoria das crianças, com o ano de produção e os nomes deles .....	56
Figura 21: Excerto da obra que aborda fonemas .....	59
Figura 22: Excerto da obra que aborda fonemas .....	59
Figura 23: Triângulo, Harpa, Flauta.....	63
Figura 24: A orquestra.....	64
Figura 25: A partitura .....	64
Figura 26: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família .....	65
Figura 27: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família .....	65
Figura 28: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família .....	66
Figura 29: Construção do nosso hemisfério .....	66
Figura 30: Trabalho investigativo exposto.....	67

Figura 31: Simetrias originadas .....	69
Figura 32: Simetrias originadas .....	69
Figura 33: Ficha com o objetivo de recortar os animais e conseguir colar no tópico certo (animais domésticos ou animais da quinta).....	70
Figura 34: Ficha para contar os animais domésticos e escrever o seu número .....	71
Figura 35: Ficha para pintar somente os animais domésticos. Há outra ficha parecida mas com o tema dos animais selvagens.....	71
Figura 36: Desenho de um pássaro a voar, posteriormente remetendo para a confusão .....	74
Figura 37: Desenho com corações.....	74
Figura 38: Desenho de uma área muito calma.....	75
Figura 39: Desenho de vários círculos (“andar à volta”) .....	75
Figura 40: construção das maracas .....	76
Figura 41: construção das maracas .....	76
Figura 42: maracas finalizadas .....	77
Figura 43: Sons Naturais .....	78
Figura 44: Sons Urbanos .....	78
Figura 45: Caixa Musical .....	78
Figura 46: Caixa Musical .....	79
Figura 47: Caixa Musical .....	79
Figura 48: Lengalengas .....	81
Figura 49: Processo de gravação .....	82
Figura 50: Teatro “O Monstro das Cores” .....	83
Figura 51: Momento musical do teatro.....	84
Figura 52: Criança a imaginar um diálogo entre o burro e o crocodilo.....	89
Figura 53: Criança que veio mostrar uma cobra.....	89
Figura 54: Ao reparar que me estavam a mostrar a cobra, esta criança veio e disse “Olha um lobo” .	90
Figura 55: “um peixe” .....	90
Figura 56: Um caracol e os ovos da galinha.....	90
Figura 57: Uma família de caracóis.....	91
Figura 58: Ter um olhar atento para com cada criança .....	91

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio explora e aborda uma perspectiva intimista e em constante construção do meu percurso enquanto estagiária de Educação Pré-Escolar e procura expor o projeto pedagógico desenvolvido: *A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal*. Centrada e focalizada na temática, procurei abordar e tornar ainda mais visível a crucial importância da Música, da Prosódia e do Conhecimento do Mundo na infância. A temática suscitou uma abordagem à Música diferente da conhecida pelas crianças no decorrer da Atividade Curricular de Música, com interações com a equipa educativa e entre pares, tendo como base o fio condutor que interliga as atividades musicais, em busca da transversalidade relacionando com outras áreas do saber, procurando ampliar o desenvolvimento cognitivo da criança. A Música, o trabalho intencional, inclusive, da Prosódia e a Área do Conhecimento do Mundo, fazem parte do dia-a-dia de um Jardim-de-Infância e marcam presença na intencionalidade das propostas pedagógicas. É fulcral afirmar que as práticas se podem unir fruto da transversalidade e tornarem-se práticas comuns, aumentando a pouca abordagem da Música, no quotidiano da Educação Pré-Escolar.

Desde o início, foi importante, possibilitar ao grupo o contacto e exploração de um maior leque possível de diversos materiais e instrumentos. Um dos objetivos e intenções aquando da realização das atividades, foi a sua transversalidade e ramificações possíveis, incluindo as várias Áreas de Conteúdo, procurando o maior desenvolvimento (cognitivo, social, motor,...) da criança. Referente ao envolvimento e enorme respeito para com as crianças, tive a preocupação dos seus superiores interesses, de ouvir a sua voz, de valorizar a sua vez e necessidades, criando uma relação de ternura, segurança e confiança, interativa, o que proporcionou uma maior facilidade no recurso a estratégias motivadoras para a participação no Projeto Pedagógico. Quanto à estrutura, no presente relatório de estágio, encontramos: o Enquadramento Teórico, que suporta e valida o tema; a Metodologia de Investigação e de Intervenção; os Instrumentos de recolha de informação utilizados; a Filosofia Educacional, especificamente o Modelo Curricular High/Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto, que direcionaram a prática educativa (observações, planificações, atividades, reflexões); o Enquadramento Contextual, que aborda tópicos imprescindíveis para a compreensão do contexto; a apresentação da Intervenção Pedagógica; e por último, as Reflexões Finais, acerca do percurso percorrido, as aprendizagens e o trabalho desenvolvido.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Música na Infância – Um elemento propulsor das aprendizagens

### 1.1. A música e o desenvolvimento da criança

A educação musical desde a primeira infância foi um dos notórios progressos do século XX devido ao foco e dedicação por parte de compositores e pedagogos de renome como Carl Orff, Emile Jacques-Dalcroze ou Edgar Willems. Clarificando, Carl Orff suportava e fundamentava as suas ideias em princípios - agir, reagir, integrar e colaborar - estipulando um leque de componentes que guiaram a sua metodologia em volta de pontos como o ritmo, a melodia, criatividade, jogo, improvisação e interpretação instrumental. Orff «necessitava conhecer profundamente o mundo misterioso da infância, inserir-se na sua vida maravilhosa, nos seus sonhos e nas suas brincadeiras, para poder planejar uma educação musical partindo dos gostos e interesses das crianças, e não do mundo dos adultos» (Vieira, 1998, p.23). Dalcroze produziu um sistema musical baseado no movimento e ritmo, alicerçado na formação pessoal humana, no qual a aprendizagem musical é resultante do movimento corporal, tendo em vista a ampliação da psicomotricidade e a criatividade (Sousa, 1995, p.4). Willems abordou a ligação da tríade – música, ser humano e o mundo. A estimulação através do som manifesta uma importância crucial no quotidiano e desenvolvimento infantil. Os sons surgem no decorrer da gravidez e nos primeiros anos de vida da criança: a voz dos mais próximos, canções de embalar, são os primordiais estímulos. A janela de oportunidade de maior importância para as aprendizagens acontece no período desde o nascimento até aos 18 meses. Gordon (2000b, p.307), afirma que «(...)quanto mais música uma criança ouvir até aos 18 meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, (...) tanto melhor ela estará preparada a aprender a cantar, a mover-se e a audiar». As crianças destas idades aprendem muito pela experiência, pela manipulação, exploração e interação com o mundo que as rodeia. Com 18 meses, as crianças não possuem a aptidão para diferenciar os materiais que provocam os sons, centrando-se no modo de produção do som e a sua exploração. Os avanços vão surgindo e nas idades compreendidas entre o primeiro e o terceiro ano de vida, as crianças tornam-se mais capazes fruto de conquistas vocais e corporais. Aos três anos, amplia-se a memorização o que se reflete na quantidade e qualidade do repertório. Nesta altura, evidencia-se a importância das canções e uma vez que engloba pontos como a melodia, ritmo e harmonia.

A Música é crucial no crescimento e desenvolvimento da criança, uma vez que capacita a sua criatividade e imaginação. A primeira infância é de extrema importância, inclusive para a abordagem musical, visto que Edwin Gordon, destaca que «o nosso potencial para aprender nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que a partir daí diminui gradualmente» (2000a, p. 3) e «não se pode corrigir a perda de oportunidades sofrida por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos...» (Idem, p.305). Explicitando «se uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, na melhor das hipóteses, reconvertidas para outro sentido» (Gordon, 2000b, p.306). A música, apresenta um cariz transversal, proporcionando o desenvolvimento da concentração e do raciocínio matemático, a aquisição de hábitos, de atitudes e comportamentos, destacando-se o fator motivacional e a coordenação motora. No aperfeiçoamento do desenvolvimento linguístico, na percepção do sons e significado do mesmo, as crianças são mais estimuladas com sons e jogos prosódicos. Cláudia Madeira Pereira (Pereira, C., n.d), psicóloga pediatra, no artigo *A música e o desenvolvimento infantil* realça o contributo da música para o desenvolvimento das capacidades cognitivas (raciocínio lógico e abstrato, memória, ...), afetivas (reconhecimento dos batimentos cardíacos, efeito tranquilizante, ...) e sociais (maturação social).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, «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,...» (Ministério da Educação, 1997, p.64). Existindo esta ligação entre a expressão musical e a educação musical, esta acontece em cinco pontos medulares: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Cada um destes cinco eixos envolvem subpontos: escutar abarca a exploração das características dos sons, a identificação e reprodução; cantar faz parte da rotina educacional e pode resultar no trabalho do ritmo; a dança engloba a expressão através do movimento corporal; tocar e criar com o auxílio da voz e/ou de instrumentos.

Se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e não se 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” (Gordon, 2000a, p.7).

Gordon destacando a importância do papel do educador e da importância da música realça que «é fundamental então que as crianças que frequentam o jardim-de-infância beneficiem de um meio musical e alguma orientação informal durante o estágio de balbúcio musical» (Gordon, 2000a, p.314).

A música é um fator cultural e de aprendizagem, fonte de expressão e interação, na qual além de darmos asas ao superior interesse das crianças, temos em vista o seu maior desenvolvimento.

A música é considerada pelo ponto de vista de vários autores, um ponto para o enriquecimento humano, ramificando para as questões do bem-estar e da formação íntegra e plena do indivíduo e cidadão.

É bom e necessário expor às crianças que o ambiente que as rodeia é dotado de sons urbanos e naturais e melodias. Através das características do som, a criança desenvolve aspetos relacionados com a percepção auditiva, ponto chave para o processo comunicacional. Numa busca pelo maior aproveitamento e desenvolvimento da criança, deve haver um trabalho intencional conjunto entre a equipa educativa e a família proporcionando às crianças a oportunidade de manipular, explorar e criar as suas próprias danças, cantos e músicas. A música torna-se numa espécie de segunda linguagem, abrindo hipótese à criança de aprender acerca de si própria, sobre os outros, a cultura e comunidade. A música passa emoção, destaca experiências e assinala acontecimentos pessoais (Hohmann e Weikart, 2007, p. 658). Hohmann e Weikart (2007), em *Educar a Criança*, estudaram e destinaram um capítulo para a música. Ficamos perante um conjunto de seis experiências-chave que «chamam à atenção para a forma como as jovens crianças se desenvolvem enquanto criadoras de música» (p.658). Elizabeth Carlton, intitulada consultora de música da Fundação High Scope ramificou em três seções: três experiências-chave focadas na exploração da música (movimento corporal consoante o som, explorar e identificar sons, explorar a voz e cantar), uma experiência-chave centrada no desenvolvimento de melodias e duas experiências-chave referentes a fazer música (cantar, tocar instrumentos musicais). Mais uma vez destaca-se a importância do Educador, uma vez que «[o]s adultos que apoiam estas experiências-chave compreendem que, num contexto de aprendizagem ativa, a música deve ser uma ocorrência diária. (...) Por isso fornecem às crianças o máximo de experiências musicais possíveis, de forma a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer» (Hohmann e Weikart, 2007, p.657). Distintas investigações e autores verificaram o impacto e a influência da música no desenvolvimento da linguagem e da capacidade de memorização. A existência de padrões no decorrer da música estimula os processos de memória, assim como a previsibilidade e reconhecimento na sequência.



### 1.1.1 - O papel da música no processo de aprendizagem da criança

A música tem um papel importante no processo de aprendizagem da criança, com múltiplos benefícios. A música potencia a expressão de ideias e sentimentos, auxiliando inclusive o individual no sentimento de pertença ao grupo. A educação musical dota a formação musical das crianças mas também surge como um instrumento de trabalho inquestionável de transformação social, no qual o ambiente educacional é propício ao respeito, cooperação e a reflexão, capacidades fundamentais para a formação humana (Souza e Joly, 2010, p. 100). Concordando com Souza e Joly: “a integração entre os aspetos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (Souza e Joly, 2010, p. 101). A música é um «elemento imprescindível na educação, pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional» (Correia, 2010, p. 197). A música é, inclusive, «um largo espectro de experimentação de diferentes capacidades individuais, constituindo um bom meio de experimentação de interações sociais» (Costa, 2016, p. 14). A música promove as interações, visto que suscita o convívio entre pares, a participação e cooperação. As crianças do contexto pré-escolar gostam de cantar canções de diversos tipos (tradicional, de embalar, relacionadas com a cultura ou festividades), e aprendem a cantar ouvindo cantar, até se apropriarem da música (Hohmann e Weikart, 1997, p. 669). Num ambiente desafiador e estimulado para o contacto com a música, o educador procura «levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas gravadas e ao vivo» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 660), possibilitando a oportunidade às crianças para ouvirem e se moverem ao som de melodias distintas. Quanto maior for o conjunto de géneros musicais, maior é enriquecimento musical das crianças e a diversidade e expansão dos seus horizontes musicais. Seguindo o fio condutor, destaca-se a importância da música ao vivo, tendo em vista proporcionar escutar músicas ao vivo, uma vez que as crianças «apreciam ouvir, observar e mover-se ao som de música ao vivo proveniente de tambores, harmónicas, violas. [...] ver pessoas a criar música mesmo em frente aos seus olhos e mover ao compasso de sons ao vivo dão novas dimensões à compreensão que as crianças têm da música e às percepções que têm de si próprias como criadoras de melodias» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 660). O papel do Educador é de pensar a sua prática educativa e intencionalidade pedagógica, promovendo uma pluralidade de propostas que

auxiliem e suportem o desenvolvimento de experiências em torno da música (manipular e tocar instrumentos musicais simples, uma área da sala reservada para a música, explorar diferentes músicas e ritmos, dançar livremente, entre outros). O recurso à música como um instrumento metodológico e pedagógico pode evidenciar benefícios, inclusive, nas competências transversais e interdisciplinares em outras áreas de conteúdo. Correia (2010, p. 137), afirma que «devido à intensa ligação entre a música e as emoções, a musicalização no ambiente escolar pode criar situações positivas para a aprendizagem.» Correia (idem), citando Aristóteles, reforça que «graças à música as pessoas desenvolvem ótimas aprendizagens pessoais.»

A possibilidade da professora de educação infantil e anos iniciais trabalhar com a música em suas práticas amplia a capacidade de contextualização e significação a ser construída acerca da música pelos alunos. Na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas de conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças (Werle, 2011, p. 94).

A interligação de várias áreas de conteúdo acontece, por exemplo, ao abordar as questões de linguagem e literacia com jogos prosódicos ou mesmo canções, um trabalho intencional e direcionado. Este tipo de estratégia e interligação podem motivar e auxiliar a criança num domínio que sinta mais dificuldades. A construção do enriquecimento e desenvolvimento do conhecimento acerca da música é orientado com o educador, que tem a intenção de desenvolver o gosto musical, favorecendo a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, concentração, atenção, autodisciplina, o respeito pelo outro, a socialização, a afetividade, e a consciência corporal (Bréscia, 2003 citado por Oliveira, Fernandes e Faria, 2013, p. 1415).

Propomos a todos os agentes educativos um encontro sério com a Música, em que ela seja validada como um universo de ordem ética e estética a que todos devem ter acesso. Propomos a cada professor/educador que faça música com os seus alunos ouvindo-a, interpretando-a e inventando-a. Propomos a transformação do professor/educador/trovador num facilitador de atitudes expressivas que a ele próprio exige apurada sensibilidade. Propomos que cada professor sinta a Música “à primeira vista” como um fator de aperfeiçoamento humano, como marca de civilização, como matriz identitária da cultura dos povos. Propomos que cada professor encontre na cultura musical um ato-de-consciência-de-si ao permitir a estimulação de sensibilidades, do incentivar de atitudes de abertura, de preservar memórias e de contatar com outros “mundos” (Azevedo, 2008, p.5, citado por Costa, 2016, p. 15).

Com as propostas pedagógicas e significativas, cabe ao educador criar as oportunidades e materiais para desenvolver em cada criança, entre pares e no grupo, a sensibilidade para o som e as suas características, com recurso ao lúdico para a abordagem.

## 1.2 Desenvolvimento Linguístico

A comunicação é uma conquista humana, sendo através da linguagem (verbal ou não-verbal), que o processo comunicacional acontece havendo interação com o outro e o meio. «A comunicação é, sem dúvida, uma das principais vias de crescimento, realização e independência de todos os seres humanos» (Almirall, Camats e Bulto, 2003, in Lourenço 2011, p.1), sendo fulcral estimular as crianças a aprender a comunicar e estabelecer laços com o que a envolve (Lourenço 2011, p.1). Scherer (2010, pp.252-253) explicita o desenvolvimento linguístico como uma condição necessária para «a formação da actividade consciente do homem»:

[...] esse sistema de códigos e significados é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. [...] a importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetra todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos” (Luria, 1991, pp.81-82).

A linguagem é a ferramenta de descodificação do mundo, provocando trocas entre indivíduos e do indivíduo com o meio. É através da mesma que conseguimos enriquecer a nível cognitivo, em questões de conhecimento, ao nível social como os valores, e ao nível afetivo como os sentimentos, pensamentos e modo de ser. A linguagem, além de ser um meio de comunicação, expressa o pensamento, estruturando-o. De acordo com Lourenço (2011, p.18) uma diversidade de processos mentais são estimulados através da audição e da produção de música, tais como a simbolização, a conceptualização e a compreensão. Gomes (2007, p.127) refere-se à música não só como um meio de desenvolvimento mas também como um contributo fulcral ao nível da comunicação verbal e não-verbal, promovendo a interação e autoconhecimento. Segundo Gomes (2007, pp.127-136), a música proporciona oportunidades de explorar os sentimentos, de os expressar sem verbalização. Costa (2010, p.30) realça:

Quando pintamos, dançamos ou fazemos um poema, traduzimos a nossa experiência em imagens particulares, estabelecemos novas relações com estas imagens, e articulamos o nosso pensamento dentro de sistemas de signos envolvendo-nos naquilo que Oakeshot chama conversação [...]. Isto é, ordenamos as imagens através de relações e elaboramos um sistema de signos, palavras, gestos significativos, texturas e formas expressivas, que partilhamos com os outros.

Gordon (2000a, p.308) afirma que para falar com boa articulação, é necessário ritmo, o qual é adquirido em conjunção com o movimento corporal. Logo, cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical. Anjos (n.d ,p.5) considera que a «música é o discurso dos sons, e como todo

bom discurso, deve comunicar». É notável a centralidade que os sons e a música representam no desenvolvimento infantil, uma vez que até a capacidade de percepção sonora existe desde o quinto mês da vida intrauterina. Willems (1970, p.60) amplia: «os pequeninos aprendem a imitar, a comparar, a emparelhar, a julgar e classificar diferentes sons»; logo «quanto mais nós formos sensorialmente sensíveis ao som, mais descobriremos as suas diferentes qualidades, os diferentes elementos: altura, intensidade, timbre, sons harmônicos, sons resultantes, etc.» Gordon (2000a, pp. 16-18) explicita que «embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala»; e «escutar música, compreendendo-a, e escutar a fala, compreendendo-a, envolvem operações similares.» Desta forma temos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é fruto da necessidade humana de comunicar. A fala é o procedimento/método pelo qual comunicamos. O pensamento reflete a estrutura/ideia que queremos comunicar. A música, a execução e a audição possuem significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição é o que é comunicado (Gordon, 2000a, p.19; Gordon 2000b, p. 31) refere que a música possui uma sintaxe, permitindo-nos compreender a ordem lógica dos sons. O processo de audição permite aprender «(...) de fora para dentro, do geral para o específico» (Gordon, 2000a, p.19). Gordon (2000b, pp.43-54) afirma que trata-se de um processo de construção mental que proporciona aprendizagens amplas. As crianças aprendem, inclusive, por imitação, sem denotarem o significado das suas ações, explorando e observando numa fase primordial. No caso da fala, a laringe fica completamente formada quando atinge um ano de idade. Inicialmente, a criança produz sons vocais com glissandos e, com a maturação do aparelho fonador, a criança fica capaz de fazer a separação entre os sons que reconhece, imitar palavras, porém, sem as conseguir conjugar numa sequência lógica. «(...) as crianças não pensam no conjunto das palavras como uma construção de significados, que nos permite comunicar especificamente uma mensagem» (Gordon, 2000b, pp.69-120). Assim como a fala, também na música «toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos» (Gordon, 2000a, p.43); «as crianças devem também aprender a ouvir e a executar música com compreensão antes de lhes serem ensinadas competências de leitura musical» (Gordon, 2000b, p.123). «Digo-o a tremer, creio bem que a música tem estado baseada até aqui sobre um princípio falso. Procura-se demasiadamente escrever, faz-se música para o papel, ao passo que ela é feita para o ouvido» (Debussy, n.d., citado em Willems, 1970, p.55).

Concordando com Gordon (2000a, p.324) «o processo de aprendizagem musical, tal como o da aprendizagem de uma língua, é evolutivo [ e] nenhum deles pode ser imposto a uma criança numa idade arbitrária.»

### 1.3 - Música e a transversalidade com Áreas do Saber

A transversalidade e interdisciplinaridade são preocupações na educação que devem guiar a prática pedagógica. São aspetos contemplados em vários documentos do Ministério da Educação como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ou as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Timm (2013) evidencia que a aprendizagem da música depende dos dois hemisférios do cérebro (esquerdo e direito).

#### **Expressões:**

O Decreto-Lei nº241/2001, Anexo nº1, no terceiro ponto que diz respeito à Integração do currículo, refere que o educador: f) Desenvolve atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical. A expressão musical auxilia o desenvolvimento do sentido auditivo, a capacidade de escutar, a interpretação para a apropriação e reprodução. A expressão musical permite-nos várias ramificações e conjugações, tornando possível abordar conceitos simples como a melodia e harmonia, o tempo, pulsação, duração, ritmo ou andamento, ou então conceitos mais complexos e que envolvem um trabalho contínuo e de base como o ritmo, a dinâmica, a altura, a intensidade, o timbre, as notas musicais, entre outros.

A expressão motora também se relaciona com a música, resultado do movimento corporal, da expressão do corpo, nomeadamente a dança. O ato de dançar reflete a noção corporal da criança e as noções espaciais. Numa fase inicial, as crianças aprendem por imitação e com a prática vão-se tornando cada vez mais autónomas, o que implica o surgimento de um processo de memorização para uma correta execução. O recurso à música também pode acontecer para motivar as crianças na sua prática desportiva, em jogos propostos, como por exemplo o jogo da macaca ou o jogo das cadeiras, exigindo que as crianças estejam atentas à pausa e silêncio.

Deparamo-nos também com uma notória ligação das canções infantis ao mundo dos animais, histórias cantadas, materiais que apresentam formas de produção de sons e que suscitam a imitação por parte das crianças. No que se refere à expressão dramática, a relação também é clara. Ao

interpretarem e cantarem as músicas, as crianças não só se expressam como também representam papéis através do seu corpo. Têm a hipótese de reencarnar em personagens como animais, personagens de histórias ou qualquer elemento proferido no decorrer da canção, sendo que um dos elementos fulcrais da expressão dramática é a voz. A voz, enquanto componente, permite um trabalho intencional relacionado com as questões de timbre, altura, duração, entre outras. De acordo com os interesses do grupo, podemos pensar em grupo a construção de peças de teatro musicais, desde as falas das personagens, o cenário, a banda sonora, assim como momentos musicais relacionados com o decorrer da peça, os momentos de suspense, surpresa, tristeza, possibilitando até o conhecimento de compositores e as suas obras.

Referente à expressão plástica, no estágio em contexto de creche experienciei a vivência das crianças se expressarem através da pintura enquanto ouviam músicas com diferentes variações. As crianças reproduziam nas suas criações, o que a música fazia sentir e/ou lembrar. Os resultados foram diversos, desde nuvens e círculos, até corações e animais. Uma outra proposta pedagógica, contemplou a construção de maracas com elementos naturais e que as crianças também trouxeram de casa, o trabalho da expressão plástica no campo tridimensional. Ao construir os seus instrumentos, as crianças além de interpretarem o som que fazem e porque o fazem, ficam autores e criadores, uma vez que usufruem da capacidade de manipular e experimentar mais, criar ritmos e sequências. Ao recorrer a materiais naturais, materiais de desperdício e materiais recicláveis consciencializamos as crianças para a transformação dos materiais e conservação/proteção do meio ambiente, o que faz com que desta forma, abordamos a área do conhecimento do mundo.

### **Linguagem:**

A diversidade de canções existentes abarcam vários aspetos relacionados com as questões linguísticas. O simples ato de cantar promove o uso da língua materna, evidenciando pontos gramaticais como a construção frásica, o vocabulário devidamente apropriado, a consciência fonológica, ou seja, se a criança consegue dizer os sons, entre outros. A diferença entre as histórias e as canções, é que quando a criança ouve uma história é um sujeito mais passivo, enquanto que quando a criança ouve cantar, se apropria da canção e canta, é um agente mais envolvido, ativo e capaz. As canções também permitem um trabalho centrado nos sons, a sua prosódia, nomeadamente os sons iguais, possíveis rimas, mas também possibilitam a hipótese de conhecer novas palavras e pesquisar o significado das mesmas. No decorrer do estágio em contexto Pré-Escolar aconteceu o caso

de criar letras de autoria própria para os dias festivos da instituição através de músicas já conhecidas. Este processo de comparação também se revela interessante para as crianças, na medida em que o ritmo e eventualmente a sonoridade se mantêm.

### **Matemática:**

A relação da música com a matemática é clara, a contagem da entrada numa música, o marcar a pulsação de uma canção, entre outros, que exigem noções matemáticas. Além de ter de bater a pulsação corretamente, a criança tem que ter em conta os intervalos de tempo entre as mesmas, as noções de duração do ciclo. Porém, a música também nos permite abordar a noção matemática de velocidade. Através do andamento rápido ou lento, a criança ao identificar reconhece os conceitos e mostra a sua correta aplicação. Podemos, inclusive, fazer propostas centradas na produção de padrões rítmicos abordando noções como os elementos do padrão, a repetição e sequência.

### **Conhecimento do Mundo:**

O conhecimento e a relação com o mundo social e físico pressupõe métodos de expressão e comunicação que apelam para distintos sistemas de representação simbólica integrantes na área de Expressão Comunicação (ME, 1997 p. 48). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a área do Conhecimento do Mundo engloba todas as formas de expressão, a linguagem, a expressão plástica, dramática, motora ou musical. Ao fazermos um trabalho investigativo e de análise, concluímos que o repertório de canções infantis está dotado de temas relacionados com o Conhecimento do Mundo, nomeadamente, os animais, as plantas, as estações do ano, a preservação do ambiente, a reciclagem, a Natureza, a meteorologia, entre outros. Ao apropriarem-se das canções, reproduzindo-as e expressando-se, as crianças reconhecem as canções fruto da tradição oral do meio cultural onde estão inseridas. A relação da música e do Conhecimento do Mundo também permite o trabalho dos sons naturais e urbanos, o som em tudo o que nos rodeia. Um processo que implica a escuta, reconhecimento e posterior reprodução do som (exemplo: imitar um animal ou elemento natural).

### **Formação Social e Pessoal:**

As propostas relacionadas com a expressão musical implicam que cada criança do grupo saiba estar em grupo, respeitando a sua vez e voz, assim como a do outro. Aqui demarca-se o respeito pelo outro de forma a conseguirem, em grande grupo e sintonia, com a orientação do Educador, criar e

proceder à realização das propostas pedagógicas. Destaca-se, mais uma vez, a importância de saber respeitar o silêncio de forma a uma maior apropriação das suas aprendizagens. Independentemente do género de proposta que sugerimos, implica trabalho de grupo, espírito de equipa e entreatada, o individual a trabalhar para a unidade, para um objetivo comum. A música ajuda na expressão de emoções e sentimentos, auxiliando as crianças na comunicação com os demais e a equipa educativa através desta forma de linguagem. O recurso à música como forma de expressão pode inclusive deixar o grupo mais motivado, com uma maior abertura e mais autónomo. É importante que o educador desenvolva nas crianças o respeito pela arte em geral. Desta forma, um trabalho intencional de audição, análise e respeito por diferentes géneros musicais, dota as crianças de uma compreensão ampliada dos diferentes géneros, fazendo com que valorizem ainda mais a música, por gosto pessoal e como fator cultural e social.



## **CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO**

### 2. Dimensão investigativa: Investigação-Ação

O conceito de investigação-ação reflete-se num ato físico de investigar, de procura, um ato prático que nos leva a examinar com um envolvimento dinâmico. «A investigação é acção sobre o qual o investigador age, participa e se projeta» (Belarmina Filipe, 2004, p. 112). Deste modo, existem diversas definições do que é para alguns autores a investigação-ação, fortalecendo o seu teor de que é um processo desafiante. Desta forma, Máximo Esteves (2008), citando James Mckernan (1998, p. 20):

A investigação-acção é 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 um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. [...] [A] investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Pela visão de Oliveira, Pereira e Santiago (2004, p.29), o processo de investigação-ação é diferente de todas as outras metodologias/investigações, justificando:

O que singulariza esta estratégia de investigação em relação aos outros tipos de investigação prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa: as intervenções não são assumidas unilateralmente pelo investigador, a partir do exterior, mas pelo conjunto de actores envolvidos no processo investigativo, no qual adquirem o estatuto de parceiros.

Este processo propulsiona ao papel ativo do educador/professor, a um modelo socioconstrutivista. O Educador não se restringe a um papel passivo, assimilando somente investigações de outros profissionais. Desta forma, o educador é um investigador, um sujeito da sua própria investigação, enriquecimento profissional e construção do seu Eu, trabalhando em evolução e melhoria do ambiente educativo. «A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 9 e 10). O Educador procura resposta às suas questões, um ator social numa postura de permanente questionamento, operacionalização, documentação e profunda reflexão profissional acerca de todos os aspetos da investigação. Este processo é um desafio para as equipas educativas, que devem trabalhar em cooperação, visto que é um processo com um cerne maioritariamente prático, com o objetivo de promover mudanças no local em que o investigador está a realizar a sua investigação. De acordo, com

Bogdan e Biklen (1994, p.292), «a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar». A pesquisa/investigação e a ação interligam-se em todo o processo. Desta forma, a investigação auxilia o aumento da compreensão e assimilação dos dados por parte do investigador, e a ação, obtém a mudança daquilo que o investigador pretende. Assim, a direção a seguir, o sentido, a intencionalidade dessa transformação são os eixos que caracterizam a investigação-ação. Continuando a referenciar outros pontos de vista, segundo Herbert Altrichert (1993), citado por Cravo (2004, p. 138), evidenciam-se seis características fulcrais de qualidade da investigação-ação resultantes do conceito de prática profissional reflexiva: 1. A investigação-ação caracteriza-se pela discussão de dados de diferentes perspetivas; 2. A investigação-ação caracteriza-se por estabelecer uma ligação próxima e interativa entre reflexão e ação; 3. A investigação-ação abarca a reflexão e o desenvolvimento de valores educativos; 4. A investigação-ação é caracterizada por uma reflexão holística e inclusiva; 5. A investigação-ação implica a investigação e o desenvolvimento do conceito que se tem de si próprio e da sua competência; 6. A investigação-ação é caracterizada pela inserção das descobertas individuais na discussão crítica profissional.

A visão do professor – investigador, que recorre à reflexão crítica para se autoavaliar e resolver problemas da sua prática, é defendida por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p.358), «na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, (...) ou seja, inúmeras oportunidades para refletir». De igual forma, os mesmos autores (2009, p.375) acreditam que o professor «pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio».

Latorre (2003, p.20) destaca uma questão pertinente sobre esta visão do professor: «[d]as metodologias que aponta a investigação educativa, qual é a que melhor se ajusta ao perfil de um professor como investigador (...)? Sem lugar para dúvidas (...) optamos pela investigação – ação». A exploração reflexiva contribui para a resolução de problemas, assim como para a planificação e introdução de alterações e inovações. Para Latorre (2003, pp.23-24) a investigação – ação apresenta como principais propósitos: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional do professor – investigador, a melhoria dos programas educativos e dos sistemas de planificação.

Depositando confiança de que nem todos os profissionais percorrem e vivenciam este processo, é fulcral a ideia de Coutinho et al. (2009, p.360), de que todos os professores devem assumir a capacidade de ser protagonistas ativos e autônomos, dotados de competência para o processo de investigação que se baseia na compreensão e reflexão da prática, no sentido de melhorar o processo educativo e permitir o seu próprio desenvolvimento profissional.

### 2.1 Instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados

No processo de investigação-ação é essencial ter em conta os instrumentos e técnicas de documentação para a realização desses ciclos da investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados desta investigação foram os seguintes: a observação, as notas de campo, o registo fotográfico.

#### ▪ Observação:

A observação apresentou-se como um instrumento de recolha de dados (documentação) de extrema importância. Deste modo, «observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação» (Silva, 2016, p. 13). Para a fiabilidade do projeto é indispensável uma constante recolha de dados, para mais tarde conseguir-se realizar e fundamentar uma avaliação precisa.

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam «ver» a criança sob vários ângulos e situar essa «visão» no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação (Silva, 2016, p. 14).

Compreender a importância da documentação pedagógica propulsiona a edificação de novas formas de pensar e de compreender o grupo de crianças e a educação de infância. A documentação pedagógica é um processo de construção de significado, tornando visível todo o nosso trabalho e refletindo acerca da prática e resultados/produções. Temos que ter capacidade de interpretar a nossa documentação pedagógica, de dialogar e sujeitar à compreensão dos outros. A documentação envolve uma observação intencional e direcionada e sobretudo uma exigência do observador.

Importa referir que durante as atividades foram sempre realizadas observações, no entanto, observações participativas, com a intenção de ter um maior conhecimento acerca da organização do ambiente educativo, dos interesses e necessidades das crianças e de um modo geral, para conhecer melhor cada criança de forma individualizada.

Os observadores são «observadores-participantes», que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações. Eles pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento (Gandini e Jeanne, 2002, p.151).

A observação constitui os pilares do planejamento, ação e avaliação, servindo de um suporte para a intencionalidade do processo educativo. É essencial para recolher informações necessárias para melhor compreender as características das crianças e o seu contexto familiar.

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa (Formosinho, 2015, p. 77).

Deste modo, para a concretização de um projeto fundamentado, teórico e praticamente suportado, é pertinente uma diária recolha de dados, fruto de interações e parcerias de qualidade, para posteriormente documentar, registar e proceder a uma avaliação argumentada.

“Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam «ver» a criança sob vários ângulos e situar essa «visão» no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planejamento e a avaliação” (Silva, 2016, p. 14).

Neste sentido, um percurso educativo sustentado na documentação pedagógica estimula a construção de novas formas de pensamento, assim como auxilia uma maior compreensão perante as crianças, a infância e, fundamentalmente, a educação de infância. A documentação pedagógica é, simultaneamente, um processo de construção de sentido e significado, tornando visível e claro o trabalho com o grupo. A importância da educação pedagógica, também se revela na confrontação, na sua interpretação e análise. A documentação envolve um olhar atento e intencional, direcionado, e sobretudo uma exigência do observador. Reforçando, segundo Curtis e Carter (2000), escuta, observação e documentação é pedagogia.

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do quotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (Gandini e Edwards, 2002, pp. 150 e 151).

Como foi referido, a observação é um instrumento valioso na profissão e construção profissional e pessoal de um educador de infância, auxiliando no sentido fidedigno, visto que o observador regista, observa e tira as suas conclusões, sem interpretações de outros sujeitos. O observador é como uma esponja. Na implementação das atividades foram realizadas observações, todavia, observações participativas, com a intenção/o foco de me dotar de um maior conhecimento no que concerne à organização do ambiente educativo (espaço, tempo e interações), dos interesses, escolhas e necessidades das crianças e ser uma das partes do grupo.

Os observadores são «observadores-participantes», que estão interessados em registar cuidadosamente as várias partes das informações. Eles pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento (Gandini e Edwards, 2002, p.151).

A observação constitui um pilar para o planeamento, ação e avaliação, servindo de um suporte/andaime para a intencionalidade do processo educativo.

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa (Formosinho, 2015, p. 77).

É fundamental observar em profundidade a criança para a ajudar a construir um sentido para aquilo que faz e para encontrar prazer e dar valor ao ato de comunicar. Se o adulto não documenta a observação em profundidade perde ferramentas imprescindíveis para seu trabalho. Perde o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças (Hoyuellos, 2006, p. 130).

- Notas de campo:

As notas de campo foram utilizadas por serem um método de registo de evidências por parte das crianças, uma vez que são consideradas um «relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Os mesmos autores, ainda reforçam a ideia de que as notas de campo podem provocar a construção de uma semelhança de diário pessoal, que irá ajudar o investigador a refletir, sustentar as suas propostas e acompanhar melhor o desenvolvimento do projeto, a questionar-se e evidenciar como é que o plano de investigação foi modificado/influenciado pelos dados recolhidos e, acima de tudo, o observador torna-se consciente do fio condutor e da execução das tarefas com o grupo, uma vez que além do aspeto refletivo, as notas de campo também apresentam um aspeto descritivo.

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152).

As notas de campo tiveram um grande impacto, visto que além dos registos de descrições das crianças, do ambiente educativo, dos acontecimentos e dos incidentes críticos, foram fundamento-chave para a construção das atividades realizadas ao longo deste projeto.

- **Registo fotográfico:**

Os registos fotográficos, na sua totalidade, foram realizados por minha parte, focando-se nos materiais que construí ou nas produções de algumas propostas por parte das crianças. Através do recurso a fotografias, que se revelam dados descritivos, conseguimos evidenciar o envolvimento da criança, o estado de espírito, as interações entre pares, entre outros.

Porém as metodologias de observação e de recolha de dados revelam potencial e limitações (não conseguimos anotar com a mesma eficácia e rigor que provavelmente outro método).

De facto, um fotógrafo é um observador humano que pode ser sensível e lembrar-se (dentro dos limites, obviamente) da totalidade da cena. Um fotógrafo funciona de uma maneira diferente. As duas operações básicas da fotografia consistem no enquadramento (decidir o que deve ser incluído na fotografia e sob que perspectiva) e na temporização (decidir quando carregar o botão). [...] Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente [...] (Bogdan e Biklen, 1994, p. 143).

Em suma, é pertinente reforçar a importância da utilização destes métodos de recolha de informação e de documentação, uma vez que nos auxiliam na construção da nossa compreensão dos dados, da rotina e dos pensamentos das crianças. A concretização e avaliação/reflexão do projeto de intervenção baseou-se nesses instrumentos de informação, dotando o projeto de intencionalidade pedagógica/educativa.

## 2.2 Dimensão Interventiva/Filosofia Educacional

### 2.2.1 Modelo Curricular High/Scope

O Modelo Curricular High Scope é fundamentado através de uma educação adequada ao desenvolvimento que: exercita e desafia as capacidades das crianças à medida que elas emergem; encoraja e apoia a criança a desenvolver um padrão único de interesses, capacidades e objetivos; proporciona experiências de aprendizagem quando a criança está capaz de dominar, generalizar e reter o que aprende e pode relacionar isso com experiências prévias e expectativas futuras.

Neste modelo, os ingredientes da aprendizagem ativa são: os materiais, na sua diversidade e múltiplas possibilidades de uso; a manipulação, na qual a criança explora ativamente com todos os sentidos, descobre relações através da experiência direta da transformação e combinação de materiais, do uso de instrumentos e equipamentos; a escolha, cada criança define os seus próprios planos e metas, seleciona materiais e atividades; a linguagem, a criança fala acerca das suas experiências, fala sobre o que está a fazer usando a suas próprias palavras; o apoio do adulto, o adulto encoraja a criança e ajuda-a a aprender a resolver problemas

A pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (Formosinho, 2015, p. 72).

O currículo High/Scope, neste sentido, situa-se num quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância e foi iniciada na década de 1960 por David Weikart. Deste modo, a estrutura curricular High/Scope está desenvolvida para realizar uma das grandes finalidades piagetianas: a construção da autonomia intelectual da criança. A criança é o elemento decisivo e o motor central deste currículo, visto que «a criança não é um mero recetor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento» (Formosinho, 2015, p. 79). Distintos autores como Hohmann, Banet e Weikart, (1995), Hohmann e Weikart, (1997) e Post e Hohmann (2003) partilham uma abordagem High/Scope para a Educação Pré-Escolar, e defendem essencialmente e, particularmente, a aprendizagem pela ação, isto é, a criança em ação.

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre os objectos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. Como aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, iniciam ações que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo (Post e Hohmann, 2003, p. 11).

Esta abordagem possibilita à criança perseguir os seus interesses de uma forma intencional, criativa, conduzida pelo adulto. No decorrer deste processo de descoberta, as crianças desenvolvem capacidades e competências: a iniciativa, o interesse, a curiosidade, o desembaraço, a independência e a responsabilidade – hábitos úteis à sua cidadania.

A pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. Desta forma, o objectivo máximo a atingir pelo nosso trabalho com as crianças é o de estabelecer um modelo de «enquadramento aberto», flexível e operacional que apoie uma educação apropriada do ponto de vista desenvolvimentista em diversos contextos e ambientes (Hohmann e Weikart, 1997, p. 19).

A aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre as crianças e adultos, ocorrendo no contexto de atividades, nas quais as crianças planeiam, iniciam, discutem, escolhem. O adulto tem que ter vários pontos em consideração, de forma a apoiar a ação da criança: a organização do espaço, a organização das rotinas, do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão, do planeamento intencional de experiências ricas para as crianças, do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante e consistente.

O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos (Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart, 1997, p. 19). Neste sentido, é importante termos em consideração, que devemos estimular e despertar a curiosidade da criança e permitir-lhe que explore ativamente, descubra e investigue por ela. As interações com os outros e com os materiais vão ser fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, pois: «quando a educação é baseada na experiência e a experiência educativa é vista como um processo social ... o professor perde a posição de patrão ou de ditador das actividades de grupo e assume a de líder» (John Dewey, citado por Hohmann e Weikart, 1997, p. 33).

A adoção desta pedagogia abarca exigências, como refere Formosinho (2013, p.21), «a desconstrução da pedagogia em que se foi socializado», uma vez que mesmo que o educador inicie a sua prática pedagógica através de um modelo pedagógico participativo, provavelmente já adquiriu a cultura pedagógica tradicional enquanto aluno, durante a sua própria formação. A mais importante função do educador é a de ser observador, conhecer cada criança individualmente e o grupo no seu todo. Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.89), «o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo».

As experiências-chave são descritas por Post e Hohmann (2003, p.36) como o «retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações»; as mesmas experiências-chave, por Hohmann e Weikart (1997, p.32), são apresentadas como «uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças». Nas obras destes autores é dada ênfase à criação de relações e interações positivas, baseadas no encorajamento e no apoio, na partilha do controlo e na adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito. Hohmann e Weikart (1997) e Post e Hohmann (2003) fazem



ainda referência à organização do ambiente educativo por áreas de interesse apropriadas à idade das crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, pp.83-84) esta divisão «permite às crianças uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade», tornando possível a vivência e experimentação de papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação.

Também a organização do tempo é valorizada na Roda da Aprendizagem High/Scope. Hohmann e Weikart (1997, p.8) acreditam que uma rotina diária consistente apoia a aprendizagem ativa, pois «permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento». De igual forma, Post e Hohmann (2003, p.194) afirmam que quando se proporciona uma rotina previsível e tranquila, «estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias».

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013, p.87) a importância de uma estruturação temporal adequada relaciona-se com o estabelecimento de «um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável», permitindo às crianças a apropriação desse fluir e a caminhada para a autonomia. Hohmann e Weikart (1997, p.8), cuja obra orienta educadores no seu trabalho com crianças em idade pré-escolar, apontam ainda a necessidade da inclusão do processo Planear – Fazer – Rever, que «permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram».

### 2.2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

Este projeto desenvolveu-se também de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto, por proposta da Educadora Cooperante. De modo a reforçar a importância e as vantagens de implementar esta Metodologia, é procurado citar autores que se debruçaram sobre a temática, dos quais se destacam as seguintes conceptualizações da Metodologia de Trabalho de Projeto:

1. «O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas» (Vasconcelos, 2006, p. 3);
2. «Um estudo aprofundado de um determinado tema» (Katz e Chard, 2009, p. 3);
3. «O Trabalho de Projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo» (Monteiro, 2007, p. 87);

4. «Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados”» (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 140);
5. «Um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo» (Rangel, 2002, p. 12);
6. «O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas» (Castro e Ricardo, 2002, p. 11).

Dos conceitos anteriores associados à ideia chave de Kilpatrick (2006), ressalta a opinião generalizada, de que a Metodologia de Trabalho de Projeto consiste numa metodologia de ensino e aprendizagem que promove a participação ativa dos alunos na realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas, que resultam dos seus interesses e das suas necessidades.

Existem distintos fundamentos, segundo a visão de outros autores. Segundo as concepções de Dewey, a experiência é conceito aglutinador das interações entre homem, natureza e mundo social; o conhecimento é o «modo inteligente de conduzir essas interações», um conhecimento orientado para a ação; a educação é vida...cria condições para aprender e continuar a aprender pela experiência; o pensamento reflexivo e experimental são condição de desenvolvimento; os interesses e motivações intrínsecas das crianças devem ser a base de uma motivação autêntica que se concretiza no desejo de aprender; a «situação» é a unidade base da pedagogia, tornando-se educativa quando há uma experiência em que a criança está implicada (interessada), que desperta a curiosidade, gera incerteza, dúvida, (problematicidade) incitando a uma atividade reflexiva de procura (investigação). Para Kilpatrick (2006), o «[m]étodo de projeto» tem como unidade de base o ato intencional. O ato intencional tem em conta simultaneamente a dimensão individual e social da experiência e viabiliza modos de aprendizagem eficazes. O Trabalho de Projeto começa por um problema e não por um tema, traça um itinerário reflexivo e faz da pesquisa e dos seus protagonistas o centro da aprendizagem; um dado problema e atitude investigativa comandam o desenvolvimento do projeto. Os passos/etapas do projeto são sempre submetidos à indagação e avaliação crítica.

Os princípios do Trabalho de Projeto debruçam-se em parâmetros como os seguintes: a criança vista como ser capaz e competente, motivada para a pesquisa e a resolução de problemas; um

processo de ensino-aprendizagem centrado na participação da crianças e nos seus interesses; o currículo emergente; a articulação entre diferentes áreas e domínios de conhecimento; o envolvimento da família e comunidade.

Os critérios de seleção de um tópico para Trabalho de Projeto abarcam a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças, a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado e o suporte ao desenvolvimento de experiências e aprendizagens futuras. As características desta Metodologia englobam a Intencionalidade, Problematização, Coparticipação de crianças e adultos, Imprevisibilidade, Autonomia, Complexidade e Incerteza, Faseamento.

Os processos da Metodologia de Trabalho de Projeto englobam:

1. discussão/conversa (decisão, planeamento, avaliação, comunicação)
2. trabalho de campo (levantamento de hipóteses, planificação, experiência direta, reflexão)
3. representação (desenho, pintura, escrita, gráficos, role-play, drama,... )
4. documentação (registo escrito, fotográfico, vídeo,..)
5. exposição (seleção e organização da documentação)

Os temas são negociados entre o adulto e as crianças integrados nas metas do currículo. Os interesses das crianças são o principal objetivo para a seleção do tema. O adulto observa as experiências e os interesses das crianças e estes são usados para determinar a planificação (passo a passo) do projeto. O adulto identifica os conhecimentos prévios das crianças acerca do tema; organiza o projeto de modo que as crianças aprendam o que não sabem sobre o tema escolhido; integra os objetivos do currículo à medida que o projeto se desenvolve; envolve sempre as crianças na investigação. O conhecimento constrói-se através da investigação e das respostas às questões que vão surgindo. As crianças envolvem-se em atividades determinantes e aprendem a encontrar respostas.

Os recursos são providenciados pelas crianças, pelo professor/educador, por outros adultos e por especialistas que vêm à escola ou recebem as crianças no âmbito de uma visita. As visitas de campo são uma parte importante do processo do trabalho do projeto. No desenvolvimento de um projeto podem ser realizadas várias visitas. Geralmente ocorrem no início da realização do trabalho de campo. O projeto ocupa uma parte das atividades que diariamente se realizam na sala. Envolve, de forma integrada, muitas áreas do currículo e muitas capacidades.

As propostas focalizam-se na investigação, na procura de respostas para as questões que surgem no desenvolvimento do projeto. O adulto apoia a integração de conteúdos. A representação (desenho, escrita, construção, etc.) desafia as crianças a integrar conceitos. A representação documenta o que as crianças estão a aprender. As atividades de representação são repetidas para documentar o desenvolvimento das aprendizagens (Katz & Chard,1997).

## **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

### 3. Caracterização da Instituição

A Instituição onde foi realizado o Estágio – Intervenção Pedagógica, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que serve a comunidade de Braga. Esta Instituição compreende várias valências: Creche, Pré-Escolar e ATL (atividades de tempos livres). A Instituição em questão, tem como principais objetivos: contribuir para a promoção social das populações com vista à dignificação da pessoa humana e ao desenvolvimento de um autêntico espírito comunitário, coadjuvando serviços públicos competentes e outras entidades ou instituições de interesse público, num espírito de interajuda solidariedade e colaboração. A Obra Social pretende igualmente dar apoio à infância e, para isso, possui instalações modernas, com dois pisos: o piso inferior para o Pré-Escolar e o piso superior para a Creche com as melhores condições de luminosidade e espaço, com o propósito de possibilitar um ambiente acolhedor e estimulador para o desenvolvimento de cada criança. Quanto à equipa educativa, esta é composta por nove educadoras e as respetivas auxiliares de ação educativa, uma professora de música, uma professora de dança, um professor de educação física e uma professora de Inglês que apoiam nas atividades de enriquecimento curricular, tendo, por vezes, em conta os temas que estão a ser abordados quando não há festividades. No que diz respeito à filosofia educacional, a instituição adotou o Modelo Curricular High/Scope em cruzamento com a Pedagogia de Trabalho de Projeto.

O Projeto Pedagógico de Instituição prolonga-se de 2017 até 2020. O conceito do projeto socioeducativo Sustentabilidade COMSCIENTE assenta nos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável definidos na cimeira da ONU de 2016. A sua implementação tem o intuito de consciencializar toda a comunidade educativa para a criação de «um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas» (in <http://unric.org/pt/objetivosde-desenvolvimento-sustentavel>). O logótipo do projeto Sustentabilidade COMSCIENTE suscita curiosidade, pois a palavra consciente toma a forma de coMsciente: o N é substituído por M fazendo referência ao M de Maria. De facto, a pertinência deste Projeto Educativo – Sustentabilidade Consciente, radica na sensível perceção de que as crianças se encontram numa fase de exploração e de descobertas. Tudo que observam é motivo de interesse e é com estas descobertas que vão evoluindo no dia-a-dia. A Educação Ambiental assume grande importância nas sociedades atuais, uma vez que urge formar-se cidadãos ambientalmente cultos, capazes de tomar decisões informadas e que assumam uma corresponsabilidade social e ambiental.

Esta sensibilidade deve iniciar-se nos primeiros anos, ou seja, no Pré-Escolar. A Educação Ambiental corresponde não somente à transmissão de conhecimentos mas também ao desenvolvimento de atitudes, valores e, conseqüentemente, comportamentos ambientalmente corretos.

### 3.1 Caracterização do grupo

Este projeto foi desenvolvido em contexto Pré-Escolar – Jardim de Infância -, numa das salas de 4 anos, com 26 crianças (11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino). A Educadora acompanhou estas crianças desde a valência da Creche até ao ano de finalistas.

As idades das crianças não variam muito, porém as crianças que se encontram sinalizadas e acompanhadas pela equipa de intervenção precoce são respetivamente as duas mais velhas e as duas mais novas. Quanto às características demonstradas pelo grupo, mostraram-se ser bastante empenhados, envolvidos, curiosos, sempre com o desejo de expressar e comunicar as suas opiniões e interagir. Porém, quando era solicitada a participação de algumas crianças em particular, estas retraíam-se, especificamente às crianças sinalizadas, sendo preciso alguns cuidados no decorrer da proposta a fim de captar a atenção e proporcionar uma maior assimilação e envolvimento. É importante destacar, que estas crianças evidenciaram preferência pelo trabalho autónomo, ou tempo livre nas áreas, sendo as primeiras áreas a encher aquelas que tinham um número restrito. Para a área das ciências podiam ir duas crianças, para a cozinha e para o quarto três crianças, para a área das construções e para os jogos cerca de quatro a cinco crianças, ficando para último a escolha da área da expressão plástica e a área da biblioteca. Com as observações realizadas, conseguiu-se perceber que as crianças tiravam prazer do processo de socialização, na medida em que começavam a colaborar cada vez mais com os seus pares nas tarefas do dia-a-dia ou durante o tempo livre nas áreas. No decurso do projeto, tal também se evidenciou na medida em que as crianças iam trazendo para o contexto materiais referentes ao projeto, assim como tornavam a família cada vez envolvida.

«As crianças até aos 5 anos atingem um nível de maturidade emocional que lhes permite estabelecer relações afectivas de grande proximidade com os seus pares» (Howes, 1983, 1988, citado por Ladd e Coleman, 2002, p. 123). Nestas idades as crianças passam a maior parte do seu dia no Jardim-de-Infância, convivendo e socializando com os demais; as crianças começam a perceber as regras de convivência e participação ordenada, a conhecer-se melhor e aos outros.

Serão destacadas algumas características específicas desta faixa etária que foram observadas ao longo do estágio: as crianças permanecem mais tempo a realizar qualquer tipo de atividade e demonstram prazer em terminar o seu trabalho, algumas com perfeccionismo e detalhe; gostam de ter responsabilidades, saber o que vão fazer, já sabem a estrutura e momentos da rotina e de realizar tarefas no dia-a-dia; percebem os sentimentos dos outros e expressam os seus, nem sempre entendem as emoções dos outros mas há gestão e resolução de conflitos; apreciam o jogo simbólico, socializando e cooperando com os seus pares, recorrendo aos vários brinquedos e materiais das áreas, conseguindo atribuir diferentes significados e funções ao mesmo objeto em contextos diferentes; elegem e escolhem com quem querem compartilhar os seus jogos, evidenciando-se que há amigos pelos quais possuem maior preferência, fator que importa contrariar através de junções aleatórias, de grupos de trabalho, etc. Os papéis representados são sempre de experiências vividas, ou então da vida adulta.

Também devido ao Projeto de leitura: em vai e vem, implementado, no qual as crianças contam as histórias que foram lidas em casa, reparei que: as crianças começam a considerar a linguagem como um verdadeiro meio de comunicação, com enriquecimento de vocabulário e com as ideias cada vez mais fundamentadas; interessam-se pela leitura e escrita e gostam de ver escrever letras e números, sabendo diferenciar e possuem noções da convenção da escrita; são igualmente capazes de reconhecer certas letras e os seus nomes, assim como comparar as letras do seu nome com outra palavra; os traços dos seus desenhos correspondem cada vez mais à realidade, desenhando a figura humana com cabeça, tronco e membros, a evolução da fase do girino.

O Educador apresenta um papel fulcral na medida em que a estruturação e organização temporal e do ambiente educativo, é um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita à capacidade motora, já todas apresentavam facilidade em andar sem auxílio do adulto e em tratarem da sua higiene; ao nível da alimentação, poucas necessitavam de auxílio, apesar de ser necessária a intervenção do adulto nos momentos de refeição, pelo tempo e distração que muitas crianças exibiam nestes momentos; um grupo autónomo que, quando a criança que era a responsável do dia tocava um sino, se responsabilizava pela arrumação da sala. Foi também notável o sentido de responsabilidade, afetividade e proteção de algumas das crianças mais velhas no auxílio das mais novas. A equipa educativa era constituída por uma educadora e uma auxiliar, que dividiam tarefas

e trabalhavam em conjunto durante a grande parte do dia. A equipa educativa mostrava relacionar-se muito positivamente, em sintonia e harmonia, em complementação, com confiança e uma relação pessoal incrível.

### 3.2 Caracterização das interações adulto-criança

«A autoconfiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 62). Refletindo acerca das interações observadas durante o estágio, foi possível suportar a prática em cinco estratégias importantíssimas presentes no livro *Educar a Criança* (1997), sendo estas facilitadoras do desenvolvimento nas crianças: confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança. As cinco estratégias baseiam-se: na partilha do controlo com as crianças, um clima de dar e receber mútuo, nas atividades, na escolha da criança responsável, entre outros; a centração nas potencialidades das crianças, os seus interesses; no estabelecimento de relações autênticas com as crianças, respondendo de forma facilitadora às necessidades das crianças, dando tempo e espaço; assumir um compromisso de apoio às brincadeiras das crianças – observar e compreender a complexidade das brincadeiras das crianças, brincando com elas; adotar uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal (Hohmann e Weikart, 1997).

De acordo com o referenciado anteriormente, no contexto em questão, eram usados diversos métodos para as crianças resolverem os seus problemas de forma autónoma. A educadora demonstrou ter criado e solidificado as relações com o grupo e entre eles, no sentido em que apoiou em certos momentos as atividades escolhidas pelas crianças e as suas interações, valorizou as produções apresentadas pelas crianças, as suas descobertas e soluções para a resolução de problemas. E ainda, estimulou e desenvolveu longos diálogos com o grupo, no momento de acolhimento, como forma de criar debates e negociações, ouvindo as novidades de cada uma das crianças, envolvendo as crianças.

### 3.3 Caracterização da organização do espaço

Como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 2016), a organização do espaço é a expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo para isso indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de forma a planear e fundamentar as razões desta organização específica. Os autores Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 51) partilham connosco esta ideia:



As crianças precisam de espaço, em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos grupos e grandes grupos. O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afecta a escolha que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utilizam materiais.

O ambiente do contexto de Educação Pré-Escolar procura promover ambientes acolhedores, seguros, funcionais e que apoiem o jogo simbólico e a expressão dramática, iniciado pela criança e estimulado pelo educador. Um ambiente bem estruturado, organizado e delineado é propulsor do progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, cognitivo e social. Ampara, inclusive, o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo.

A sala encontrava-se organizada por áreas segundo áreas de interesse, que permitiam às crianças, individualmente, escolherem, colarem a sua fotografia e decidirem o que iriam concretizar. No que concerne aos materiais e objetos, estavam todos acessíveis e ao alcance das crianças, ao nível do olhar, começando a ser etiquetados no início da intervenção, por conceitos e áreas, promovendo o sentimento de pertença das crianças na sala, ao terem a possibilidade de manterem a sala devidamente arrumada.

Os materiais têm de ser interessantes para as crianças. Como as crianças na sala são muitas e os seus interesses diversos e mutáveis, requer-se a variedade de materiais. [...] Mas porque os interesses de cada criança diferem, esta, para ser activa, deve poder escolher. Para cada criança escolher, não basta que existam materiais, é necessário que eles sejam diversificados e que estejam organizados e guardados de forma visível e acessível. Isto implica que estejam estruturados em áreas de interesse bem definidas (Formosinho, 1996, p. 58).

A sala era composta pelas seguintes áreas: área dos jogos, área da biblioteca, área do quarto, área da cozinha, área das construções, área da expressão plástica, área das ciências e o espaço vago no centro da sala era para os momentos de grande grupo e acolhimento (em roda). Além dos materiais das áreas se encontrarem etiquetados, cada área tinha uma tabela com uma foto da área, os dias da semana e por cada dia da semana, o sitio para as crianças colocarem a fotografia. Com intencionalidade pedagógica promovemos «um ambiente intencionalmente educacional em que a criança pode envolver-se em muitas e diferentes brincadeiras, quer sozinha, quer com outras» (Formosinho, 1996, p. 59). A mesma autora (1996) defende que nas brincadeiras, é crucial as crianças poderem: explorar, construir, desenhar, pintar, jogar, dramatizar, etc.; ver, escolher, usar e

posteriormente devolver ao lugar os materiais do seu interesse que, para tal, se encontram organizados e acessíveis; sentir-se bem, confortável, competente, valorizada.

A organização do ambiente educativo exige reflexão por parte do educador, numa busca incessante por aprendizagens ativas, significativas, assim como características do fórum social e da cidadania. A sala deste grupo destaca-se pela sua arrumação perfeccionista até por parte da Educadora dos materiais, pela facilidade de acesso ao espaço exterior, pelas janelas longas que faziam com que a luz natural iluminasse a sala.

#### 3.4 Caracterização da organização do tempo (rotina diária)

A organização do ambiente educativo conciliada com a organização do tempo são pontos cruciais no Jardim de Infância, suscitando uma estrutura que provoca confiança, segurança, antevisões, autonomia e sentimento de pertença. Existe, desta forma, uma rotina educacional intencional. Assim, «para ser verdadeiramente uma rotina educacional, as actividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquela sala de actividades» (Formosinho, 1996, p. 60). Ao partilharmos e darmos a conhecer uma sequência de acontecimentos ao grupo, além de conseguirem acompanhar, as crianças sentem-se mais confortáveis. Uma rotina deve ter partes/fragmentos salientes para as crianças, ou seja, especificando com a rotina do contexto: momento do acolhimento, momento da alimentação e higiene, actividades de grande e/ou pequeno grupo, hora de almoço, tempo de escolha livre e trabalho nas áreas. A esta rotina acresce o horário, em alguns dias, das actividades de enriquecimento curricular. «A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 224). A autora Júlia Oliveira Formosinho (1996, p. 61) acrescenta o carácter flexível da rotina, porém com consistência e previsibilidade.

## **CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### 4. Tema, Motivações e Objetivos

O tema do projeto *A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal* surgiu fruto da observação das interações das crianças, da reflexão sobre os seus interesses e da averiguação do *Plano de Trabalho* para o ano letivo e dos objetivos traçados para cada período. Este projeto foi marcado pela sua transversalidade, englobando distintas áreas nas propostas de trabalho que foram sendo realizadas. As propostas pedagógicas foram interligadas à intencionalidade do reconhecimento de características dos animais, e os seus modos de vida.

O ser humano vai processando, gradualmente, a informação que o meio físico e natural (meio envolvente) lhe envia. A observação, manipulação, a descoberta e comunicação são os instrumentos-chave que permitem ter acesso ao conhecimento e ao domínio do mundo que o rodeia. A criança inicia a construção do seu pensamento, assimilando a informação que o meio mais próximo lhe fornece, ou seja, descobre-se com uma potencialidade percetiva e motora num espaço determinado.

O processo de assimilação é contínuo, orientando-se na direção de tudo o que a rodeia, sobre os seres inanimados (objetos) e sobre os que possuem vida (animais e plantas), para descobrir posteriormente os quatro elementos naturais, como realidades que se inserem no domínio da Natureza e Conhecimento do Meio Natural (Silva, 2016).

Os animais são um dos elementos do ambiente natural mais significativos para a criança e constituem, simultaneamente, a sua mais ativa referência em relação ao meio, de modo que o fenómeno da sua antropomorfização é uma característica deste período de desenvolvimento intelectual, que vai sendo desmistificado.

#### **Objetivos do Projeto**

1. Proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical;
2. Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
3. Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global;
4. Adquirir conhecimentos sobre animais e as suas relações com o seu meio ecológico;

## 5. Averiguar o papel da música na construção de conhecimentos.

Assim sendo, durante o período de observação, foram surgindo ideias com um fio condutor de forma a implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto.

### 4.1 Descrição e reflexão das atividades em contexto de Educação Pré-Escolar

#### Proposta 1 – Sons dos Animais

Sustentando a prática educativa na Metodologia de Trabalho de Projeto, nesta primeira atividade do projeto, procurou-se fazer o levantamento das conceções prévias das crianças, as suas perguntas e curiosidades, assim como discutimos a forma como íamos procurar a informação. A obra escolhida foi *O Som dos Animais*, um livro exclusivo do Pingo Doce, porque além de referir animais com características diferentes, o livro era tátil e recorreu-se às onomatopeias de cada um dos animais (personagens). Os sons despertaram a curiosidade do grupo, o que fez com que no momento da audição dos sons dos respetivos animais, as crianças imitassem de imediato. A posteriori, focamos a atenção nas diferenças que viam entre os animais da história (vaca, ovelha, burro e porco). Realçaram as patas, o corpo, as asas, entre outros. Tendo em conta o tempo de atenção das crianças e o proveito máximo da intencionalidade pedagógica, houve uma orientação por parte da equipa educativa através de perguntas. Numa continuidade do envolvimento de cada criança e grupo, procedemos à iniciação do nosso trabalho de projeto, questionando e registando. As crianças escolheram registar em cartolinas de cor branca que se encontravam na sala, com marcadores. Foi escrito em letras maiúsculas porque é desta forma que também escrevem, ajudando a um maior reconhecimento. Numa primeira fase, é proposto: *Então, agora que já vimos as diferenças dos animais da nossa história, vamos pensar sobre o que já sabemos dos animais.* As respostas foram sendo registadas, sempre com o nome da criança à frente de forma a integrar o sentimento de pertença no todo, na unidade e totalidade do projeto. Nestas fases de levantamento, temos que refletir e orientar as crianças, ou seja, guiar consoante um fio condutor de forma a que atinjam e se lembrem do máximo de pontos possíveis, através de perguntas estruturadas.

Numa segunda fase, temos o levantamento das questões, às quais as crianças gostavam de ter resposta (*O que queremos saber sobre os animais? O que ainda não sabem?*). Neste momento, o facto da equipa educativa fazer perguntas às quais não sabia supostamente a resposta, fez com que as crianças conseguissem uma maior compreensão. Foi um momento curioso, na medida em que cada

criança foi ouvida sempre individualmente, mas as restantes iam respondendo às perguntas por vezes. O Educador tem um papel de andaime e moderador entre a criança e o conhecimento, uma vez que muitas das crianças diziam frases e não interrogações, sendo esse conceito também explicitado.

Na última fase discutimos os meios e processos de procura da informação. As respostas das crianças, inclusive algumas repetidas, recaíram todas em procedimentos de procura digitais (tablets, computadores, telemóveis). Houve um número de crianças que se lembrou de materiais e jogos que tinham em casa, e logo ficaram inquietas por trazer. De seguida, inquirimos as crianças: *E a que pessoas podemos pedir ajuda?* Nesta fase as crianças elencaram todos os graus de parentesco da família e amigos.

O grupo ficou muito curioso e a questionar-se sobre o que viria a seguir. A Educadora afirmou que os ia amparar e ajudar na descoberta pelos animais. No mesmo dia perguntaram o que lhes ia ensinar, quando ia começar, os materiais que ia trazer para a sala. Depressa se tornaram tão envolvidos, que sempre que dizia que tinha uma proposta para fazer com eles ficavam radiantes. Para cada uma das três fases foi elaborado um cartaz, posteriormente afixado.

A intencionalidade pedagógica centrou-se em parâmetros como: exploração de onomatopeias; a interligação de audição, interpretação e compreensão; identificar e reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais; averiguar o impacto do trabalho de projeto e o envolvimento das crianças, num processo de aprendizagem ativa. Numa perspetiva individual, o papel do educador/estagiária centrou-se: no questionamento e procura do superior interesse da criança; em mediar as crianças nas suas aprendizagens; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo e entre pares; Incentivar um ambiente educativo motivador e envolvente, para a descoberta; incentivar o envolvimento parental e da comunidade.

De seguida são apresentadas as respostas e questões das crianças:

O que já sabemos sobre os animais:

1. Não são iguais
2. Algum têm asas, penas e crista
3. Animais saltam, voam, caminham e rastejam
4. O porco anda na lama
5. Alguns vivem na quinta
6. A vaca caminha

7. Alguns vivem na selva
8. O leão vive na selva
9. O canguru salta
10. O porco faz um som
11. Galinha faz “cocoró”
12. O burro caminha
13. A ovelha faz “mé”
14. A vaca faz “Mu”
15. O cavalo faz “hiii”
16. O gato faz “miau”
17. O crocodilo anda na selva
18. O cão faz “auf auf”

O que queremos saber:

1. Onde vivem os cavalos?
2. Onde vivem os gatos?
3. Onde vivem os porcos?
4. Os pássaros vivem em gaiolas porquê?
5. Onde vive a girafa?
6. O que come a tartaruga?
7. O que comem os cães?
8. O que come o gato?
9. Como é um cavalo?
10. Como é um cão?
11. Como é o corpo da girafa?
12. Onde vive o elefante?
13. Como é o crocodilo?

14. Onde vive o leão?
15. Onde vivem as ovelhas? E o que comem?
16. O que comem os animais?
17. Como é o corpo do porco?
18. Será que existem unicórnios?
19. Onde vive cada animal?
20. O que comem os animais da floresta?
21. Existem coelhos só na terra?
22. Como é o corpo de um unicórnio?
23. Como chamamos as renas?
24. Os cães podem viver na quinta?
25. Os cães só bebem água?

Onde vamos procurar:

1. Visita ao Jardim Zoológico
2. Livros
3. Computador
4. Tablet
5. Telemóveis
6. Histórias de animais
7. Televisão
8. CD's
9. Jogos
10. Ajuda da família

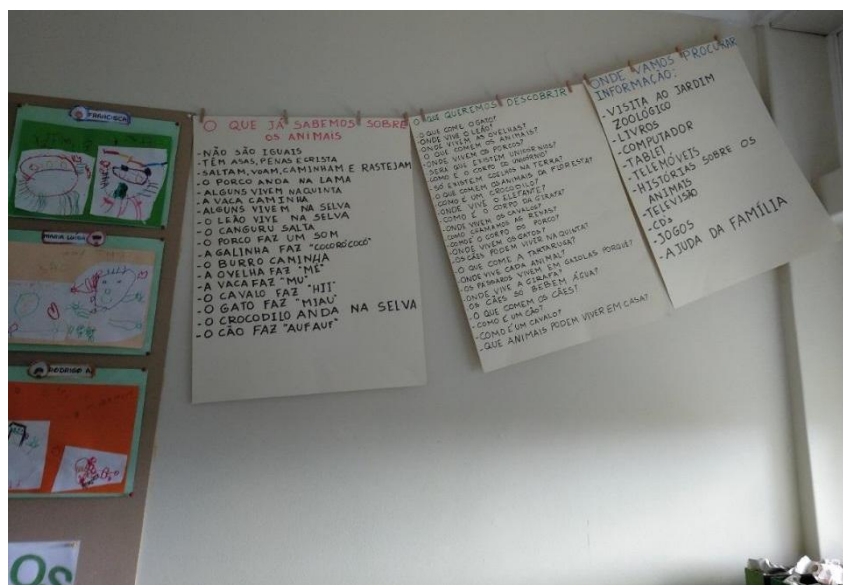


Figura 1: Registo das fases do Trabalho de Projeto



Figura 2: Conceção prévia de cada criança com a ilustração

## Proposta 2 – Músicos de Bremen

A proposta consistiu na abordagem da obra – *Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm - , com momentos e questões de pré-leitura (focadas nos elementos do livro, nomeadamente, a capa, contracapa e o título, porque motivo acham que os quatro animais se tornaram músicos, ...), durante a leitura (questionamento das onomatopeias e fotos reais das personagens) e pós-leitura (perguntas de assimilação e reconto da obra: quem são as personagens?/ Porque decidiram ir embora?/...). O grupo foi encaminhado a compreender/refletir que embora os animais partilhassem a paixão pela música,



possuem pontos em que são distintos. Recorrendo às fotos dos mesmos e comparando, inquire-se o grupo sobre as diferenças (características e modos de vida). Depressa chegaram à diferença entre os animais e as suas características (*O galo é o único que tem penas e asas; o cão e o gato podem estar dentro de casa; o galo tem duas patas e os outros quatro; ...*) (burro, cão, galo e gato). Em todas as propostas, a equipa educativa refletia sobre a realização da mesma e as aprendizagens que as crianças adquiriram, chegando à conclusão que as fotos utilizadas que se encontravam em folhas A4, poderiam suscitar dúvida nas crianças devido a questões de escala. Posteriormente, foi proposto, de forma a averiguar as conceções prévias, que desenhassem um animal que gostassem consoante as suas características. Cada criança foi ouvida na descrição do que desenhou, ficando escrito e registado. Procedeu-se ao levantamento dos animais que escolheram, de forma a englobar no decorrer do projeto e para comparar numa fase posterior do projeto.

Aconteceu uma situação de uma criança que não começava o desenho, encontrando-se a olhar para a folha com um ar pensativo. Inquiri a razão pela qual ainda não tinha iniciado o desenho, ao qual respondeu: *Inês, a Noah, que é a cadela da minha vizinha é branca, eu não a consigo desenhar*. De forma a auxiliar a criança foi proposto que desenhasse os contornos, mas ainda se encontrava apreensiva. A Educadora dirigiu-se à criança e reforçou a ideia.



Figura 3: Desenho através dos contornos

Com os desenhos finalizados, fez-se a contagem de quantas crianças escolheram cada animal, trabalhando desta forma conteúdos matemáticos (numeração, conjuntos maiores, iguais e menores).

Procedendo ao registo dos animais escolhidos, no quadro, faz-se simultaneamente a divisão silábica da palavra referente a cada animal.



Figura 4: Quadro de legenda

As fotos e os desenhos foram expostos nas janelas para revisitação, juntando os desenhos dos mesmos animais.



Figura 5: Produções das crianças

A intencionalidade pedagógica centrou-se: na exploração de onomatopeias; em identificar os animais; reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais; utilizar

o registo como meio de transmissão de informação e de registo da mesma. Numa perspetiva individual, o papel do educador/estagiária centrou-se em: mediar as crianças nas suas aprendizagens; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

### Proposta 3 – Saco dos Animais

Esta proposta procedeu com recurso a imagens de distintos animais, com várias características físicas e de diferentes habitats, num saco mistério do qual as crianças retiravam um animal. Foi proposto à criança que observasse a imagem e procurasse imitar o animal correspondente, a sua onomatopeia, locomoção, dando pistas ao grupo acerca do animal. No início da atividade a Educadora interrompeu, visto que embora notasse que existia a preocupação marcada de fazer com que as crianças todas participassem, estava a chamar as crianças com menor capacidade de compreensão. Aconselhou a chamar, primeiramente, crianças mais capazes, de forma a amparar os que viessem a seguir. O objetivo era que o restante grupo adivinhasse o animal que a criança reproduziu, sendo a foto do animal colada (via autocolante e feltro) num dos cartazes referentes aos animais aquáticos e/ou animais terrestres.



Figura 6: Cartazes

Posteriormente, centramos a atenção nos animais terrestres e na sua locomoção. À vez, as crianças inquiridas iam buscar a foto de um animal e diziam se salta (canguru, sapo, ...), rasteja (caracol, cobra,...) ou caminha (*Inês, os animais que caminham também podem correr, os outros não*).

Foram formados conjuntos consoante a locomoção, consolidando com cartazes que levei com outros animais.

De seguida, em folhas A5 coloridas, azul para os aquáticos e verde para os terrestres, as crianças desenharam os seus animais preferidos, assim como escreveram os seus respetivos nomes, num trabalho também focado na consciência fonológica e silábica.

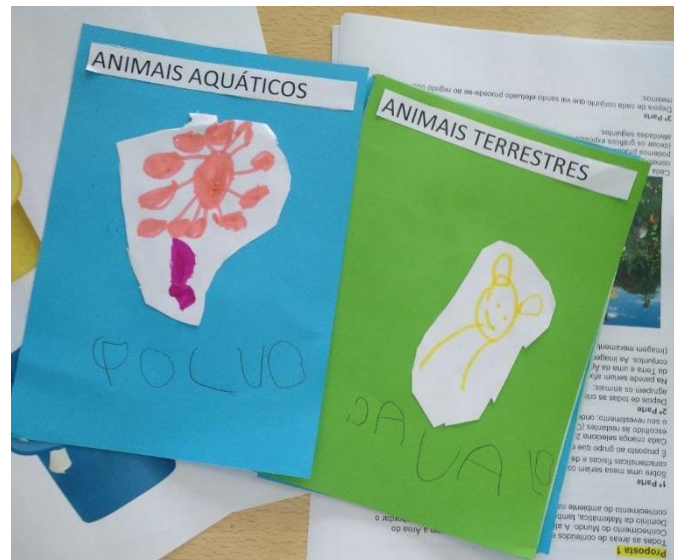


Figura 7: Produção de uma das crianças

Para a continuação da consolidação, nesse dia, recorri à história: *A lebre e a tartaruga*, de Esopo.

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: explorar onomatopeias; identificar e reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais; agrupar os animais recorrendo a diferentes critérios. O papel do Educador/Estagiária passou por mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

#### Proposta 4 – Jogo das Adivinhas

Nesta proposta recorreu-se à prosódia e rimas referentes a cada animal, sendo proposto que as crianças descobrissem qual o animal a que se refere cada adivinha. A interligação de audição, interpretação e criação de conhecimento correu melhor do que esperava. A Educadora repetia as palavras das adivinhas que rimavam e as crianças nomeavam os sons idênticos. Para auxiliar a construção das rimas, recorri ao livro *ABC dos bichos em rima infantil* de Rosa Lobato de Faria. Adivinhando o animal a que se refere, e sendo partilhado fotos do mesmo, foram colocadas questões

de diferenciação dos animais: *É um animal terrestre ou aquático?*. Se o animal fosse terrestre, inquiria-se sobre a locomoção (voa, rasteja, salta, caminha), se possui pêlo/penas/somente pele, se tem bico ou focinho, etc. Se o animal for aquático, inquire-se se tem tentáculos, barbatanas, escamas, procurando chamar a atenção para as guelras (fator comum) que permitem aos animais aquáticos respirar. Outro fator interessante foi as crianças começarem a notar que consoante o critério que escolhemos, os animais mudam ou até que podem surgir associações. Uma das associações que começaram a fazer foi que todos os animais que têm bico e asas são aves (*Há pássaros que não voam, no jardim zoológico vi um grande/ - Lembra-te do nome?/ - Era uma avestruz*). Depois desta intervenção, as restantes crianças também remeteram para o pavão e as galinhas que “*voam baixo*”. Outra curiosidade interessante é que o grupo percebeu as ramificações. Escolhendo se é um animal aquático ou terrestre, as características e pontos divergentes alteram (*os peixes respiram pelas guelras mas o polvo tem pernas e os outros equilibram-se*).



Figura 8: Cartazes dos Animais Aquáticos

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: explorar jogos prosódicos; na interligação de audição, interpretação e criação; em interpretar com intencionalidade expressiva musical: jogos prosódicos (adivinhas); identificar e reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais; agrupar os animais recorrendo a diferentes critérios. O papel do Educador/Estagiário abarcou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

## **Adivinhas:**

### Abelha

Faço a cera e o mel

Num zumbido sem fim

O meu lar é a colmeia

Tenho riscas pretas e amarelas

Sabem falar sobre mim? Quem sou eu?

### Borboleta

Voo pelos jardins

Posso ter várias cores

Já fui uma lagartinha

Mas agora transformei-me numa...

### Caracol

Ando com a casa às costas

Meto os meus corninhos ao sol

Ando sempre muito vagaroso

Sou o ...

### Minhoca

Tenho vários anéis

Rastejo muito devagar

Gosto de andar debaixo da terra

Sou a Mi...

### Ouriço Cacheiro

Ando devagar,

Pico como quando vais buscar castanhas,

Tenho um nariz alongado

Sabes quem está a falar?

### Coelho

De salto em salto,

Pelo macio,

Acabei de comer uma cenoura

Sou um ...

### Leão

Dizem que sou o rei da selva

Tenho uma juba majestosa

Um rugido assustador

Quem fala com este esplendor?

### Papagaio

Sou muito colorido,

Voo por terras tropicais

Já me ensinaram algumas palavras

Olá amigo, sou o ...

### Cobra

De repente, apareço zzzzzz

A rastejar serenamente

Sou a vossa amiga ser...

### Rato

Do gato tenho medo

Sou pequeno, de cauda comprida

Sou um roedor nato,

Sou o amigo R...

### Pavão

Sou uma ave majestosa

Abro o meu leque de penas coloridas

Tenho uma coroa gloriosa

Sou o ...

### Estrela do Mar

Quando olhas para o céu vês a minha forma

No entanto, vivo no mar

Movimento-me pelas minhas cinco pontas

Consegues descobrir quem te está a abordar?

### Cavalo Marinho

Sou cavalo mas não tenho quatro patas

Movimento-me pela minha cauda

Nas águas dos oceanos

Tenho uma longa casa

### Caranguejo

Sou conhecido por andar ao contrário

Tenho patas em pinça



Em tons laranja ou avermelhado

Quem achas que é o amigo deste lado?

#### Proposta 5 – Recortes dos Animais

Esta proposta surgiu como resultado do processo de observação, uma vez que foi sendo evidenciado que algumas crianças apresentavam dificuldades na realização de recortes, desde pegar e manusear a tesoura da forma correta, conseguir contornar as imagens ao invés de as cortar, conseguir selecionar imagens pertinentes, entre outros fatores, trabalhando desta forma as questões de motricidade. Para esta proposta, a equipa educativa reuniu catálogos e revistas com animais, material que foi facilitado às crianças com o objetivo de recortar, consoante um critério à sua escolha, um dado grupo de animais. Os critérios foram: os modos de vida, a forma de locomoção (animais que voam, rastejam, saltam ou caminham), animais com pêlo, animais com penas, animais com bico, animais com focinho. Porém, embora fosse planeado desta forma, como algumas crianças se encontravam com dificuldades, decidimos generalizar e recortar consoante o critério de animais aquáticos ou terrestres. Na maioria das atividades, para garantir um apoio mais individualizado, cada membro da equipa educativa ficou com uma mesa de grupo de crianças e fomos alternando, de forma a que se ouvissem e apoiassem todas as crianças. Posteriormente, em momento de roda, cada criança partilhou as suas colagens e justificou as características dos animais que escolheu, evidenciando os pontos que eram comuns entre as mesmas escolhas, nomeadamente composição corporal. Algumas crianças suscitaram intervenções curiosas: *estes são terrestres, andam na terra e só bebem água ou para o banho ; escolhi os terrestres, estão na terra como nós ; os aquáticos são estes e tem o mar infinito.*



Figura 9: Momentos dos recortes



Figura 10: Momentos dos recortes

A intencionalidade pedagógica teve em vista: estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística; promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global; identificar e reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais. O papel do Educador/Estagiário centrou-se em: mediar as crianças nas suas aprendizagens; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo e entre pares; incentivar um ambiente educativo motivador e envolvente, para a descoberta; promover momentos propícios à aprendizagem ativa.

## Proposta 6 – Animais domésticos e selvagens

A proposta iniciou com a leitura do livro *Querido Zoo* de Rod Campbell, explorando o tema dos animais de estimação, procurando explorar o porquê de no decorrer da história nenhum animal se encaixar nos critérios do tão desejado dono, dentro dos pontos referentes aos animais domésticos.

Foram expostas às crianças uma casa e um ambiente selvagem, construídas através de caixas de cartão, o que captou a atenção e foi alvo de perguntas numa fase em que a proposta ainda não tinha iniciado (*o que tem dentro? ; é para brincarmos nas áreas? ; vamos fazer um jogo?*).



Figura 11: Ambiente doméstico e Ambiente Selvagem

De forma a ser uma proposta ainda mais englobadora, inquiriu-se as crianças sobre os animais que elas ou conhecidos tivessem (*o meu avô tem uma quinta ; eu gosto de ir à quinta pedagógica perto da minha casa ; eu brinco com o cão do vizinho ; ...*) . Além de partilharem as suas experiências, ainda disseram a cor dos animais, o nome que tinham (*a minha chama-se Minnie, a do Mickey, porque é pequenina*), o que comia e outros pontos que consideraram oportuno partilhar, relacionando com a temática dos animais que considerem possível ter em ambiente familiar, ou os animais selvagens. Na troca de interações, chegaram à conclusão que os animais selvagens não vivem todos no mesmo habitat, podem viver na selva, na savana, no deserto, entre outros.

Entendendo o conceito de animal doméstico e de animal selvagem, construímos um gráfico de barras no qual uma das barras seria constituída pela escrita do nome dos animais domésticos, enquanto que a outra remetia para os animais selvagens. Os animais foram ditos à vez pelas crianças. No final da enumeração dos animais, em conjunto, foram contados os animais de cada barra, trabalhando os conjuntos matemáticos.

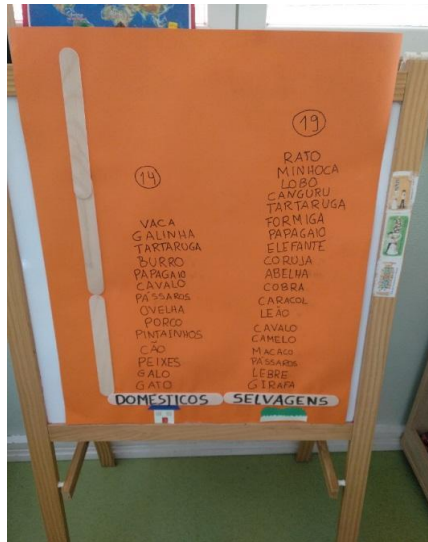


Figura 12: Gráfico de Barras

Foi notória a capacidade do grupo de estabelecer códigos flexíveis de classificação e a forma como compararam e classificaram (*o grupo maior é o selvagem ; é mais alto que o outro*).

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); identificar e reconhecer características físicas dos animais; reconhecer modos de vida dos animais; agrupar os animais recorrendo a diferentes critérios; compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. O papel do Educador/Estagiária abarcou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação; estabelecer códigos flexíveis de classificação que permitam à criança um agrupamento dos animais, baseado num critério lógico; introduzir o modelo indutivo e método de comparações, para uma aprendizagem ativa; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

### Proposta 7 – O Intruso

Esta atividade engloba a caça ao intruso. Em conversa com a Educadora Cooperante, apresentei e expliquei a minha ideia de expor um conjunto de animais no qual tivessem que identificar o intruso seguindo o critério dos animais selvagens vs animais domésticos, ou seja num grupo de cinco animais, quatro seriam selvagens e um deles doméstico, sendo assim o intruso. A Educadora respondeu que as crianças apresentavam dificuldade neste tipo de propostas mas que a ideia era

interessante, porque no decorrer da mesma semana já tinha pensado também numa atividade do mesmo género.

Recorri à obra – *O Cuquedo*, de Clara Cunha – que aborda os animais selvagens. Desta vez, expus a história através de formato vídeo por achar que ficaria mais explícita e apelativa (<https://www.youtube.com/watch?v=5O7hQHIE1Wk> ). A proposta iniciou com a exposição do livro *O Cuquedo*, explorando num primeiro momento a capa do livro e pensando em pontos comuns dos animais (habitat) e, posteriormente, o tema dos animais selvagens, assim como a aquisição de vocabulário e nomes coletivos.

Ao perguntar às crianças se sabiam o que era uma manada, assim como os restantes nomes coletivos associados a grupos de animais, de todas as vezes souberam responder e, inclusive, definir e explicar de formas diferentes para as crianças que não soubessem conseguirem perceber (*Inês, uma manada são muitos animais iguais juntos, imagina muitos leões juntos*).

A história teve perguntas em momento de pós-leitura: *Onde decorre a história?; Quais os animais que aparecem na história?; Porque é que os animais andavam todos de lá para cá e de cá para lá?* De seguida, tinha sido planeado apresentar às crianças, imagens das personagens da história agrupadas com animais domésticos, de forma a conseguirem identificar o intruso, justificando. Porém, foram procedidas alterações na planificação, por ser considerado que as crianças assimilariam e perceberiam melhor se se recorresse a miniaturas. Exemplificando, escolhi um leão, um tigre, uma zebra e um cão, e o grupo tinha de justificar porque motivo consideravam que um dos animais era o intruso e não se encaixava ali (*o cão, os outros não temos em casa ; o cão conseguimos fazer festinhas*).

A consolidação da história seguiu-se com uma proposta de divisão silábica, de forma a trabalhar a consciência fonológica e silábica. O objetivo era que as crianças contassem as sílabas das palavras, pintassem os quadrados correspondentes ao número de sílabas, escrevessem o número de sílabas, e no final pintassem os animais. A ficha encontra-se nos anexos.



Figura 13: Trabalho de consciência fonológica e silábica

A intencionalidade pedagógica centrou-se: na interligação de audição, interpretação e criação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); identificar e reconhecer modos de vida dos animais; compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. O papel do Educador/Estagiária envolveu: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação; incentivar um ambiente educativo motivador e envolvente, para a descoberta; promover momentos propícios à aprendizagem ativa; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo.

#### Proposta 8 – Animais domésticos e selvagens

A proposta iniciou com a exploração da música – *Animais Domésticos e Selvagens*, de Alda Casqueira Fernandes - centrando a atenção nas duas estrofes principais, devido à extensão da música embora fosse ouvida na íntegra. Numa fase inicial, foi pensado relembrar os animais referentes a cada tópico (animais que são domésticos e os animais selvagens), para de seguida o grupo (dividido a meio) trabalhar cada uma das estrofes principais, mas a proposta decorreu em grande grupo, com as seguintes variações e momentos:

1º Diferentes ritmos: palmas; marcar nas pernas; bater com os pés (foi a parte mais difícil porque não se encontravam em sintonia, mesmo dando a entrada. Mesmo com a contagem do momento de entrada, as crianças tiveram dificuldades na sintonia, o que levou a que a equipa educativa

exemplificasse quantas vezes fossem necessárias. Decidindo fazer em simultâneo, equipa educativa e crianças, a atenção das crianças centra-se ainda mais no modelo e referência de quem está a fazer e acabam por se perder um bocado do seu movimento, mas todos juntos conseguimos chegar ao objetivo pretendido, com entusiasmo)

2º Diferentes dinâmicas: sons fortes e fracos

3º Diferentes alturas: agudo e grave; voz falada e voz sussurrada

4º Timbre: cantar com a voz parecida a outra pessoa (voz diferente)

As crianças consideraram *engraçado e divertido* alterar a voz e algumas até pediram a outras crianças para ouvir a sua voz alterada. Perguntei qual foi a variação que mais gostaram, responderam que foi com a *voz grossa* e se podíamos repetir todos juntos, porque logo de início a restante equipa educativa também fez em conjunto. Por fim, a última parte da atividade consistiu na omissão da última palavra de cada verso, fazendo com que as crianças constatassem a ausência da rima e a prosódia, assim como aprendessem a ouvir e respeitar o silêncio, o que se revela difícil devido ao normal fluído e canto da música (*assim a música não é igual ; nós sabemos as palavras todas ; quanto tempo temos de ficar sem cantar?*).

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: interpretar com intencionalidade expressiva musical: cantos rítmicos e prosódicos; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); reconhecer modos de vida dos animais. O papel do Educador/Estagiária abarcou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

### **Estrofes usadas:**

1) São os animais domésticos

Que vivem com as pessoas

Que as ajudam em tudo

E só fazem coisas boas

2) São os animais selvagens

Que vivem longe daqui



Vivem no meio da selva

Com outros iguais a si

### Proposta 9 – Um bocadinho mais

A proposta consistiu em explorar a obra – *Um bocadinho mais*, de Yanitzzi Canetti - que recorda o tema dos animais selvagens (não domésticos), ao mencionar animais que vivem em diferentes pontos geográficos (montanha, savana, floresta, deserto, rio e Pólo Norte). O texto apresenta partes em verso, focalizando a atenção durante a leitura nas partes que rimam e nos sons iguais.

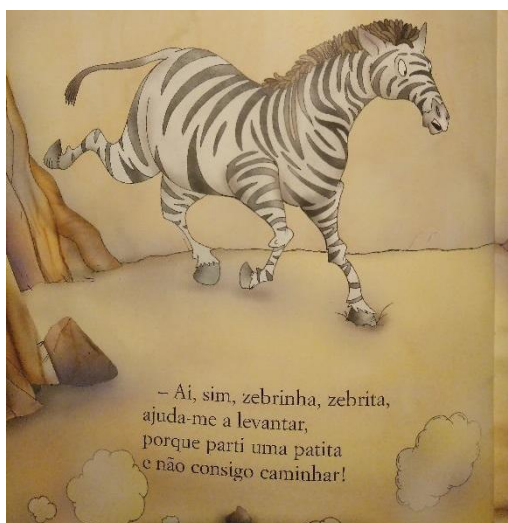


Figura 14: Algumas das rimas da história



Figura 15: Algumas das rimas da história

Com recurso a um Powerpoint foram apresentadas fotos dos diferentes habitats, assim como mais animais (extra história) dos distintos habitats mencionados no decorrer da leitura, com as suas



respetivas onomatopeias. As crianças iam comentando características do habitat (*O Pólo Norte é só gelo ; no deserto só há areia*) e porque achavam que cada animal se incluía num dado habitat ou conseguia lá viver (*o camelo vive no deserto porque consegue estar muito tempo sem beber água ; o corpo do pinguim é quente para o gelo*).

Numa segunda fase, foram construídos cartões dos animais de cada um dos habitats, com o objetivo de numa folha desenharem o habitat e os animais, contornando-os através de moldes, e desenhando as suas características. Mais uma vez, houve um enfoque e estímulo nas questões de motricidade. A Educadora afirmou que as crianças nunca tinham feito esta atividade ou algo do género, sendo algo novo para elas, facto que iria provocar curiosidade.

Os desenhos correram ainda melhor do que esperado e as crianças ficaram mesmo felizes por ver as suas produções e por sentirem que conseguiram desenhar um dito animal que gostavam, inclusive chamavam para ir ver as suas criações (*consegui desenhar um pinguim e uma rena ; já viste este crocodilo feroz?*).



Figura 16: Decurso da Proposta



Figura 17: Decurso da Proposta



Figura 18: Decurso da Proposta

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: interpretar com intencionalidade expressiva musical: cantos rítmicos e prosódicos; identificar e reconhecer características físicas dos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); reconhecer modos de vida dos animais; estimular a motricidade. O Educador/Estagiário procurou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

#### Proposta 10 – Animais da Quinta com tapete narrativo

A atividade iniciou pela exploração da música *Marcelito* de Alda Casqueira Fernandes, que fala de um galo, de forma a abordar os restantes animais da quinta com as suas onomatopeias. Durante a

audição da música, as crianças foram começando a cantar automaticamente e uma criança disse: *Meu Deus, este Marcelito é tão tontinho*. A música ficou de tal forma na memória e ouvido do grupo, que mesmo na pausa de almoço ouvia-se a cantar em grupinhos, inserindo outros animais para além dos mencionados na letra.

Após a audição coloquei perguntas: *onde vive a maioria dos animais, tirando o lobo, que aparece neste vídeo? Qual é o som que faz o Marcelito? ...* (vídeo exposto: [https://www.youtube.com/watch?v=E8HmM\\_eDiu4](https://www.youtube.com/watch?v=E8HmM_eDiu4) )

Com o objetivo de assimilação do conceito, expus à vez peluches de animais da quinta, aos quais as crianças tinham que reproduzir a respetiva onomatopeia. Os peluches auxiliaram também a construção de uma história, onde estes foram as personagens. Em conjunto com a Educadora, fomos expondo os peluches e também Nenucos e foi sugerido o início da história às crianças, de forma a continuarem: *Era um vez, uma bela manhã na quinta. Os animais saíram do estábulo e estava um dia de sol*. Cada uma das crianças disse uma frase para a construção da história.

De seguida, em folhas de formato A5, cada criança fez a ilustração de uma das frases da história.



Figura 19: Ilustração da História criada

As ilustrações foram compiladas, de forma a que o grupo pudesse visitar a história na área da biblioteca, no formato que escolher (em livro, numa cartolina, ...). Foi sendo construído um livro.

O livro foi apresentado às crianças que reconheciam com felicidade o seu desenho e o dos amigos, reconhecendo a história e as distintas partes do texto. Mesmo passando semanas após a atividade, as crianças revisitavam o livro na área da biblioteca e diziam: *o meu desenho é este, vou ler o nosso livro, os animais da quinta, podes-me contar a história?*.



Figura 20: Livro de autoria das crianças, com o ano de produção e os nomes deles

*História criada:*

*Era um vez, uma bela manhã na quinta. Os animais saíram do estábulo e estava um dia de sol. O pato saiu para o lago. O porco foi para a lama. A ovelha foi buscar o seu amigo. O cão saiu da casota, e foi buscar a sua amiga cadela. O cavalo saiu da quinta e foi passear com o Senhor João. O burro não sabia onde estava o Senhor João e ficou aflito. O burro foi muito aflito ter com a Dona Teresa a pedir ajuda:*

*- Dona Teresa ajuda-me, eu não sei do Senhor João.*

*A Dona Teresa e o burro foram ter com os outros animais da quinta, a pedir ajuda. Foram ter com a ovelha Branquinha à quinta, e a Dona Teresa perguntou:*

*- Ovelha Branquinha, sabes onde está o Senhor João?*

*- Não.*

*Foram os três juntos ter com o pato.*

*- Olá pato Quim, sabes onde está o Senhor João?*

*- Não o vejo desde manhã.*

*Foram os quatro ter com o cão Rocky.*

*- Tu viste o Senhor João?*

*- Não, eu não o vi não.*

*Continuavam os cinco à procura pela quinta toda. Foram ter com a porca Joana à pocilga.*

*- Sabes onde está o Senhor João?*

*- Eu não vi o Senhor João.*

*A vaca e o senhor boi estavam os dois juntos na sua casa. Foram ter com eles e perguntaram:*

*- Viram o Senhor João?*

*- Não sabemos dele.*

*Os animais reuniram-se a pensar no que iam fazer. Mas não tiveram nenhuma ideia de onde estava o Senhor João. Os animais foram para o estábulo. No estábulo encontraram o cavalo e, de repente, apareceu também o Senhor João. Os animais disseram:*

*- Ufa, finalmente encontramos-te. Estávamos preocupados.*

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: interpretar com intencionalidade expressiva musical: cantos rítmicos e prosódicos; identificar e reconhecer modos de vida dos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); escutar e valorizar o contributo de cada criança; construção de uma história estruturada e com sequenciação.

#### Proposta 11 – História do Nabo Gigante

A atividade abarcou a exploração da obra *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, de forma a abordar os animais da quinta, com momentos de pré-leitura e pós-leitura. Para a exploração da história, apoiei-me no livro - *Falar, Ler e Escrever* - exposto numa Unidade Curricular pela Professora Fernanda Leopoldina, assim como numa aplicação que dá para computador ou tablets também apresentada pela mesma. Em momento de pós-leitura, recorri à aplicação – *A ler vamos* – disponível no site da Câmara Municipal de Matosinhos (<http://alervamos.cm-matosinhos.pt/>). Esta aplicação apresenta atividades de exploração para algumas obras trabalhando questões referentes à comunicação oral e consciência linguística, singular e plural, o feminino e masculino, sinónimos e antónimos, entre outros. A aplicação também dá para descarregar na PlayStore, suscitando o envolvimento parental, caso os pais queiram descarregar para as crianças utilizarem e suscitar momentos lúdicos em ambiente familiar. Tal pedido foi realizado por algumas crianças.

As crianças sentiram-se muito envolvidas e notou-se que estavam entusiasmadas, querendo participar ao mesmo tempo. A aplicação além de apresentar bastantes reforços positivos, quando selecionada a hipótese certa faz um determinado som (*está certo, conseguimos*). A explicação das atividades também é via áudio, através da personagem de uma criança.

Num último momento, todas as crianças do grupo escolheram um animal da história (canário, ganso, galinhas, gatos, porcos, vaca e rato) e espalharam-se pela sala tendo que produzir o som e mimificando. O objetivo pretendido era que as crianças que escolhessem o mesmo animal se agrupassem, identificando os restantes amigos (*nós somos o mesmo animal ; tentem falar baixinho para eu ouvir quem imita os mesmos animais que eu*).

De forma a trabalhar conceitos matemáticos, contamos o número de crianças que escolheu cada um dos animais, qual era o grupo maior, o grupo menor, o grupo que se encontrava no meio.

Também no decorrer da história trabalhamos os conceitos de maior e pequeno, com os animais, alto e baixo, comprido e curto.

A intencionalidade pedagógica procurou: a exploração de conjuntos matemáticos; identificar e reconhecer modos de vida dos animais; tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); explorar sons e tons vocais; explorar e imitar sons. O papel do Educador/Estagiário focou-se em: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação e interativo; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

#### Proposta 12 – Alimentação dos Animais

A atividade iniciou com a exploração da obra *Ungali* de Elsa Serra, de forma a abordar a alimentação dos animais, uma vez que as personagens se encontram num ambiente em estado de seca, com fome e sede (*Inês, se eles não estão no deserto porque estão assim?*). O recurso a livros e histórias capta a atenção e interesse destas crianças, além de que auxilia o trabalho da Língua Portuguesa e abre um leque a trabalhar em áreas do saber. Esta obra tem momentos em que trabalha a consciência fonológica, visto que os animais precisam de se lembrar da palavra mágica para comerem, e só se lembram de som iniciais (-u, -un), finais (-i, -li), ou sílabas da palavra (-un, -ga, -li). Num primeiro momento é dito que a palavra mágica, para chegar à comida, é *Ungali*. Os animais vão lembrando-se de sons, o que faz que no decorrer da leitura as crianças consigam dizer/completar a frase.



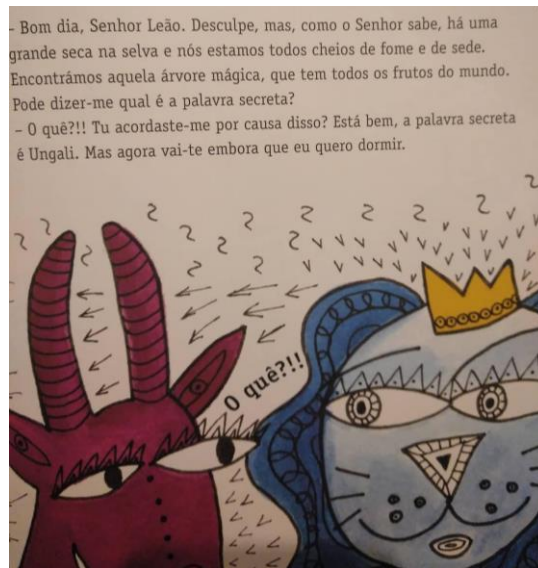


Figura 21: Excerto da obra que aborda fonemas

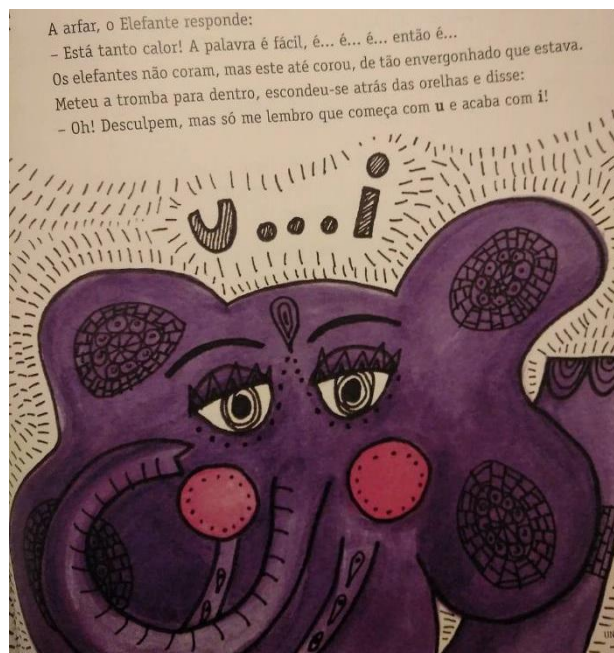


Figura 22: Excerto da obra que aborda fonemas

Posteriormente, para cativar as crianças fizemos um jogo. Sairam para o corredor exterior enquanto foram espalhadas pela sala pegadas de animais herbívoros, carnívoros e onívoros, e as suas pegadas iam dar a um alimento. Foram espalhadas pela sala pegadas, assim como milho, ervas, alface, fotos de carne e era pretendido que conseguissem descobrir. A escolha recaiu também em pegadas de animais mais irreconhecíveis como o urso, o lobo, para também suscitar o conhecimento novo. As crianças gostaram de ver as semelhanças entre pegadas, assim como as suas diferenças.

Num último momento, em roda, as crianças expuseram as pegadas que encontraram, vimos a que animais pertenciam, e a que comida o trajeto foi dar (uma das crianças ao ver que o milho e a pegada da galinha, pediu para depois irmos ao galinheiro). Antes da proposta acontecer, havia uma certa reticência que as palavras e os conceitos fossem mais difíceis, mas assimilaram, interiorizaram e decoraram muito bem os termos e o que cada um representava. Ao dizermos em grande grupo o que cada um dos animais comia e ao classificar, fomos fazendo conjuntos de animais por esse critério, assim como pensávamos sobre animais que comessem o mesmo (*os pandas também comem igual aos coelhos*). Procurei levar fotos com agrupamentos de outros animais pertencentes à mesma categoria que não tivessem demonstrados ali, de forma a visualizarem e assimilarem melhor. Aproveitando o entusiasmo e concretizando, recorri aos animais em formato miniatura existentes na área das construções e em conjunto interagimos sobre a sua classificação e alimentação (com o leão, o tigre e o crocodilo expostos, uma das crianças cita: *Inês os animais mais ferozes são os que comem carne*).

A intencionalidade pedagógica teve em vista: identificar e reconhecer modos de vida dos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); desenvolver raciocínio lógico e dedutivo; desenvolver a criatividade, a capacidade de abstração e interpretação. O Educador/Estagiário procurou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação e interativo; organizar o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador; promover aprendizagens significativas e envolventes.

### Proposta 13 – Família dos Instrumentos de Sopro

Aproveitando a atividade extracurricular de música, o facto de as crianças já terem sido expostas a alguns instrumentos, a manusear e, principalmente, a sua curiosidade para saber e experimentar mais, surgiu a ideia de dar a conhecer às crianças novos instrumentos, os seus sons e a forma de classificar. Assim, recorri a materiais que interligassem os animais e a música. A leitura da obra *Bernardino*, de Manuela Bacelar, e a exploração da história foram apenas o início da atividade: aproveitando o facto de o Leão Bernardino ter ficado a perceber, ao longo do tempo da história, que gostava de música e de tocar flauta e que a música cria e reflete possibilidades de união entre



peças, fatores de interligação. O objetivo foi também proporcionar às crianças a exploração livre de diversos instrumentos musicais, que trocassem impressões e comentários e se divertissem. A atividade abarcou a exploração da obra *Bernardino* de forma a abordar uma das famílias de instrumentos, a família dos instrumentos de sopro (*Inês a história tem partes tristes; o Bernardino foi ajudado pela música?*). Antes de apresentar o conceito de famílias, um dos instrumentos que levei foi a flauta. Perguntei-lhes como se tocava (*com a boca, a sopra*), para que servissem os buraquinhos na flauta ao qual me responderam que era para tocar (*é daí que sai o som*). Toquei duas notas diferentes e perguntei se o som era igual, ao qual me responderam que não (*o segundo é mais fininho*), justificando pela questão de um som ser mais grave e outro mais agudo (também houve um enfoque nas características do som). Mal se tocou na questão das notas musicais, em uno, começaram a dizer e cantá-las. Houve uma surpresa muito boa referente aos conhecimentos musicais destas crianças. Disse-lhes que as notas musicais formavam uma oitava, e para pensarem que são oito notas para nunca se esquecerem.

Constatando que a flauta se toca através do sopro, que tem notas musicais e o seu manuseamento, foi apresentado o clarinete. As crianças vibraram (*não é mais pesado? ; podemos tocar?*). Colocar as crianças em situações em que podem tocar, mexer, manusear, experimentar mais, faz com que a aprendizagem seja mais significativa; nota-se a sua postura envolvida e a curiosidade por mais. Apresentei uma das três famílias de instrumentos e já queriam saber as restantes.

No final, visualizaram um vídeo com vários instrumentos da família dos sopros, o respetivo som e curiosidades sobre cada um deles (<https://www.youtube.com/watch?v=dpMtPEpQZFw> ). As crianças encontravam-se numa escuta atenta. Também foi exposto um cartaz com instrumentos que não apareceram no vídeo.

A intencionalidade pedagógica foi fundamentada pelos seguintes objetivos: usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); explorar as características do som; agrupar os instrumentos, segundo critérios; experimentar mais. O papel do Educador/Estagiário envolveu: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação e interativo; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador; provocar experiências diferentes no quotidiano; procurar a veia construtivista e amparar a assimilação de conteúdos.

#### Proposta 14 – Família dos Instrumentos de Corda e Família dos Instrumentos de Percussão

A atividade iniciou com a exploração da obra *O Urso, o Piano, o Cão e o Violino* de David Litchfield de forma a abordar as duas restantes famílias de instrumentos, a família das cordas e a família da percussão. O livro termina com a frase: «Porque uma boa amizade, tal como uma boa música, dura uma vida inteira».

Num primeiro momento, como a história realça mais a família das cordas, a exploração dos instrumentos começou com enfoque nesta. Foi levada uma viola para a sala, explicando primeiramente o manuseamento da mesma de forma a dar oportunidade a cada criança, individualmente de manusear o instrumento e de tocar (*como se pega? ; podes-me ajudar a tocar um som?*). O procedimento foi o mesmo que na proposta anterior, vimos a forma de tocar, o que provoca o som (vibração das cordas) e inclusive chegaram à conclusão que conseguimos prolongar o som se deixarmos a corda vibrar (*deixar as cordas mexer*) ou mais curto se tocarmos na corda e “*parar logo o som com o dedo*”. Ficaram bastante curiosos sobre a produção das notas musicais, visto que não havia os buraquinhos, tendo justificado com o posicionamento dos dedos. As crianças visualizaram um vídeo com vários instrumentos da família das cordas, o respetivo som e curiosidades sobre cada um deles ([https://www.youtube.com/watch?v=uoTEUjgcC\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=uoTEUjgcC_I)).

As crianças contactaram com alguns instrumentos de ambas as famílias, assim como foram mediadas a alcançar outros instrumentos pertencentes à mesma por via de fotografias ou interpretação e conclusão das mesmas. Algumas inclusive falaram de instrumentos que tinham em casa ou que algum familiar sabia tocar, como por exemplo a flauta, o piano, tambores, entre outros..

Num segundo momento, abordamos a família da percussão. Na sala encontravam-se maracas, pandeiretas, tambores e atentamos nas características dos mesmos. Ao manusearem, tentavam descobrir as notas musicais e concluímos que há instrumentos de percussão que não apresentam notas musicais. Algumas crianças tentavam manusear os instrumentos com mais força por acharem que “*assim o som sai mais alto e forte*”. As crianças visualizaram um vídeo com vários instrumentos da família da percussão, o respetivo som e curiosidades sobre cada um deles (<https://www.youtube.com/watch?v=ARzu84Til5g>).

Com as três famílias conhecidas, dividimos uma folha em três partes e cada criança desenhou um instrumento de cada uma das famílias.



Figura 23: Triângulo, Harpa, Flauta

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); explorar as características do som; agrupar os instrumentos, segundo critérios; experimentar mais. A estagiária procurou: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação e interativo; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador; provocar experiências diferentes no quotidiano; procurar a veia construtivista e amparar a assimilação de conteúdos.

#### Proposta 15 – A Orquestra e o Maestro

Com o conhecimento da família dos instrumentos, e havendo um fio condutor entre as atividades, esta proposta fica de maior compreensão. A atividade iniciou com a revisitação dos conceitos das famílias de instrumentos e as notas musicais. Procedeu-se com a leitura do título da obra *A Orquestra do Bacio* de Guido Van Genechten, e a exploração do conceito de orquestra, o que é uma orquestra, o que viam na capa, qual o papel de um maestro.

De seguida, foi exposto um vídeo de uma orquestra (<https://www.youtube.com/watch?v=kXBasL6ueko>) e uma imagem para focarem a sua atenção e refletirem nos pontos e perguntas: *afinal o que é uma orquestra?* (“uma música”, “pessoas a tocar”, “músicos”), *como se organiza (por famílias), o que tocam os músicos? (sendo mostrada uma partitura com as notas que já tinham conhecimento), e interagindo acerca do papel do maestro (“mandar tocar”, “dar ordens”), instrumentos (os mesmos instrumentos estão todos juntos), entre outros.*



Figura 24: A orquestra



Figura 25: A partitura

Posteriormente, recorreu-se à exploração da obra *A Orquestra do Bacio* de forma a abordar questões que vão surgindo no livro (o auditório, o maestro, a melodia dos instrumentos, a presença da música no quotidiano em todo o lado, ...), despertando a atenção das crianças para o som produzido por cada animal no seu bacio, resultando no conjunto final. Uma criança chamou a atenção para o *pau* que o maestro usa e que era através dele que orientava os músicos, sendo explicado que o nome técnico é batuta e a sua função.

No final da obra, como o texto inicia a abordar a questão da música estar por todo o lado, abordamos a questão dos sons naturais e os sons urbanos, escutando e diferenciando (*nós precisamos dos sons todos ; nós criamos os sons para a nossa vida?*).

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: identificar e reconhecer sons associados aos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); na interpretação e interligação de conceitos; explorar as características do som.

## Proposta 16 – Animais e Músicas pelo Mundo

A atividade foi realizada com o envolvimento parental, uma vez que foram enviadas umas declarações (em anexo) para pedir a colaboração dos pais ao auxiliarem a criança a fazer uma pesquisa sobre um animal ao seu agrado, descobrindo pontos característicos do mesmo, com o propósito de cada criança partilhar o que descobriu com o grupo. As crianças apresentaram uma a uma, com orientação, porque houveram pesquisas e textos mesmo muito extensos.

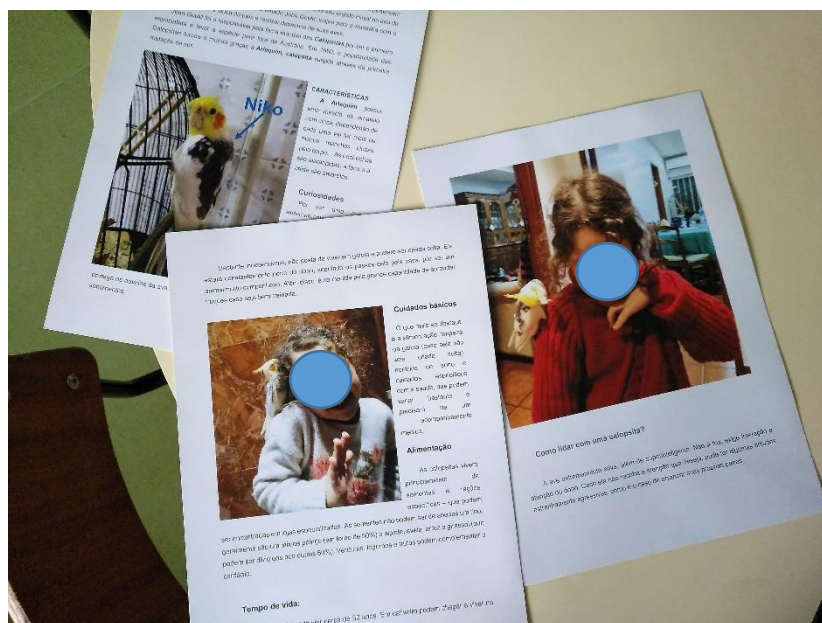


Figura 26: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família



Figura 27: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família





Figura 28: Resultados fabulosos das pesquisas, juntamente com a família

Foi levado para a sala um hemisfério para auxiliar na consolidação dos continentes e área geográfica em que cada animal habita, fazendo uma comparação entre animais e características dos continentes. Confesso que embora percebessem bem e soubessem dizer mesmo posteriormente o nome dos continentes, considero conceitos um bocado exagerados e pesados para eles. Foi tentada uma abordagem da melhor forma possível, porque não haveria lógica/fundamento em associar também a música de cada continente, sem antes perceberem todos os conceitos.

Como houveram crianças que levaram as suas pesquisas antes do dia estipulado (algumas até repetidas), fui apontando os animais e levei fotografias de cada um; colamos no mapa, na área do respetivo continente.



Figura 29: Construção do nosso hemisfério

Quando exploramos os animais de cada continente, abordamos questões fulcrais acerca do continente, como por exemplo: o clima, a população, outros factos relevantes, assim como o género musical associado (África - <https://www.youtube.com/watch?v=VMGAvsd-pAO> ; América do Norte – <https://www.youtube.com/watch?v=iRR8s5tY8jQ> (uma parte), América do Sul – <https://www.youtube.com/watch?v=GfoWBONEjD4>, Ásia - [https://www.youtube.com/watch?v=vDtD8rVRe\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=vDtD8rVRe_Y) , Oceania - <https://www.youtube.com/watch?v=wDWORKEGiMY>, Pólo Norte - <https://www.youtube.com/watch?v=2DLnhdnSUVs> , Europa com enfoque na Península Ibérica - flamenco). Houve uma criança que quando começou a ouvir os áudios perguntou se não tinha um vídeo associado, e embora tivesse, numa fase inicial não estava a ser exposto para a atenção se prender somente à questão musical. No entanto a conjugação resultou muito bem (*estão a dançar a música ; deve ser difícil cantar e dançar ao mesmo tempo*)

Quando tocou a música africana, a tendência natural foi de começar a dançar e a cantarolar.

Também foi partilhado um vídeo do Pólo Norte da autoria de Ludovico Einaudi, que também aborda a questão do degelo e as alterações climáticas, e a equipa educativa em conjunto esteve a explicar o porquê do que viram. As crianças ficaram muito consciencializadas e tocadas (*os animais que estão lá vão para onde? ; não se pode criar sítios com gelo?*). Numa fase final, os trabalhos das crianças ficaram expostos para visita.

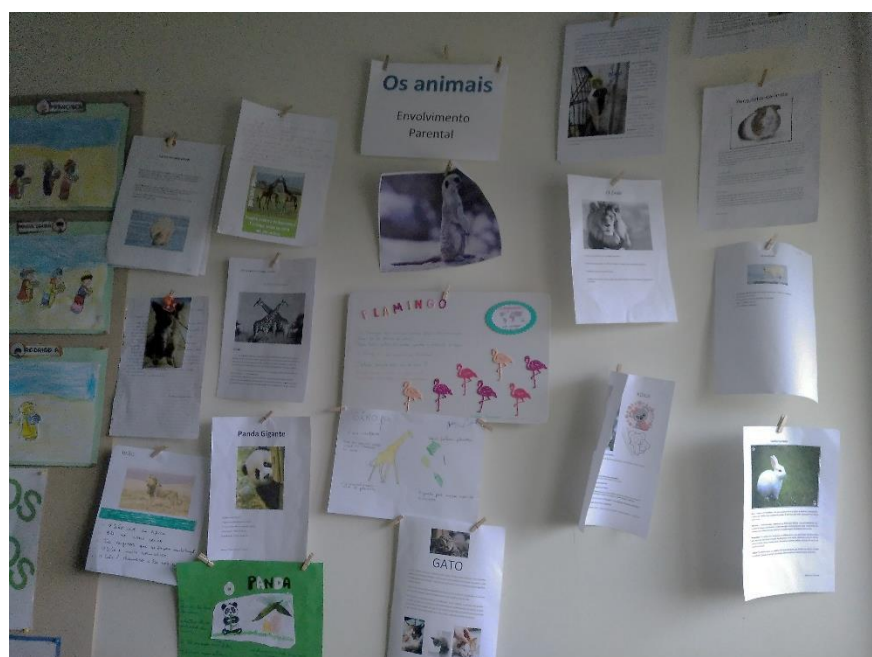


Figura 30: Trabalho investigativo exposto

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: identificar e reconhecer modos de vida dos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); explorar sons e tons vocais; promover o reconhecimento e a valorização da diversidade; desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. O papel do Educador/Estagiário envolveu: mediar as crianças nas suas aprendizagens, interligando conceitos; expor material de observação e interativo; observar, questionar e registar; estabelecer diálogo e interações ricas com o grupo; incentivar um ambiente educativo motivador.

#### Proposta 17 – Simetrias

A proposta foi realizada com recurso à obra – *A Lagartinha Muito Comilona* – de Eric Carle. A história já tinha sido contada pela Educadora e as crianças também já tinham levado o livro para a sala, porém nunca a obra tinha sido trabalhada desta forma (*nós já conhecemos; a minha mãe ofereceu-me esse livro*). Esta história aborda uma lagartinha que nasce, se vai alimentando e que através do processo de metamorfose se transforma numa linda e colorida borboleta (*ela tem de comer muito para crescer, mas só comida boa, é como nós*).

Procurando abordar conceitos matemáticos e a simetria, cada criança cria a sua borboleta (a seu gosto) numa das metades da folha A4. De seguida, fechamos/juntamos as partes e vemos a *magia* acontecer, ficando ambas as asas iguais, através do processo de simetria (*podes ensinar o truque?*). As crianças consideraram mesmo magia, ficaram surpreendidas e admiradas com o resultado. Algumas tentaram colorir com o máximo de cores possíveis e fazer efeitos através de linhas, círculos, partes brancas, entre outros (*estou a pintar muitas coisas para depois ficarem dois iguais*). As produções das crianças originaram resultados únicos.

Numa fase final, dialogamos sobre os animais possíveis de criar através do processo de simetria e o porquê de uns animais darem para criar através do processo de simetria (borboleta, sapo, etc) e outros serem mais difíceis consoante a perspetiva.





Figura 31: Simetrias originadas



Figura 32: Simetrias originadas

A intencionalidade pedagógica centrou-se em: identificar e reconhecer modos de vida dos animais; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); o conceito de simetria: proporção, metades, concordância em ambas as partes formando um todo (unidade); observação de formas presentes na Natureza, evidenciando características das mesmas (arredondadas, em linha, etc); desenvolver a coordenação motora, a imaginação e a criatividade.

#### Proposta 18 – Trabalho de consolidação

Em conversa com a Educadora, foi sugerido numa fase final do estágio e projeto, trabalho de consolidação para ver que conceitos ficaram bem assimilados em cada uma das crianças, com o objetivo de, a posteriori, explicar novamente e colmatar. Desta forma, a Educadora mostrou umas fichas que já tinha utilizado em anos anteriores sobre algumas temáticas. Concordamos em usar as fichas existentes e tive o papel de construir outras novas (em anexo).

As fichas da Educadora Cooperante encontram-se abaixo:

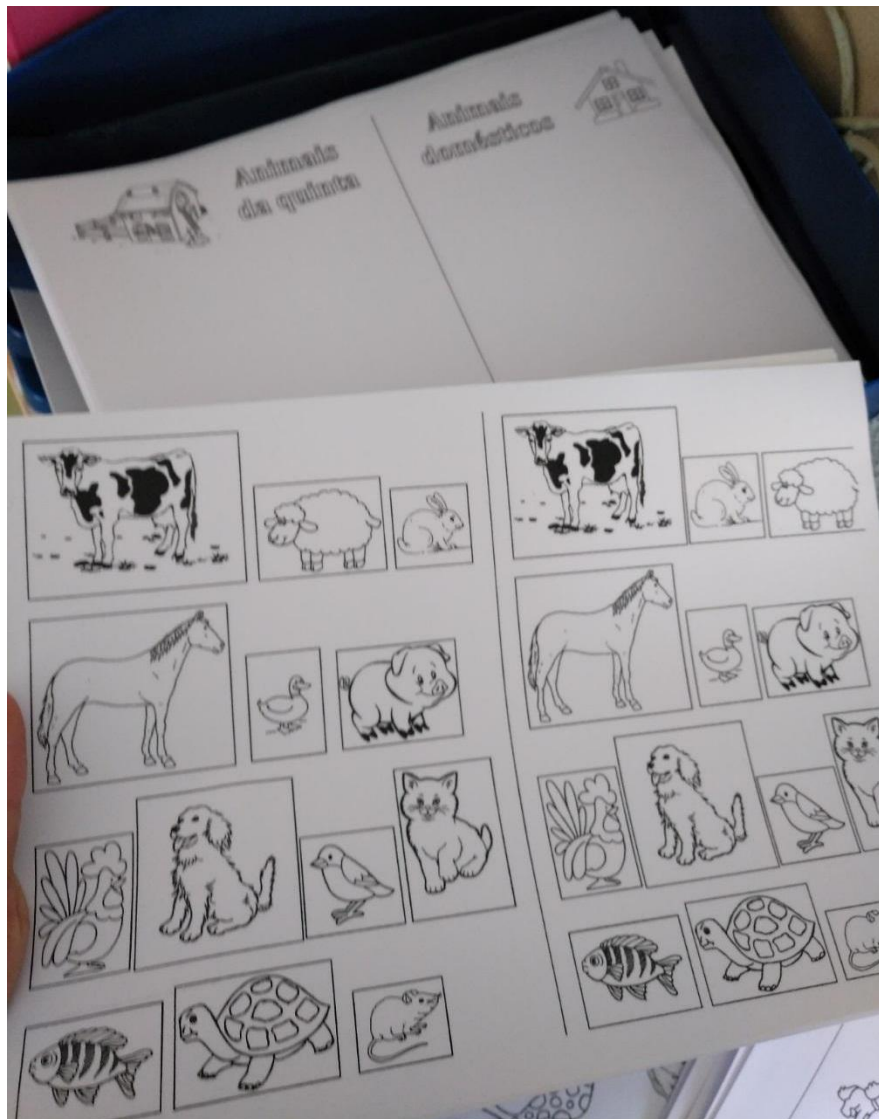


Figura 33: Ficha com o objetivo de recortar os animais e conseguir colar no tópico certo (animais domésticos ou animais da quinta)

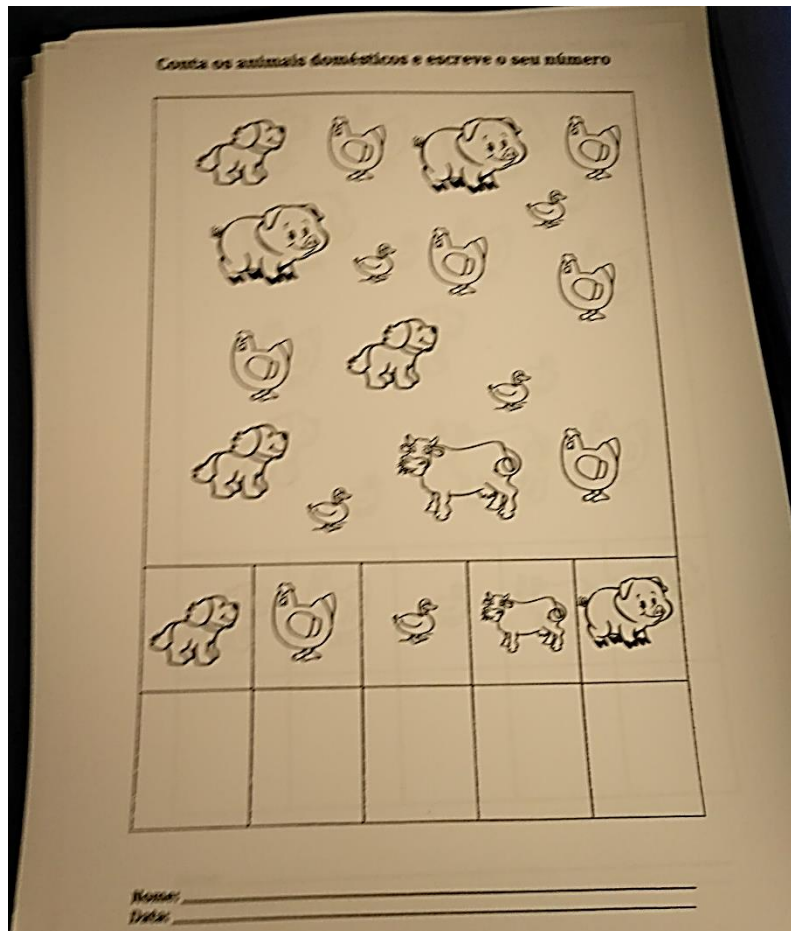


Figura 34: Ficha para contar os animais domésticos e escrever o seu número



Figura 35: Ficha para pintar somente os animais domésticos. Há outra ficha parecida mas com o tema dos animais selvagens

## 4.2 Descrição e reflexão das atividades em contexto de Creche

### A Música e a Prosódia numa abordagem à Cidadania

O tema do projeto *A Música e a Prosódia numa Abordagem à Cidadania* surgiu fruto da observação das interações das crianças, da consulta do Plano de Trabalho para o ano letivo e dos objetivos traçados para cada período referente a cada Área de Conteúdo (nomeadamente, a Formação Pessoal e Social). O tema vai de encontro, também, ao projeto curricular do grupo que se desenvolve em torno da linguagem, comunicação e autonomia, procurando uma articulação com o projeto socioeducativo da instituição, a Sustentabilidade Consciente. Os temas a abordar serão interligados ao reconhecimento e aceitação das características individuais, e o reconhecimento de laços de pertença social e cultural, assim como temas mediáticos da sociedade: o desenvolvimento sustentável/práticas para a preservação do meio ambiente, a construção da identidade de género e a igualdade, discriminação racial/a ideia de aldeia global. Os recursos utilizados serão, nomeadamente jogos prosódicos, canções, histórias, e outros materiais considerados pertinentes. Como podemos ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, 2016, p. 58), «[a] abordagem à Música (...) dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.» Também as OCEPE referem a importância do desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura. Bebés e crianças são «fazedores de sentido» (Wells, 1986), uma vez que gesticulam, produzem sons, falam, olham e ouvem, sendo uma comunicação biunívoca que os torna parte integrante da comunidade social.

O projeto abrangeu cinco propostas. Na proposta 1, denominada Características do Som, abordamos a letra de uma das músicas ensaiadas para a festa do dia da Família – *Gosto Muito da Minha Família*, de Cantarolando. Exploramos as variações de ritmos, dinâmicas, altura e timbre, em grande grupo. A última parte da atividade, consistia na omissão da última palavra de cada verso, sendo o objetivo que as crianças constatassem a ausência da rima e a prosódia, assim como aprendessem a ouvir e respeitar o silêncio. Penso que a ideia de respeitar o silêncio foi conseguida, mas gostava de ter proporcionado uma melhor assimilação do conceito de sonoridade e rima, embora tivessem havido crianças que tenham afirmado que a música não soou da mesma forma: *não está igual*. No momento posterior li a história - *As famílias não são todas iguais*, de Tango Books – contrariando, segundo o meu ponto de vista, o padrão intrínseco da música das famílias tradicionais, procurando o diálogo e inquirir

as crianças. Tive que adaptar qualquer ideia que tivesse em mente, visto que esta parte saiu totalmente diferente do que tinha pensado. Comecei por perguntar quem queria dizer como era a sua família. Achava que as crianças iam reparar nas famílias de diferentes etnias, nas famílias monoparentais, entre outros, mas depressa tive de mudar a abordagem uma vez que estava a ser confuso. O meu objetivo era demonstrar que embora haja diversos tipos de família, há pontos comuns a todas: o amor, o afeto, a proteção, os momentos de carinho, partilha, brincadeira, passeio, entre outros. O livro abordava questões de famílias de acolhimento, monoparentais, famílias numerosas, a questão dos casais homossexuais, etc. Com a ajuda da Educadora, as crianças começaram a evidenciar que tinham um número diferente de irmãos, que X criança tinha dois irmãos enquanto que Y tinha um irmão e duas irmãs, que a criança Z também morava com os avós.

A proposta 2 intitulada *Beethoven e Sentimentos* consistiu na audição da sinfonia nº5 de Beethoven associando aos sentimentos (com recurso a fotografias). Antes da primeira audição, apresentei o compositor Beethoven recorrendo à sua fotografia e dados biográficos. Seguidamente, procurei suscitar o tema dos sentimentos com as crianças e interligar com as emoções que as músicas nos pudessem suscitar/provocar. De tal forma, escolhi fotografias de pessoas de diferentes etnias e idades, cujas suas expressões faciais demonstrassem sentimentos como o medo, a tristeza, a felicidade, a surpresa, etc. Numa primeira audição, o objetivo remeteu para sentirem e vivenciarem a sinfonia. Fechar os olhos e ouvir a música. Neste momento reparei que algumas crianças não o fizeram, mas deliciei-me a ver algumas crianças que fecharam os olhos e uma delas meteu a mão no peito e baloiçava vagarosamente de um lado para o outro. Com esta criança evidenciei, e posteriormente em conversa com a Educadora, a importância do reforço positivo, uma vez que esta criança quando elogiada sobre o que de bem fez, ficou com uma expressão sorridente. As crianças refletiram sobre o que a música lhes fez sentir e chegou a altura de passar o sentimento para o papel. Numa segunda audição, enquanto que as crianças elaboraram um desenho, procurou-se que expressassem os sentimentos e emoções que a sinfonia fazia surgir, encontrando-me atenta aos seus discursos e interações. Entre estes desenhos encontram-se corações, pássaros a voar, círculos, arcos, senhores felizes, cães felizes, áreas muito calmas, desenhos com uma diferente composição de cores e mais coloridos, assim como outros somente com uma cor, mais concentrados num determinado ponto. Numa terceira audição, as crianças mimificaram ao espelho o que estavam a sentir e desenharam. Os sentimentos foram variados, desde tristeza, felicidade, medo, surpresa. Uma das

crianças chegou ao espelho, meteu as mãos na cintura e dançou. Outra criança colocou o dedo indicador na cabeça, fez uma cara séria e depois revelou que estava pensativo. Senti e vivi a felicidade das crianças, quando a equipa educativa também foi ao espelho. Sentiu-se ainda uma maior mudança da postura e atenção das crianças, a predisposição e entendimento. Num segundo momento, no mesmo dia, as crianças visualizaram o vídeo da Coleção Baby Einstein referente a Beethoven, que apresenta outras sinfonias mas com uma reprodução de imagens apropriadas a esta faixa etária. Referente a este vídeo, gostaria de ter abordado mais a obra de Beethoven, uma vez que nas aulas de Música a Professora abordou Chopin, Mozart, entre outros, e se nota marcadamente as ideias das crianças sobre a Música e os Músicos, na medida em que a primeira pergunta que surge é : *que instrumento toca?*



Figura 36: Desenho de um pássaro a voar, posteriormente remetendo para a confusão



Figura 37: Desenho com corações



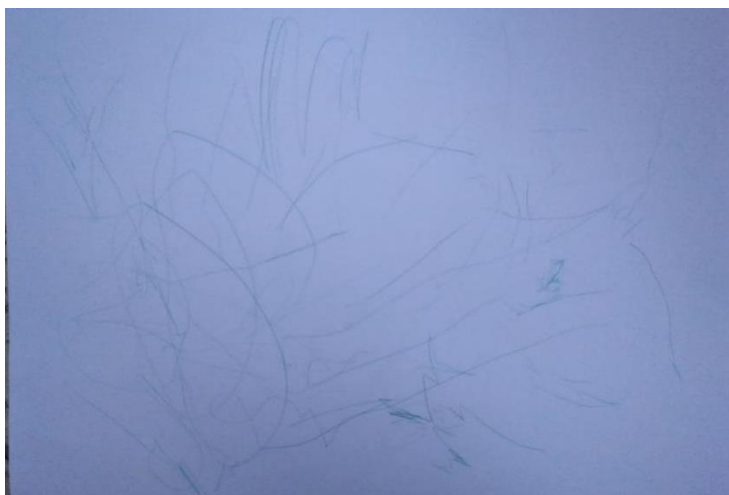


Figura 38: Desenho de uma área muito calma



Figura 39: Desenho de vários círculos ("andar à volta")

A proposta 3 consistiu na construção e decoração de *instrumentos musicais* interligando ao tema da sustentabilidade (recorrendo à reciclagem, materiais naturais, reutilização de materiais, etc), visto ser o tema do projeto socioeducativo da Instituição, do qual as crianças possuem conhecimento de parte do Hino da Sustentabilidade Consciente, que tinham vindo a cantar e a ser sensibilizados. Estas maracas, quando finalizadas, foram entregues às crianças para levarem para casa. Com a ajuda da Educadora, elaboramos um papel que enviamos para os Encarregados de Educação, de forma a recolher os elementos pertinentes para a construção das maracas (pedrinhas, paus, boiões, iogurtes, etc), e a equipa educativa assegurava também materiais de construção e decoração (colocando preferência nos materiais do quotidiano da criança). Inquirimos as crianças sobre o que achavam que iam construir com aqueles materiais, qual seria o objetivo de meter sementes/grãos na garrafa, se os

diferentes tipos de sementes iam fazer todos os mesmos sons, conduzindo as crianças ao facto de que iam construir maracas. Durante o processo de colocação das sementes várias foram as perguntas: *quanto tenho que meter dentro da garrafa?; depois posso colocar a garrafa para baixo ou de lado?; posso misturar o que quiser?; posso levar para casa?* Já tinha a ideia estabelecida de que assim que concluíssem este processo poderiam testar a sua própria maraca, mas a curiosidade natural das crianças antecedeu-se e quando demos por ela, já havia crianças a testar a sua maraca. Também aqui reparei que haviam crianças a abanar à vez, para ouvir e captar o som de cada uma das maracas. Houve um grupo de crianças que também decidiu tocar simultaneamente. De seguida, inquirimos as crianças sobre a forma como queriam decorar as suas maracas, ao que responderam com formas geométricas. As maracas encontravam-se prontas para as crianças levarem para casa, apostando no que sairá do padrão dos seus brinquedos/jogos e no caráter lúdico.



Figura 40: construção das maracas



Figura 41: construção das maracas





Figura 42: maracas finalizadas

A proposta 4 envolveu uma caixa musical. Encontrava-se iniciado, por parte da Educadora, um trabalho intencional com as crianças sobre os sons naturais e os sons provocados pelo Homem (fazendo com que prestassem atenção aos sons no decorrer do quotidiano), provocando curiosidade de forma a que estivessem atentas aos sons que ouvem nas ruas, em casa, de modo a partilharem e chegarem à conclusão do que é provocado pela existência do Homem/Sociedade. Também procurei provocar a reflexão das crianças recorrendo a formato áudio, um conjunto de sons distintos, nomeadamente: o som da água, um cão a ladrar, um avião, a buzina de um carro, um comboio, um despertador, um galo, um gato, pássaros, uma ovelha, um locutor de rádio, sapos, sinos, sirenes, o vento, grilos, um telefone a tocar e a música do ZigZag que passa na RTP2. Neste sentido, recolhi imagens de cada um dos sons, as quais plastifiquei e coloquei papel de velcro. Construí duas cartolinas distintas, uma correspondente aos sons naturais e outra para os sons provocados pelo Homem. Construí uma caixa musical da qual seriam retiradas, uma de cada vez, por cada criança, as imagens com o objetivo de colar na respetiva cartolina. Recorrendo aos sons recolhidos, numa primeira fase as crianças ouviram os áudios, identificando-os. Depois de ouvirmos os sons, numa segunda fase, relembramos os sons através das imagens e colocamos dentro da caixa musical. O grupo sentou-se em roda e cada um na sua vez, colocava a mão dentro da caixa e retirava uma imagem. Identificava e expunha ao grupo, interagindo e era decidido em qual das cartolinas colocar a imagem. Também fiquei a refletir mais a questão dos sons naturais, porque são naturais, a forma como não temos controlo sobre, a sua origem e por um lado os sons provocados pelo Homem, a sua história, como surgiram, etc. As crianças são tão autênticas e proporcionam experiências riquíssimas, e uma delas chegou à minha beira e perguntou: *a música foi feita por nós, não fo?*

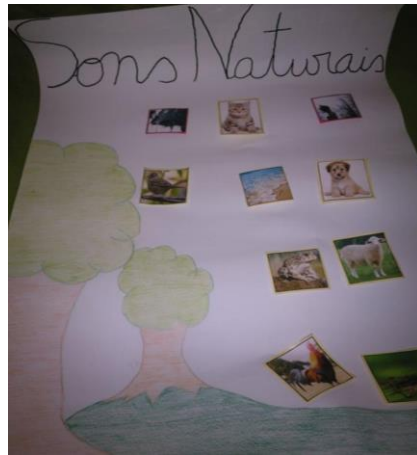


Figura 43: Sons Naturais

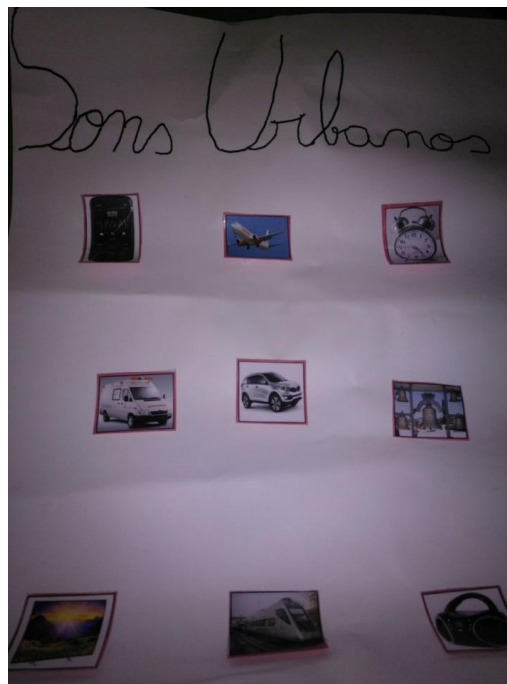


Figura 44: Sons Urbanos



Figura 45: Caixa Musical



Figura 46: Caixa Musical



Figura 47: Caixa Musical

A proposta 5 consistiu na criação de um CD de músicas do grupo, no qual os áudios foram disponibilizados aos Encarregados de Educação em formato online, através da nuvem eletrônica. As músicas foram sendo ensaiadas no decorrer das aulas de música, nos ensaios para a festa da Família e as lengalengas foram fruto do trabalho de Projeto das formas geométricas. De cada vez que se introduzia uma nova lengalenga de uma dada forma, também se inseria uma forma nova de marcar o ritmo. Desta forma para o círculo batia-se com as mãos nas pernas, para o quadrado batia-se os pés no chão e para o triângulo batíamos palmas. As músicas escolhidas foram justamente: *Gosto Muito da Minha Família*, *Família é o Maior Tesouro* e *as lengalengas*. Os áudios foram gravados na sala de música, dispendo as crianças em semi-lua, com um microfone numa mesa ao meio. Embora tenhamos ensaiado as músicas algumas vezes, e agradecendo a ajuda disponibilizada pela Professora de Música e a edição por parte do Professor de Ginástica, sentimos que as crianças se inibiram com a

presença do Microfone. Algumas crianças também tentaram tocar no microfone, sopraram, andaram e olharam à sua volta. Nos áudios reparou-se claramente que as crianças cantaram e sentiu-se mais os momentos com acentuação, com uma altura mais alta. Também no final dos áudios se notou a felicidade das crianças quando se expressaram a sorrir e disseram: *ei*.

### **Letra Gosto muito da Minha Família - Cantarolando:**

Gosto muito da minha família

Onde todos me querem bem

O avô, a avó e os manos

'Inda mais o pai e a mãe

Ao papá e à mamã

Quero sempre com carinho

Ao papá e à mamã

Vai agora o meu beijinho

### **Letra Família é o Maior Tesouro - Multi:**

Família é o melhor do mundo

Não há tesouro lá no fundo do mar

Que valha mais

Que um abraço dos meus pais (refrão)

Sei que ainda sou pequenino

E nem sempre me porto bem

Mas o pai é meu amigo

E a mãe também

Quando estou longe de casa

Penso se tivesse uma assa

Voava, voava, voava,

Para os braços dos meus pais

### **Lengalengas:**

Eu sou o círculo

Sou igual à lua

Sou o mais bonito

Lá da minha rua

Eu sou o quadrado

Bonito demais

Tenho quatro lados

Todos iguais

Eu sou o triângulo

Tenho três biquinhos

P'ra fazer chapéus

Para os palhacinhos

Eu sou o retângulo

Cresci mais de um lado

Para fazer inveja

Ao senhor quadrado



Figura 48: Lengalengas



Figura 49: Processo de gravação

### Semana do livro, teatro e música

No decorrer do estágio e na participação ativa na comunidade, aconteceu outra proposta extra contexto de sala que auxiliou o tema do meu projeto. De 25 a 29 de março realizou-se a Semana do Livro. Ao longo da semana, incentivaram-se as crianças a explorarem diversos livros e proporcionar diferentes momentos de leitura. Esta atividade iniciou quando uma das Educadoras, juntamente com a diretora da Instituição, nos propôs a criação de uma atividade com cariz lúdico para a semana do livro.

No início, a preocupação foi de imediato a escolha da história, visto que tinha que se apropriar desde as crianças de 2 anos aos de 5 anos. Tínhamos que ter em conta a extensão, a forma de cativar as crianças, como poderíamos promover a sua interação e compreensão, entre outros fatores. Depois de consultar inclusive as histórias do Plano Nacional de Leitura, escolhemos: O monstro das cores, de Anna Lienas. Este livro aborda a questão dos sentimentos e emoções, como agimos perante cada um deles e como os devemos organizar/gerir.

Procedida a escolha da história, eram múltiplas as ideias. Já tínhamos fantoches construídos, um cenário de madeira e outras componentes, dos anos anteriores do percurso académico. Porém, depois de uma conversa reflexiva, decidimos que íamos decorar somente o espaço e sermos nós a interagir com o público, de forma a que as crianças se sentissem envolvidas na história.

A decoração do cenário, as personagens da história, assim como os áudios usados (choro, raiva, calma, ...) foram construídos na totalidade.



Figura 50: Teatro “O Monstro das Cores”

Para finalizar a nossa atividade e querendo proporcionar oportunidades e momentos prazerosos, construímos uma música, com o instrumental do Genérico da Ilha das Cores, da RTP2 (<https://www.youtube.com/watch?v=BsFlyUtlCyA>). Recorremos ao uso de pandeiretas, guizeiras e viola. Numa primeira vez, cantamos somente a música. Numa segunda vez inquirimos as crianças se gostaram e convidamos a juntar-se a nós, introduzindo também os instrumentos. As crianças pediram inclusive mais uma repetição.

### **Letra da Música:**

Cada emoção

Tem o seu lugar

Se me sinto triste, posso até chorar

Quando eu sinto raiva, espero ela passar

Enquanto a raiva não passa, tenho de me acalmar

Cada emoção

Tem o seu lugar

Se eu estou contente, posso-me alegrar

Se eu sinto medo, no pote posso guardar

Se tenho coragem, o medo consigo enfrentar



Figura 51: Momento musical do teatro

Quando as crianças do meu grupo tiveram oportunidade de voltar a interagir comigo, associaram os sentimentos, inclusive, à atividade em que abordamos Beethoven e falaram dos seus sentimentos e da forma como no decorrer da peça, acharam que iriam organizar e lidar com sentimentos bons e maus.



## **CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÕES FINAIS**

### 5.1 Aprendizagens realizadas; Balanço preliminar do Projeto de Intervenção

Esta Intervenção Pedagógica tornou-se claramente uma das etapas mais marcantes no meu percurso académico, assim como no campo do crescimento e reflexão individual. Este estágio mostrou-se ser marcante na minha vida, provocando um crescimento a nível pessoal e construção profissional incrível. Constituiu uma importante etapa de desenvolvimento profissional e uma experiência formativa crucial para a aprendizagem dos saberes inerentes ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. O estágio abarca objetivos que se vão tornando cada vez mais realistas durante o decorrer do mesmo, sendo vivenciados: experienciar as dimensões do quotidiano da profissão em jardim-de-infância; mobilizar os conhecimentos adquiridos para fundamentar a ação e reconstruí-los no quotidiano; refletir a ação, antes, durante e depois, e construir conhecimento profissional prático; vivenciar a importância da colaboração com outros adultos para o sucesso da ação educativa; desenvolver referenciais éticos e deontológicos para o exercício da profissão; adquirir competências de ação profissional. Foi uma oportunidade única de vivenciar o Jardim de Infância e o grupo tornou as vivências tão intensas com tudo aquilo que me proporcionaram e me fizeram sentir. Esta experiência enriqueceu a minha visão sobre o papel e o perfil do educador, as boas práticas, assim como permitiu ver a ligação que nem sempre nos parece tão visível entre a teoria e a prática. Esta intervenção capacitou-me a intervir ativamente nas diferentes áreas, em todos os níveis relacionados, e a evidenciar que a «diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas» (Silva, 2016, p. 88).

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional (Portugal, 1998, p. 198).

Procurei desenvolver compromissos éticos, principalmente, para com o grupo e a criança no individual. Em interações com o grupo e ao observar as interações suscitadas, ajudei a tornarem-se «pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo» (Silva, 2016, p.39). Tinha a intencionalidade de suscitar a realização de aprendizagens significativas, assim

como mediar e orientar com respostas e propostas de qualidade, experiências diferentes daquelas que já pudessem ter tido.

Os recursos que construí e/ou partilhados por mim, procuraram suscitar curiosidade nas crianças, estimular ao máximo o seu desenvolvimento, criatividade e interações entre as mesmas. Ainda mais com o decorrer das atividades, comecei a aprimorar e melhorar as planificações, assim como a intencionalidade pedagógica, a ter um cuidado com a organização do tempo, a flexibilidade, tentando proporcionar ao grupo interações em grande e pequeno grupo.

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Silva, 2016, p. 15).

Reconheço a importância das observações e registo que sustentaram e fundamentaram o projeto e as planificações. O recurso a elementos fotográficos e de excertos proferidos pelas crianças, permitiu uma reflexão e melhor interpretação do procedimento e resultados das atividades. O desenrolar deste projeto, com as atividades incluídas, mostrou-se ser possível, proporcionar às crianças, vivenciar múltiplas experiências, várias formas de comunicação, novos conhecimentos e sensações, tornando todo o ambiente educativo num espaço de aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa. Durante as atividades desenvolvidas tive a oportunidade de trabalhar com o grupo, quadras, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, mas também a Literacia Musical; tive oportunidade de desenvolver atividades de expressão rítmica, dança e movimento (expressão corporal) ao som de compositores; foi possível abordar os sentimentos e as emoções, para que as crianças aprendessem a expressar-se e a saber dialogar sobre o que sentiam. O Projeto de Intervenção suscitou no grupo um maior desenvolvimento da autonomia e do sentido de convivência em grupo, uma vez que as propostas pedagógicas incentivaram a partilha de pensamento/impressões, a partilha de dados pessoais e bens, sentimentos e a escuta do outro.

Penso que o Projeto correu como estava traçado, embora considere que havia mais temáticas para trabalhar dentro do tema, depois de juntos encontrarmos as respostas para as perguntas registadas na fase inicial. Foi um projeto desafiante, reflexivo, consciente, e fez ver o lado humano da profissão, o cuidado e a afetividade. A equipa educativa conseguiu captar a atenção para a importância

do recurso ao reforço positivo, tornando-se intrínseco (*tu consegues, tu consegues tudo, eu sabia que tu eras capaz*, entre outras).

Com este projeto, também passei a ter mais em atenção o tempo das atividades, assim como o conseguir que as crianças estivessem motivadas e focadas, o qual se encontrava mais difícil no início do projeto. Uma das dificuldades, que nos primeiros dias contei logo à Educadora, foi conseguir ter o controlo do grande grupo sem que dispersassem. Desta forma, pedi-lhe se era possível realizar os tempos de acolhimento, assim como outros momentos possíveis, sendo que tal se procedeu e me ajudou bastante. Lembro-me ainda hoje da resposta dela: *Pode sim, é preferível ter dificuldades mas mesmo assim fazer, do que nem sequer tentar*.

Acredito, atualmente com mais força, que a educação musical oferece um enorme potencial, que infelizmente não é trabalhado como deveria ser desde a primeira infância, contudo deve ser explorada no sentido de criar/proporcionar oportunidades para que se estabeleçam relações de afetividade com a música, e construam o seu sentido musical. Reparei, inclusive, que as crianças possuem uma maior capacidade de memorização de conceitos, quando interligados à música, rimas, entre outros jogos prosódicos. Mostrou-se ser um fator extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças. As crianças desenvolveram aprendizagens significativas, inclusive, por múltiplas interações: criança-criança, criança-equipa educativa e criança-família.

As crianças deste grupo sempre se demonstraram participativas, empenhadas, com questões e interessadas nos temas, e no decorrer das atividades manifestavam os seus pensamentos de uma forma muito natural, interativa, engraçada e até afetuosa. Estas crianças além de serem muito capazes, tinham uma capacidade de memorização e interligação de conceitos como não tinha visto até aos dias de hoje, desde decorarem letras de músicas, virem ter comigo mostrar livros ou outros materiais que trouxeram de casa acerca do tema, desde estarem a trabalhar nas áreas da sala ou até se encontrarem no refeitório e aperceber-me que há crianças a falar sobre as propostas, a cantar certas músicas, entre muitos outros exemplos. É muito gratificante ver o desenvolvimento destas crianças e a forma fluida como, inclusive, a família participa na rotina, porque as crianças comentam e partilham o seu dia.

Uma estagiária fica ainda mais madura, tem um foco e preocupação muito grande de ter tudo o mais planeado e assertivo possível, refletindo antes sobre todos os pontos da atividade, e

posteriormente sobre pontos que possam ter corrido menos bem ou ser melhorados. Não tenho dúvidas que aprendemos de igual forma com as crianças ou até muito mais. Elas possuem vez e voz, interesses e necessidades, englobam-nos de tal forma no seu trabalho e atividade natural, o brincar, que o Papel do Educador de criar janelas de oportunidades de levar a criança além no seu desenvolvimento, é fortíssimo. Num primeiro contacto e diálogo com as crianças, a minha dificuldade também remetia para a capacidade que estas crianças (em comparação com as da creche) tinham de colocar questões e fundamentar as respostas, mas depressa se tornou entusiasmante e uma mais valia, visto que ainda se sabia mais do interesse das crianças.

Com este estágio passei, inclusive, a ver o percurso académico de outra forma, o quanto é preciso batalhar por modelos socio construtivistas, a forma como podemos abordar e pensar as atividades de forma tão diferente e surpreendente, a construção de materiais, a participação das crianças e da família, entre outros.

A caminhada no estágio ficou marcada por alguns parâmetros: o esforço no sentido de absorver experiências e conhecimentos, moldando a minha identidade profissional, procurando diariamente refletir sobre o que correu bem e menos bem e agradeço à Educadora pelas conversas construtivistas e reflexivas; a preocupação de proporcionar ao grupo e à equipa educativa um Projeto de Intervenção significativo, motivador e cativante, tendo como ponto de partida o interesse pela música e o seu posterior aumento, suscitando a sensação da descoberta, do novo, e tentando ir além das aulas de Música (o experimentar mais); a clarificação do papel do educador e a sua importância/influência, assim como o reforçar da ideia de que com maior ou menor aptidão musical, com intencionalidade pedagógica e tendo em vista o desenvolvimento integral da criança, é essencial, fulcral e urgente contribuir para a educação musical do grupo.

No decurso deste projeto procurei salientar a importância e o papel que a música pode ter no desenvolvimento de múltiplas linguagens, a transversalidade nas atividades, enriquecendo as competências de comunicação. A implementação deste projeto procurou proporcionar experiências com significado e aprendizagens enriquecedoras. Hohmann e Post (2011,p.14) afirmam: «as crianças de tenra idade estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo». Neste momento de aprendizagem, mais do que compreender conceitos, é necessário proporcionar às crianças os elementos necessários à exploração de conceitos, de forma a que, estas sejam capazes de descobrir a complexidade que deles faz parte, a fim de compreendê-los.

Os objetivos traçados foram cumpridos, nomeadamente: proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical, dando sentido e significado às suas aprendizagens; estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global e a interdisciplinaridade; adquirir conhecimentos sobre animais e as suas relações com o seu meio ecológico; averiguar o papel da música na construção de conhecimentos e na relação com o outro.



Figura 52: Criança a imaginar um diálogo entre o burro e o crocodilo

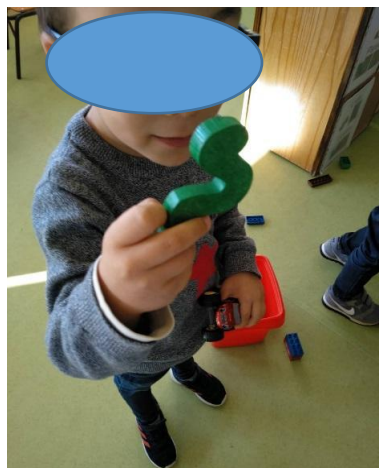


Figura 53: Criança que veio mostrar uma cobra



Figura 54: Ao reparar que me estavam a mostrar a cobra, esta criança veio e disse “Olha um lobo”

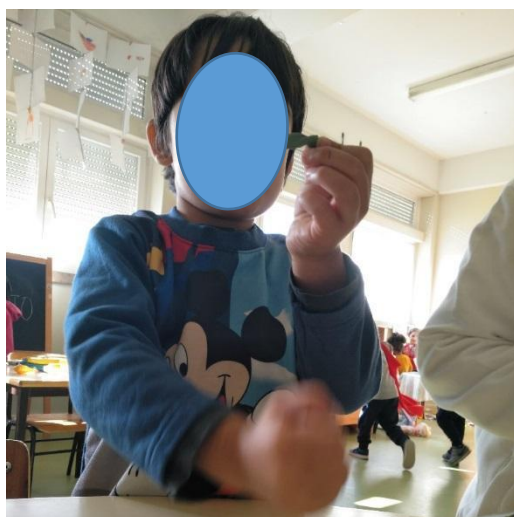


Figura 55: “um peixe”



Figura 56: Um caracol e os ovos da galinha



Figura 57: Uma família de caracóis




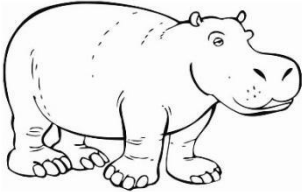
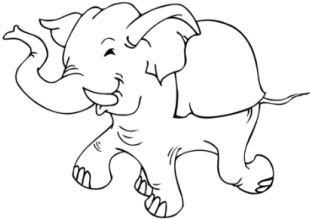
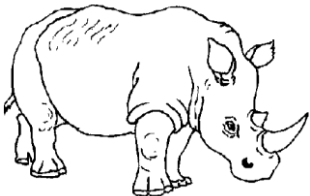

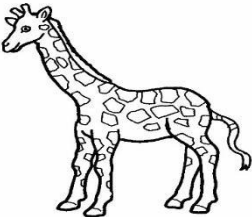
Figura 58: Ter um olhar atento para com cada criança

## ANEXOS

### Anexo 1 - Ficha da proposta 7

#### Divisão Silábica

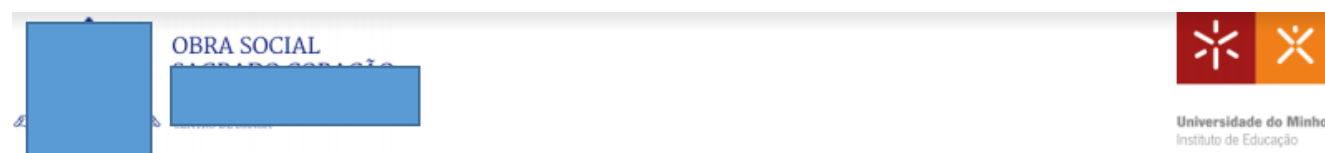
Ouvir o som de cada palavra e bater as sílabas. Registá-las pintando os quadrados correspondentes.

	ZEBRA							
	HIPOPÓTAMO							
	ELEFANTE							
	RINOCERONTE							
	CUQUEDO							
	GIRAFA							

NOME: \_\_\_\_\_



## Anexo 2 – Documento enviado aos Encarregados de Educação para a proposta 17



Caros Pais, no âmbito do Trabalho de Projeto (realizado no decorrer do meu estágio) referente ao tema - os "Animais" - venho por este meio solicitar a vossa colaboração para uma das posteriores atividades a realizar. Peço o vosso envolvimento, para a recolha de informação e investigação sobre um animal. Solicita-se que até dia 14, cada criança traga a foto/impressão de um animal, com informação sobre o mesmo (a sua alimentação, onde vive, em que continente, assim como outros pontos que suscitem curiosidade no decorrer da pesquisa com a criança). É proposto que numa fase inicial da atividade, cada criança partilhe o animal que escolheu.

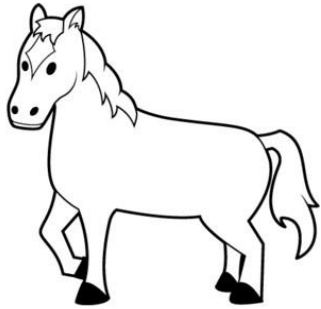
Atentamente,

A estagiária, Inês Alves

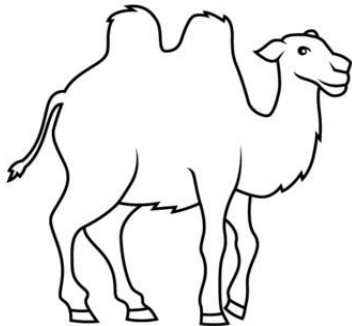
Anexo 3 - Consolidação da proposta 18

Proposta: Animais Aquáticos e Animais Terrestres

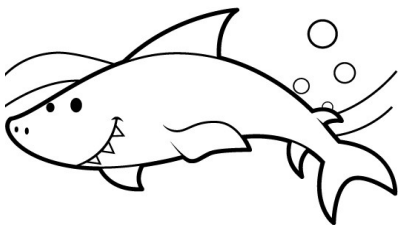
Faz a correspondência entre o animal e o meio onde vive (aquático ou terrestre).



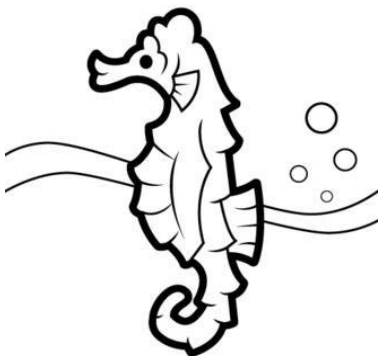
**Cavalo**



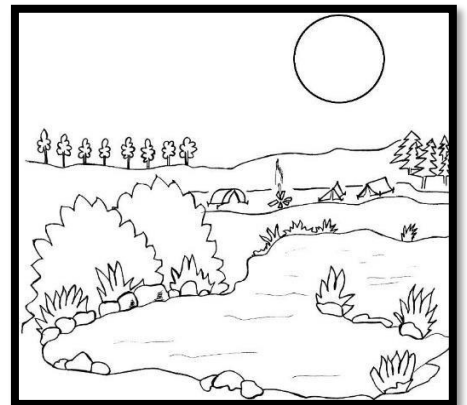
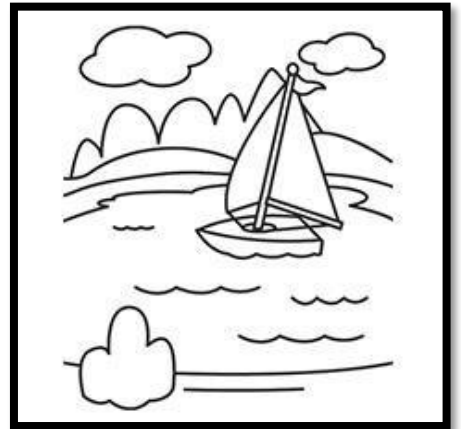
**CAMELO**



**Tubarão**

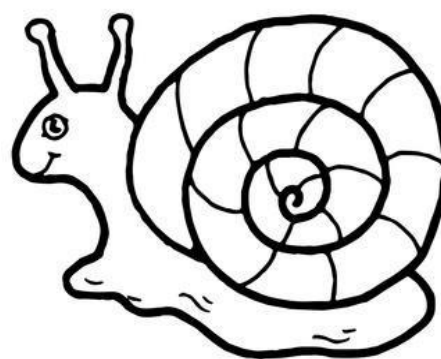
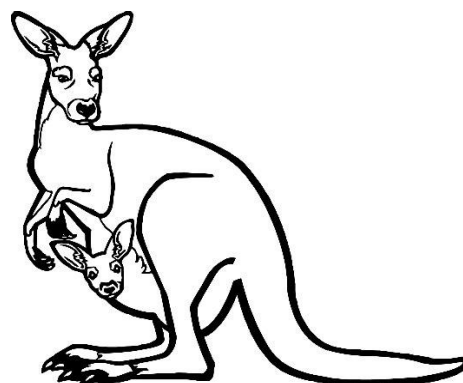
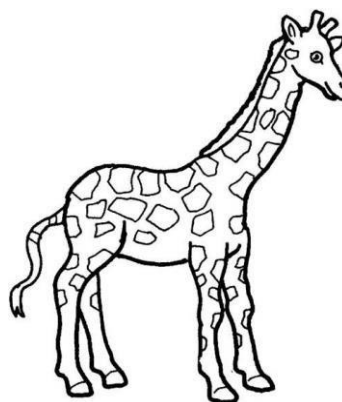
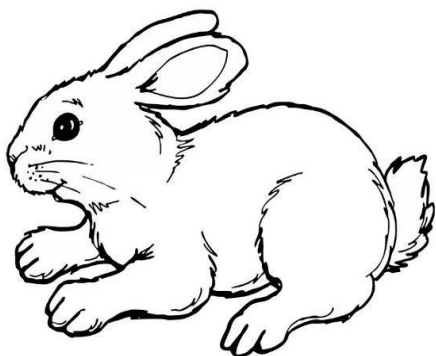


**Cavalo-Marinho**



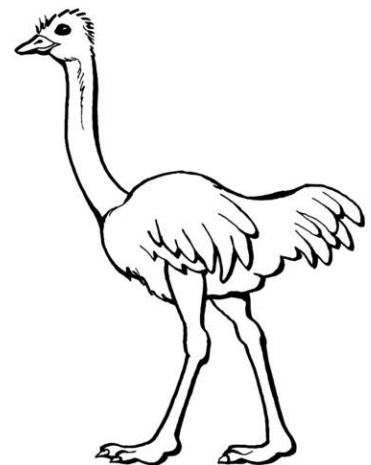
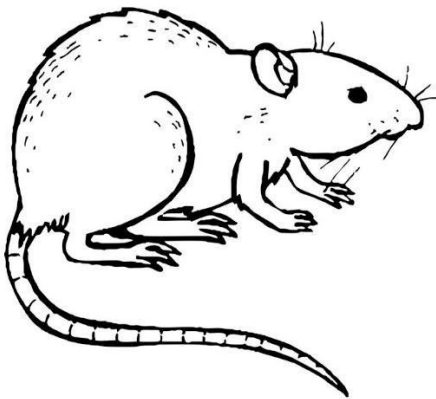
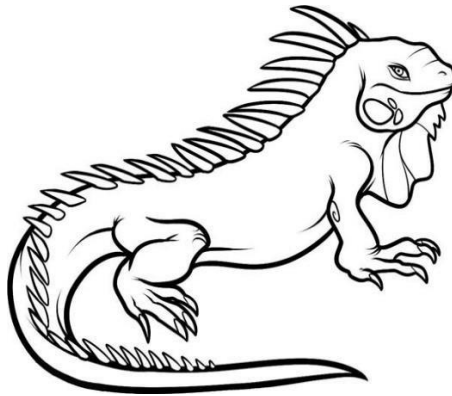
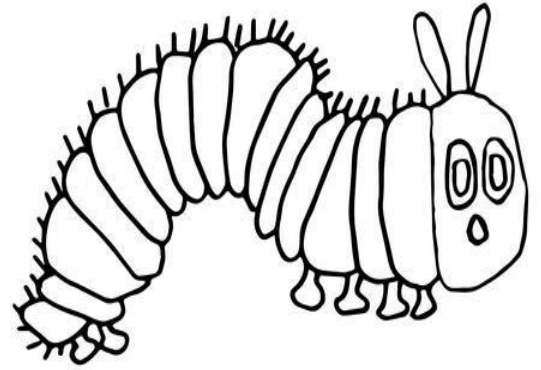
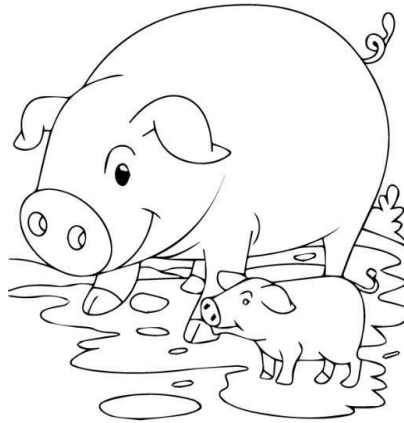
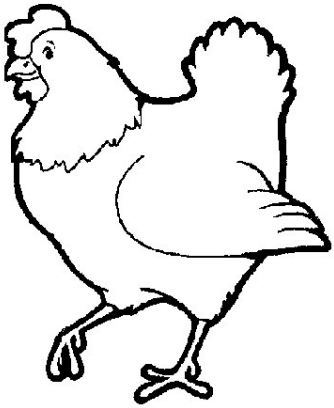
Proposta: Locomoção dos Animais

Liga os animais que possuem a mesma forma de locomoção.



Nome: \_\_\_\_\_

Proposta: pinta apenas os animais que possuem penas.



Nome: \_\_\_\_\_

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música, sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho.
- Anjos, G. (n.d). *Música e Comunicação: a música barroca como processo comunicacional em movimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., e Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania - Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Music language didactical pedagogical role: a chance in education*.
- Costa, C. I. (2016). *A música no Jardim-de-Infância. Projeto “Crescer com a música” da Câmara Municipal do Porto*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Esteves-Máximo, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J. (2015). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J. (Org.). (1996). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Porto: Texto Editora.
- Gandini, L., e Edwards, C. (2002). *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Brasil: Artmed Editora.
- Gomes, A. P., e Simões, A. (2007). A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. *Cadernos de Estudo*, nº 5, pp. 127-141. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Gordon, E. (2000a) *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gordon, E. (2000b) *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., e Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuellos, A. (2006). *La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Katz, L., e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Edições Pedagogo.

- Latorre, A. (2003). *La investigación – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editora Graó.
- Lourenço, I. (2011). *Promoção da Comunicação Verbal através da Música: estudo de caso de uma criança com perturbação do espectro do autismo*. Tese de Mestrado, não publicada, em Educação Especial. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Ministério da Educação – DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação-DEB (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, L., Pereira, A., e Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação – Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 9-11). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Gamboa, R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2011) *A música e o desenvolvimento infantil* - acedido no dia 13 de Julho de 2020 de <http://www.claudiamadeirapereira.com>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J., e Hohman, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., e Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 21-43.
- Scherer, C. de A. (2010). A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. *Educativa*, Goiânia, v. 13, n° 2, pp. 247-260.
- Silva, I. L. da (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souza, E. C., e Joly, L. C. M. (2010). A importância do ensino musical na educação infantil. *Cadernos de Pedagogia*, v. 14, n.º 7, pp. 96-110.
- Spodek, B., (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (Org.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Vieira, M.H. (1998) O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da Metodologia Orff em Portugal. *Revista “Arte Musical”*, nº10/11, IV série, vol. III

## **Legislação**

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.