

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cecília Fernandes Pinto

**Levar a música à Creche: a importância  
de vivências musicais**

Ana Cecília Fernandes Pinto **Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais**

UMinho | 2018

abril de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Cecília Fernandes Pinto

## **Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

abril de 2018

## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Ana Cecília Fernandes Pinto

**Endereço eletrónico:** ceciliapinto.1907@gmail.com

**Cartão de Cidadão:** 14856501

**Relatório de Estágio:** Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais

**Supervisor:** Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro

**Ano de conclusão:** 2018

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA  
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO,  
QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

(Ana Cecília Fernandes Pinto)

«Ser Educador de Infância é permitir que as crianças possam pintar um cão cor-de-rosa e um gato azul, uma árvore amarela e um ser humano *cordeburroquandofoge*. Ser Educador de Infância é dar o direito às crianças de contestarem: «Não quero pintar um ovo na Páscoa nem um coração no dia dos namorados». Ser Educador de Infância é permitir que os artistas se possam expressar, livremente. É permitir que as crianças possam criar, e que as criações possam fruir naturalmente. Sem pressões.

Ser Educador de Infância é permitir que o Natal seja quando as crianças quiserem. Literalmente quando quiserem.» (Anónimo)



## Agradecimentos

A todas as **crianças**, àquelas que participaram neste projeto, àquelas com quem contacto no meu trabalho diário e a todas aquelas que já cruzaram o meu caminho. São elas que me inspiram e é por elas que sonho um mundo melhor.

Ao **Professor Doutor António Pacheco**, pelo apoio e paciência nos momentos em que a ansiedade falou mais alto. Pela calma que sempre me transmitiu e por me ter permitido desbravar caminho na área da música.

À minha **mãe**, por ser sinónimo de amor incondicional. Ao meu **pai**, por me desafiar e me fazer acreditar que sou sempre capaz de mais e melhor. À minha irmã, **Catarina**, pelo apoio criativo e por me ajudar a construir o gosto pela música.

À minha **avó**, Maria, e ao meu **avô**, Francisco, por fazerem notar o orgulho.

À **Carla Martins**, ao **Ricardo Mateus** e à **Luísa Alves** por terem partilhado comigo grandes momentos e se terem tornado *os meus*; e à **Marisa Machado**, por ser companheira de todas as horas.

À minha família do coração, **Júnior Pinheiro**, **Mariana Ferreira**, **Margarida Alves**, **Adriana Figueiras**, **Margarida Machado**, **Filipa Carvalho** e **Ana Sofia Moreira**, por me acompanhar numa etapa tão especial da minha vida.

Aos meus que já cá não estão, para que brilhem sempre e me iluminem, em especial à **vó Luísa**, por ser o meu anjo sem asas.

Ao meu **Miguel**, por tudo, já que não tenho como colocar em palavras tanto amor.

A todos, o meu mais sincero obrigado!



Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais

Ana Cecília Fernandes Pinto

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Universidade do Minho

2017/2018

## **Resumo**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio – Intervenção Pedagógica I, realizado no contexto de Creche, integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende dar a conhecer o trabalho realizado durante a implementação do Projeto de Intervenção intitulado *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*. Com a implementação do Projeto de Intervenção pretendi investir na aculturação musical das crianças, através de propostas lúdicas que assumiram como principais objetivos: permitir o usufruto musical; potenciar atividades musicais diversificadas; promover o contacto com diversas formas de expressão e comunicação; promover a aprendizagem ativa através da música; e compreender o potencial da música na infância. O trabalho desenvolvido teve por base uma aposta na observação e reflexão como forma de resolver problemas e adequar práticas, e por isso, a metodologia de investigação usada foi uma aproximação à Investigação-Ação. Como suporte da reflexão, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, para além da necessária observação, as notas de campo e o registo fotográfico. De mencionar ainda a utilização da *Escala de Envolvimento da Criança: Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (Bertram e Pascal, 2009) – que utilizei para avaliar as atividades propostas ao grupo. Os objetivos propostos para este trabalho foram cumpridos com sucesso, já que os momentos de intervenção se revelaram momentos de investimento na aculturação musical do grupo, criando oportunidades para explorar e usufruir dos diversos momentos, de modo a construir conhecimento ativamente. As crianças participaram com empenho, dedicação e mostraram-se muito interessadas pelas propostas apresentadas, revelando progressos nas suas aprendizagens, tornando-se mais autónomas e desenvolvendo o sentido de convivência em grupo. Apesar de o processo de estágio não ter contribuído com dados concretos para a clarificação do último objetivo, relacionado com o papel da música na infância, a análise de referenciais teóricos associada à reflexão do percurso, levam-me a aferir que a aposta na aculturação musical das crianças desde tenra idade representa um investimento na educação holística da criança e contribui em grande medida para o estabelecimento de atitudes positivas perante a música.

**Palavras-Chave:** música, infância, Creche, aculturação musical.



*Bring music to the Nursery: the importance of musical experiences*

Ana Cecilia Fernandes Pinto

Master's in Pre-School Education

University of Minho

2017/2018

**Abstract**

This report was developed in the internship – Pedagogical Intervention I, held in the context of Nursery, integrated into the plan of studies of a Master's degree in Pre-School Education and want to make known the work carried out during the implementation of the Intervention Project entitled *Bring music to the Nursery: the importance of musical experiences*. With the implementation of the Intervention Project I intended to invest on children's musical acculturation, through playful proposals that took over as main objectives: allow musical enjoyment; enhance diverse musical activities; promote the contact with various forms of expression and communication; promote active learning through music; and understand the potential of music in childhood. The work developed was based on a bet on the observation and reflection as a way to solve problems and adapt practices, and that is why, the research methodology used was based on the research-action approach. As a resource for the reflection, the data collection instruments used were, in addition of the necessary observation, the field notes and photographic record. To mention also, the use of the *Scale of Involvement of the Child: Manual DQP -Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (Bertram e Pascal, 2009) – that I used to assess the proposed activities to the group. The proposed objectives for this work were completed successfully, since the times of intervention showed moments of musical acculturation investment, creating opportunities to explore and enjoy the various moments in order to construct knowledge actively. The children took part with commitment, dedication and showed themselves very interested by proposals, revealing progresses in their learning, becoming more autonomous and developing the sense of group coexistence. Although the process don't have contributed with concrete data for clarifying the final goal, related to the role of music in childhood, the analysis of theoretical references associated with the reflection of the route, lead me to determine that the musical acculturation of children from an early age represents an investment in the holistic education of children and contributes largely to the establishment of positive attitudes towards the music.

**Keywords:** music, childhood, Nursery, musical acculturation



## Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Índice .....	xi
Índice de ilustrações .....	xii
Siglas e abreviaturas utilizadas.....	xiii
Capítulo I. Introdução.....	1
1.1 Pertinência do tema e motivações.....	1
1.2 Objetivos .....	2
1.3 Estrutura geral do relatório .....	3
Capítulo II. Enquadramento teórico.....	5
2.1 Música e Infância.....	5
2.2 Importância atribuída à música na infância: diferentes abordagens.....	9
2.2.1 O valor intrínseco da música.....	9
2.2.2 O valor utilitário da música.....	13
2.3 Importância do contexto educativo e da família no desenvolvimento musical da criança .....	19
Capítulo III. Metodologia de Investigação.....	25
3.1 A Investigação – Ação .....	25
3.2 Instrumentos de recolha de dados.....	28
Capítulo IV. Filosofia Educacional subjacente à intervenção pedagógica.....	31
4.1 A abordagem High/Scope .....	31
Capítulo V. Enquadramento Contextual .....	37
5.1 Caracterização da instituição.....	37
5.2 Caracterização do grupo .....	38
5.3 Caracterização do espaço e materiais.....	39
5.4 Caracterização da rotina .....	42
Capítulo VI. Projeto de Intervenção Pedagógica .....	47
6.1 Atividade: Vamos conhecer o Bernardino e muitos instrumentos musicais.....	49
6.2 Atividade: Depressa, devagar, saltar e rastejar.....	55
6.3 Atividade: Somos uma orquestra!.....	59
6.4 Atividade: Os sons naturais também são música .....	63
6.5 Atividade: Vamos escutar para adivinhar!.....	67
6.6 Atividade: Vamos ouvir e ver a música .....	72
6.7 Atividade: Construimos as nossas maracas .....	77

6.8 Atividade: Somos uma orquestra!.....	83
6.9 Breves considerações.....	86
Capítulo VII. Considerações Finais.....	87
7.1 Considerações acerca do percurso de estágio.....	87
7.2 Resultados obtidos através da implementação do projeto de intervenção.....	89
Referências Bibliográficas.....	93

## **Índice de ilustrações**

Figura 1 Parte do quadro que apresenta a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).....	27
Figura 2 Gráfico baseado em A Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997).....	32
Figura 3 Gráfico baseado em Roda da Aprendizagem High/Scope de bebés e crianças (Post e Hohmann, 2003).....	33
Figura 4 Planta da sala.....	40
Figura 5 Tabela referente à Rotina Diária do grupo.....	43
Figura 6 Exploração da obra.....	50
Figura 7 Exploração das flautas.....	51
Figura 8 Exploração livre dos instrumentos.....	53
Figura 9 Momento final da atividade.....	53
Figura 10 Introdução das primeiras regras.....	56
Figura 11 Introdução das regras associadas às maracas.....	57
Figura 12 Momento em que algumas crianças perderam o interesse no jogo.....	58
Figura 13 Visualização do vídeo.....	60
Figura 14 Primeira parte do jogo Somos uma Orquestra!.....	61
Figura 15 Introdução de regras relacionadas com o andamento.....	61
Figura 16 Momento em que algumas crianças pedem para trocar de instrumento.....	62
Figura 17 Desenvolvimento da atividade com um dos grupos.....	64
Figura 18 Demonstração de entusiasmo por parte dos diferentes grupos.....	65
Figura 19 Exemplo de diapositivo da apresentação em PowerPoint.....	68
Figura 20 Desenvolvimento da atividade.....	68
Figura 21 Desenvolvimento da atividade.....	69
Figura 22 Momento posterior à realização da atividade.....	70
Figura 23 Realização da pintura ao som da música.....	73
Figura 24 Momento em que algumas crianças pintam os pés.....	74
Figura 25 Momento em que uma criança utiliza também as mãos na pintura.....	74
Figura 26 Resultado final da proposta apresentada.....	76
Figura 27 Realização da primeira tarefa.....	78
Figura 28 Momento em que outras crianças se juntam ao redor da mesa.....	79

Figura 29 Realização da segunda tarefa.....	80
Figura 30 Exploração do resultado final .....	80
Figura 31 Visualização do vídeo .....	84
Figura 32 Exploração inicial dos instrumentos.....	85
Figura 33 Realização do jogo .....	85

### **Siglas e abreviaturas utilizadas**

Manual DQP: *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram e Pascal, 2009)

ATL: Atividades de Tempos Livres



## Capítulo I. Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio – Intervenção Pedagógica I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A Prática de Ensino Supervisionada foi levada a cabo entre fevereiro e junho de 2017 (ano letivo 2016/2017) com um grupo de crianças de dois e três anos, do contexto de Creche, onde planifiquei e propus um conjunto de atividades que visaram proporcionar ao grupo o contacto intencional com a música. O título do projeto de intervenção ***Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*** resultou de inúmeras observações realizadas no contexto e posterior reflexão. Este relatório tem como objetivo dar a conhecer o trabalho realizado ao longo do percurso do estágio em Creche.

### 1.1 Pertinência do tema e motivações

A música está na nossa vida e faz parte dela nos mais variados momentos. É praticamente impossível passar um dia sem ouvir música. Para além de ser um elemento presente no nosso dia a dia desde o nascimento (ou até antes), a música representa também uma parte importante da nossa cultura.

Por conseguinte, torna-se importante que todos os indivíduos sejam capazes de compreender aquilo que ouvem e a aposta nesta compreensão tem especial enfoque no período da primeira infância (Gordon, 2000a, 2000b), momento em que se deve iniciar a aculturação musical de todas as crianças, de forma lúdica e incluída na sua vida quotidiana.

A falta deste investimento musical durante a infância resulta, em grande medida, na criação de estigmas e ideias, de que a aptidão musical é um dom atribuído apenas a um pequeno grupo de eleitos. Os estigmas provocam um afastamento que, por sua vez, causa dificuldades e insucesso escolar aquando do contacto formal com a música. Deste modo, como forma de evitar o insucesso, as crianças devem, desde cedo, ser incentivadas a ouvir, imitar e criar música.

No caso específico dos contextos de educação de infância, a música é diversas vezes confinada a momentos de grande grupo onde se cantam canções que incentivam conversas relativas a temas a ser trabalhados como as estações do ano, festividades e regras de

comportamento. A música é ainda muitas vezes encarada como uma forma de acalmar as crianças ou de alternar entre momentos da rotina. Acabando por obter resultados positivos com este tipo de abordagem, os educadores de infância tendem a adotar uma visão instrumental da música na infância, assumindo este elemento tão importante da cultura de cada um como secundário, marginalizando-o em relação a outros que são, não poucas vezes, considerados mais importantes, como é o caso da linguagem verbal e da matemática. A música e o investimento na aculturação musical das crianças acaba por ser desvalorizado, na medida em que muitos educadores não lhe destinam qualquer tempo diário ou semanal que vá para além de canções sobre temas específicos ou de episódios musicais de passagem entre momentos da rotina.

Apesar de, hoje em dia, se notar um maior investimento das instituições na área, com a contratação de professores de música e a criação de atividades extracurriculares, parece-me que ainda estamos longe de uma aposta séria na aculturação musical das nossas crianças. Sobretudo porque mesmo quando existe esta aposta das instituições, as atividades musicais acabam por se realizar de forma isolada, um dia da semana e hora específica, como uma espécie de aula de Educação Musical.

Assumindo uma visão de desafio e numa tentativa de alterar este paradigma, ainda que numa escala tão diminuta como um grupo de crianças, o Projeto de Intervenção por mim criado surgiu da necessidade de, por um lado, levar algo de novo ao grupo que me acolheu, já que considero que a inclusão de estágio serve também para isto – para oferecermos algum contributo para o desenvolvimento das crianças e o trabalho com elas realizado; e, por outro lado, materializou-se como um contributo para uma área que me pareceu estar a ser desvalorizada em detrimento de outras.

Pelo exposto, esforcei-me no sentido de *Levar a música à Creche*, de forma lúdica, visando a aculturação musical e o desenvolvimento integral e saudável das crianças.

## **1.2 Objetivos**

Ao longo do meu estágio procurei investir na aculturação musical das crianças, proporcionando-lhes momentos lúdicos e prazerosos, tendo como principais objetivos:

- I. Permitir o usufruto da música;

- II. Potenciar atividades musicais diversificadas;
- III. Promover o contacto com diversas formas de expressão e comunicação;
- IV. Promover a aprendizagem ativa através da música;
- V. Compreender o potencial da música na infância.

### **1.3 Estrutura geral do relatório**

O presente relatório encontra-se organizado em sete capítulos. No Capítulo I é feita uma pequena introdução ao relatório, onde são apresentados elementos como a pertinência do tema e motivações e os objetivos do projeto. O Capítulo II contempla o enquadramento teórico, onde se apresenta uma revisão da literatura associada à música e ao período da infância. No Capítulo III é apresentada a metodologia de investigação adotada e uma breve fundamentação teórica relativa à mesma. No Capítulo IV apresenta-se a filosofia educacional que esteve na base da criação e desenvolvimento do Projeto de Intervenção apresentado neste relatório. No Capítulo V é caracterizado o contexto de intervenção, com enfoque em tópicos como a instituição, o grupo, o espaço e materiais e a rotina. O Capítulo VI refere-se à descrição e reflexão de excertos do projeto de intervenção. No último capítulo (Capítulo VII) são apresentadas as considerações finais.



## Capítulo II. Enquadramento teórico

### 2.1 Música e Infância

A música está, incontornavelmente, presente na vida do ser humano, desde o seu início. Alguns autores acreditam até que ainda no útero, os bebés já ouvem e respondem a estímulos sonoros, produzindo movimentos de reconhecimento de sons e canções, por exemplo. Moog (1976) defende que os batimentos bruscos dos bebés no útero da mãe são respostas fiéis a estímulos musicais. Também Lecanuet (1996) e Parncutt (1993) acreditam que, nos últimos quatro meses de gestação, os fetos já respondem à estimulação sonora através dos seus movimentos.

A música apresenta-se, muitas vezes, como um elemento de continuidade entre o ambiente familiar e o ambiente escolar, já que pais e educadores cantam as mesmas canções de embalar, ajudando, assim, a criança na adaptação ao meio desconhecido. Hohmann e Weikart, autores respeitados na área da educação de infância, acreditam que a música se torna importante na vida da criança já que transmite emoções, «sublinha experiências e marca ocasiões pessoais e históricas» (Hohmann e Weikart, 1997, p.658).

Assim, as crianças constroem uma cultura musical autêntica, ouvindo os sons e músicas do seu meio, explorando o som de objetos e os sons que são capazes de produzir vocalmente, de modo a expressar desejos e necessidades ou apenas por pura brincadeira sonora. E, de facto, esta cultura é construída com a família e através de outras relações sociais, dando especial ênfase ao ambiente da educação de infância, que se revela um meio, por excelência, para trocas musicais, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos. Neste sentido, parece-me pertinente apresentar a ideia de Romanelli (2014, p.63):

Se tomarmos como referência uma das melhores definições de música que conheço, «Arte de coordenar fenómenos acústicos para produzir efeitos estéticos» (Barsa, 1994, p.219), podemos afirmar que a criança faz música desde muito cedo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Perceba-se que o autor elucida o conceito de «efeito estético» como a «percepção de uma emissão sonora que não é prioritariamente utilitária e tem como objetivo principal provocar algum tipo de sensação no ouvinte (considerando também como ouvinte o próprio emissor do som)».

Apesar deste carácter aparentemente informal da música, muitos são os pedagogos musicais que lhe atribuem extrema importância logo desde a primeira infância já que, e de acordo com Gordon (2000b, p.4) existem períodos críticos para a aprendizagem, associados ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância. Neste sentido, se as oportunidades que a Natureza oferece às crianças não forem usadas durante estes períodos cruciais, acabam por se perder. Por este motivo Gordon (2000b, p.3) defende que «o nosso potencial para aprender música nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que a partir daí diminui gradualmente».

Esta capacidade intrínseca para absorver todo o tipo de estímulos é (ou devia ser) motivo suficiente para justificar uma abordagem musical desde o nascimento, com vista ao desenvolvimento holístico e à formação pessoal e social equilibrada da criança, que significa, intransigentemente, um contacto apropriado com as diversas formas de arte, expressão e comunicação, sem que umas sejam valorizadas em detrimento de outras. Esta ideia é, também ela, defendida por Gordon (2000a, 2000b), que acredita que é particularmente importante que a criança se inicie na aculturação musical antes que o desenvolvimento da linguagem se torne tão envolvente que faça com que a música pareça de importância secundária.

Esta ideia vem ao encontro de uma outra do mesmo autor (2000, p.6) que afirma que «a música (...) como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano».

Deste paralelo entre música e linguagem se percebe que o que se sucede em termos de desenvolvimento musical é muito semelhante ao desenvolvimento linguístico: os primeiros anos de vida têm uma importância fulcral para que a criança oiça a língua da sua cultura, se familiarize, explore e a reproduza; da mesma forma, os primeiros anos são igualmente imprescindíveis no que respeita a experiências de escuta, exploração e aquisição de vocabulário musical.

Gordon (2000b), recorrendo às experiências de Torson Wiesel e David Hubel, (que verificaram que se se tapasse um olho a um gato bebé durante um período de tempo considerável, mesmo depois de destapado, a visão desse olho estava irremediavelmente perdida), explica que os recém nascidos têm um número elevado de neurónios que podem ser utilizados para

desenvolver sinapses associadas à sensibilidade auditiva para a música mas que, se não receberem essa estimulação, acabam por se demitir da sua função, direcionando-se, no melhor dos casos, para outros sentidos.

A aptidão musical de uma criança é inata: tal como não existem crianças sem inteligência, também não existem crianças sem aptidão musical. A aptidão é afetada pela qualidade do meio em que se vive – «Dado que, para a maior parte dos recém-nascidos, o ambiente musical não é tão rico como deveria ser, é de esperar que o nível de aptidão musical com que as crianças nascem decresça» (Gordon, 2000b, p.16). Esta ideia, de que a música não é um dom reservado apenas a um grupo de eleitos, é também defendida por François Delalande (1982) e por Patricia Campbell (1998) cit. por Rommanelli (2014, p.63) que afirmam, respetivamente, que «até aos dois anos de idade todas as crianças são igualmente talentosas, ou seja, todas têm enorme potencial para se desenvolver musicalmente» e que «não existe uma criança que seja a-musical».

Assim, o facto de o nível mais elevado de aptidão musical se verificar no momento do nascimento e de esta aptidão depender da qualidade musical do meio, torna inestimável a importância de desde cedo se usufruir de um ambiente musical adequado.

Contudo, Gordon enfatiza que a crucial importância da música na infância não significa que as crianças pequenas devam ser forçadas a aprender e a escutar música, já que «uma tal coerção seria mais prejudicial para o desenvolvimento musical (...) do que pouco ou nenhum contacto com a música» (Gordon, 2000a, p.306). Neste sentido, parece oportuno referir a ideia de Joly (2003, p.116), que nos diz que «a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando».

O carácter lúdico da orientação para a música na primeira infância é, de igual modo, aprofundado por Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988, p.23), que acreditam que se deve investir tempo com a aculturação musical, «habitando as crianças (...) a ouvir o que nos rodeia, a brincar com os sons»<sup>2</sup>. Assim sendo e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016, p.58), a abordagem à música deve dar continuidade às emoções e afetos vividos nas experiências quotidianas da criança, contribuindo para o seu prazer e bem-estar.

---

<sup>2</sup> Tradução minha de «habitando a los niños (...) a escuchar lo que nos rodea, a jugar con los sonidos».

Por conseguinte, defendo a ideia de que, de facto, a música tem um papel importante no desenvolvimento da criança desde a primeira infância já que, tal como Rodrigues (1998, pp.39-41), acredito que estimular o pensamento musical é «possibilitar que a criança estabeleça com a música uma relação de compreensão, permitindo-lhe o acesso a uma experiência única de uma parte importante da sua cultura». Por se revelar um elemento presente na vida da criança desde o seu nascimento, ou até antes, a música e a aculturação musical devem ser uma aposta de pais e educadores, tendo em vista o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança, o que significa proporcionar-lhe o acesso e o contacto a diferentes formas de arte, comunicação e linguagem.

## **2.2 Importância atribuída à música na infância: diferentes abordagens**

As conceptualizações relativas à influência da música nas crianças e sua consequente importância na infância, não são unívocas, destacando-se, especialmente, duas grandes visões.

De um lado, defensores do valor da música por si só, da sua importância na infância por mérito próprio, defendendo a importância da aculturação musical das crianças no sentido do contacto com uma forma de arte e uma parte da cultura humana. Do outro lado, os que acreditam que a exposição à música e o treino de execução podem, simultaneamente, desenvolver ou reforçar o desenvolvimento cognitivo, físico e social das crianças, atribuindo à música o papel de *meio para* e não de *fim* por si só.

Assim, contrapõem-se, sobretudo, duas visões justificativas de uma aposta musical na infância: uma perspectiva que defende o valor intrínseco da música, declarando o seu valor inato como uma das linguagens humanas; e outra perspectiva que faz valer uma visão utilitária da música, como um meio de facilitação do desenvolvimento ou reforço de outras capacidades.

Apresentarei, por isso, em seguida, um aprofundamento, ainda que breve, sobre estas duas conceções, tendo sobretudo como base a obra de Spodek (2010) – *Manual de Investigação em Educação de Infância* – em específico o capítulo de J. Craig Perry – *A música na Educação de Infância*.

### **2.2.1 O valor intrínseco da música**

Uma visão que valoriza o valor intrínseco da música é defendida por diversos profissionais da área que, como Maria Helena Vieira, professora doutora do Instituto da Educação da Universidade de Minho, acreditam que as verdadeiras vantagens da aculturação musical desde a primeira infância estão relacionadas com as experiências que a música proporciona a cada um. A investigadora explica, em entrevista a um sítio da internet ligado à área da educação<sup>3</sup>, que «tocar, cantar, conhecer repertório, participar em grupos musicais, corais ou instrumentais, aceder a um repertório cultural vastíssimo e poder mesmo criar musicalmente» são as verdadeiras vantagens da aculturação musical desde cedo. Do mesmo modo, acrescenta ainda que «desenvolver a

---

<sup>3</sup> [www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14159&](http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14159&), acedido pela primeira vez a 30 de março de 2017.

memória, a persistência, o raciocínio lógico e outros aspetos cognitivos são apenas *'side-effects'* da verdadeira experiência musical».

Segundo Perry (2010, p.464), «muitos pais sentem que a exposição à música e a formação musical constituem uma parte enriquecedora e positiva da experiência humana» e por isso defendem a aculturação musical desde a infância. O mesmo autor (2010, p.464) explica que a investigação disponível sobre a conceção da *música pela música*, que defende o seu valor intrínseco desde a primeira infância, se divide em oito tópicos de estudo (preferências musicais, cognição musical, audição, percepção, aptidão musical, competências de execução, prática, e aspetos culturais) que, de forma breve, abordarei em seguida, no sentido de perceber de que modo uma aculturação musical desde o nascimento tem ou não influencia no seu desenvolvimento.

### **Preferências musicais**

Schuter e McDonald (1968) cit. por Perry (2010, p.466) não foram, nos seus estudos, capazes de influenciar as preferências musicais de crianças em idade pré-escolar apenas através da sua exposição a músicas que eram menos da sua preferência.

Contudo, a investigação coloca três hipóteses para a formação de preferências musicais das crianças que, para além das qualidades inerentes à música, como o estilo, se prendem com a repetição e as experiências sociais. Quer isto dizer que se acredita que a formação musical ou a exposição repetida a determinada música ou tipo de música desenvolve o gosto pela mesma; do mesmo modo que se acredita que as crianças «tendem a moldar as suas preferências musicais pelas preferências das pessoas que têm importância nas suas vidas» (Radocy, 1976, cit. por Perry (2010, p.465).

### **Cognição musical**

A investigação mostra que as crianças são capazes de compreender o significado emocional ou afetivo da música: segundo Cunningham e Sterling (1988), cit. por Perry (2010, p.467), as crianças possuem uma «capacidade considerável» para compreender o significado e as ideias musicais.

Perry (2010, p.468), fazendo referência a Hildebrandt (1987), afirma que «as crianças exibem uma capacidade crescente para reconhecerem variantes e invariantes nos elementos musicais».

O que se sabe da investigação é que a experiência musical e a exposição à música detêm importância extrema no reforço das capacidades de cognição musical, já que, segundo Perry (2010, p.469), «poucas das competências de cognição musical são inatas», pelo que quanto maior for a exposição das crianças à música, mais rápida parece ser a sua evolução das suas capacidades para captar as ideias musicais.

### **Audição**

No que respeita às competências de audição e discriminação, acredita-se que tanto a experiência como a maturidade biológica têm um peso significativo nas mudanças individuais, de modo que se acredita que os dois fatores em simultâneo são hábeis de produzir mudanças, em muito diferentes daquelas que resultam quando um dos fatores atua separadamente (Perry, 2010).

Também a revisão literária realizada por Eugênio, Escalda e Lemos (2011) parece demonstrar a existência de uma relação positiva entre a aculturação musical e o desenvolvimento de habilidades auditivas, contudo, os autores confirmam a existência de um número reduzido de artigos que relacionem os dois tópicos.

### **Perceção**

Perry (2010, p.470), referindo Trehub, Morrongiello e Thorpe (1985), afirma que «a sensibilidade ao contorno melódico, intervalos e clave musical está presente em todas as crianças, mas aumenta com a idade».

### **Aptidão musical**

Segundo Gordon (2000b, pp.15-16), todas as crianças nascem «com pelo menos alguma aptidão para a música».

Romanelli (2014, p.63) cita autores como Delalande (1982) e Campbell (1998), que defendem que todas as crianças nascem com *talento* para música e que nenhuma criança é «a-musical».

Freeman (1976) cit. por Perry (2010, p.471), defende que a diferença entre crianças, no que respeita à aptidão para a música, reside «não numa diferença de capacidades inatas (...) mas nas diferenças de oportunidades e encorajamento dados em casa pelos pais». Neste sentido, percebe-se que o *talento, o jeito para a música*, pode ser estimulado por um tipo de ambiente que privilegie a aculturação musical.

### **Competências de execução**

No que respeita à evolução de competências de execução, a investigação parece mostrar que estas relacionam-se sobretudo com o treino e não propriamente com o talento ou o contacto musical precoce. Segundo Perry (2010, p.474), «as crianças entre os 4 e os 7 anos parecem particularmente suscetíveis de aperfeiçoamento das suas capacidades motoras de execução através do treino», o que pode relacionar-se com a maturação biológica das crianças.

### **Prática**

Perry (2010, p.475) afirma que a necessidade de prática musical é um dos principais motivos para a desistência das aulas de música. Referindo investigações de Sosniak (1985), o autor sublinha que estudos mostram que pianistas excecionais gastavam, na sua infância, mais tempo a praticar do que a maioria das crianças a realizar qualquer tipo de atividade.

Parecendo não existir grande informação sobre a relação entre a aculturação musical na infância e a prática musical, fica no ar uma questão bastante pertinente: «Não podemos deixar de nos perguntar qual seria o efeito, em grande escala, de se porem as crianças mais pequenas a praticar música em vez de verem tanta televisão» (Perry, 2010, p.475).

### **Aspetos culturais**

Perry (2010, p.475), referindo Gordon (1967) defende que os aspetos culturais podem influenciar a aculturação musical, já que um contexto doméstico musical é significativo na revelação das aptidões musicais das crianças. Gordon (2000a, 2000b) acredita que a aculturação musical precoce e a aposta dos pais e educadores no estímulo musical das crianças influencia a sua aptidão musical já que nenhum momento é tão propício ao desenvolvimento de capacidades como os primeiros anos de vida. O mesmo autor defende que:

quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em direção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e de nele permanecer através da vida.

(Gordon, 2000b, p.16)

### **2.2.2 O valor utilitário da música**

Ainda hoje, depois de trabalhos como os de Edwin Gordon (2000a, 2000b), que defendem e demonstram o valor intrínseco da música, é perceptível a hegemonia de concepções pedagógicas tradicionais, nas quais a música serve (quase sempre) como estratégia para, por exemplo, a obtenção de padrões de comportamento (lanchar, fazer fila, lavar os dentes...) ou a fixação de conteúdos relativos a outras áreas de conhecimento.

A visão da música como *um meio para*, tem na sua base a crença de que o desenvolvimento de competências musicais pode trazer benefícios que se generalizam a outras áreas; daí que, segundo Perry (2010, p.476), exista uma longa tradição de «justificação do desenvolvimento das capacidades de execução, audição e apreciação musical das crianças, em termos de ganhos contingentes no seu desenvolvimento cognitivo, físico e social».

O mesmo autor (2010, p.476) afirma que a música talvez seja um «catalisador contextual para muitos resultados desenvolvimentais», assim como é possível que «a música e as tarefas musicais promovam na verdade resultados desenvolvimentais específicos», contudo, mostra-se reticente na aceitação desta última conceptualização, já que parece acreditar não existirem provas suficientes para a sua justificação.

Assim sendo, apresentarei, brevemente, em seguida, um conjunto de nove tópicos que Perry (2010) apresenta no capítulo da sua autoria, na obra *Manual de Investigação em Educação de Infância* (Spodek, 2010), no sentido de perceber o estabelecimento de uma possível relação entre os mesmos e a aculturação e treino musical. São eles: personalidade, cognição, leitura, linguagem, competências motoras, socialização das atitudes, autoestima, interação social, e locus de controlo.

## **Personalidade**

Segundo Perry (2010, pp.476-477), uma hipótese há muito colocada é o facto de as preferências musicais serem uma indicação do estilo de personalidade. Contudo, apesar de investigações de autores como Cattell e Anderson (1953) e Cattell e Saunders (1954), não é claro que estas relações sejam detetadas na infância.

## **Cognição**

Perry (2010, pp.477-478), referindo estudos de autores como Schmidt e Lewis (1987), Leithwood e Fowler (1971) e Karma (1986), afirma que a aposta numa pedagogia musical e o treino musical parecem trazer benefícios para a capacidade espacial, a adaptação social e a capacidade analítica. Segundo os estudos de Wagley (1978), referidos por Perry (2010, p.478), as crianças parecem gostar mais de aprender destrezas cognitivas quando o treino é acompanhado de experiências musicais.

Contudo, Perry (2010, p.478), afirma ainda que, depois de uma revisão de investigações de diferentes autores, parece não existir «qualquer relação provável entre inteligência e preferências musicais». O mesmo é defendido por Gordon (2000b, p.25) que acredita que (até que a evidência empírica prove o contrário), «não existe nenhuma relação entre aptidão musical e inteligência».

Ainda assim, autores como Eugênio, Escalda e Lemos (2011) parecem postular uma relação positiva entre prática musical e cognição ao defenderem que «indivíduos com prática musical apresentam melhor desempenho em tarefas de matemática, leitura, vocabulário, sintaxe e habilidades visuoespaciais e motoras».

Ainda sobre cognição, Perry (2010, p.478) aborda, brevemente, a capacidade criativa, destacando estudos de autores como Plummeridge (1980), Cleall (1981) e Lowery (1982), confirmando o facto de as atividades musicais fomentarem experiências criativas, através da exploração de diferentes instrumentos e melodias, por exemplo. Neste sentido percebe-se o porquê de Cleall (1981) defender que se deve deixar as crianças brincar com a música, como forma de estimulação da criatividade.

Parece-me ainda importante referir a questão da complexidade cognitiva e a posição que vários autores parecem assumir relativamente a uma possível relação entre esta e as preferências e vivências musicais. Segundo Heyduk (1975), cit. por Perry (2010, pp.480-481), «os indivíduos acostumados a níveis mais elevados de complexidade psicológica tenderão a preferir uma música mais complexa», tal como indivíduos acostumados a música mais complexa, tenderão a encontrar-se em níveis de complexidade psicológica superiores. Desde modo, se o desenvolvimento das preferências musicais está associado ao pensamento complexo, pode afirmar-se que o encorajamento, desde a primeira infância, à audição de música mais complexa (como é o caso da música erudita), poderá fomentar a complexidade cognitiva.

### **Leitura**

No que diz respeito ao aperfeiçoamento de competências de leitura em crianças com contacto com música e treino musical, Perry (2010, pp.481-482) acredita que é necessária uma maior investigação neste campo. Ainda assim, refere o currículo musical desenvolvido por Maria Montessori como um exemplo da existência de «paralelismo entre a aprendizagem da música e os outros tipos de aprendizagem», do mesmo modo que refere os estudos de Hurwitz *et al.*(1975), que registaram um aperfeiçoamento das competências de leitura de crianças envolvidas no currículo de música Kodály – «as crianças com 2 anos de treino Kodály (...) continuam a obter resultados mais elevados na leitura do que o grupo de controlo, o que indicava um aperfeiçoamento de longo alcance em competências de leitura cada vez mais complexas» (Perry, 2010, p.481).

De qualquer modo, existem autores que acreditam na existência de uma relação entre a prática musical e a melhoria das competências de leitura, como é o caso de Eugênio, Escalda e Lemos (2011), anteriormente referidos.

### **Linguagem**

Sobre o desenvolvimento de competências de linguagem associadas à aculturação musical, parece não haver ainda informação suficiente para comprovar tal relação. Porém, Perry (2010, p.482) refere alguns autores como Papousek e Papousek (1981), Jalong e Bromley (1984) e Kuhmerker (1969), que parecem acreditar que todas as crianças beneficiam linguisticamente com a exposição e o contacto com canções, que não só constituem um incentivo para as atividades

de ensino e aprendizagem, como ajudam as crianças a estabelecer associações entre palavras e experiências linguísticas mais vastas.

### **Competências motoras**

Sobre o desenvolvimento de competências motoras, Perry (2010, pp.482-483), refere Groves (1966) e os seus estudos, dizendo que «não encontrou qualquer relação entre o treino ou um contexto doméstico musical e a capacidade das crianças para sincronizar movimentos corporais com estímulos rítmicos». O que vários autores, como Groves (1966) e Christianson (1938) parecem ter percebido é que a capacidade para movimentos rítmicos está relacionada com a capacidade motora geral e com a idade.

### **Socialização das atitudes**

Perry (2010, p.483) refere Saffle (1983) e a sua ideia de que a música pode ser uma forma de comunicação de informação acerca da cultura e da estética de diferentes culturas. Deste modo, Perry acredita que, confirmando-se a hipótese da generalização da aprendizagem, «a capacidade de a música alargar o gosto pela estética e os aspectos adicionais de outras culturas pode ser uma das razões mais potentes» para justificar a aculturação musical diversificada desde a primeira infância.

### **Autoestima**

Crianças que mostram competências elevadas de execução musical e participam em concursos, por exemplo, recebem frequentemente o apoio e admiração de toda a família; e, de facto, a atenção positiva pode promover a autoestima das crianças. Mas este apoio e admiração pode, de igual modo, advir de um talento especial para qualquer outra arte. Esta questão acaba por coincidir com a ideia de Perry (2010, p.484) que admite não ter sido capaz de encontrar qualquer trabalho que relacione música e autoestima.

### **Interação social**

Sabe-se que muitas vezes a música é utilizada como forma de interação social, quer se fale em salas de atividades escolares (e pré-escolares) ou em claques de futebol ou bandas de música. Assim sendo, pode afirmar-se que facilitar a interação social é muitas vezes considerada uma das principais funções da música.

Perry (2010, pp.484-485) refere Kalliopuska e Ruokonen (1986) e o facto de os autores terem constatado que «um programa de educação musical holístico (...) facilitava o desenvolvimento da empatia nas crianças em idade pré-escolar».

Apesar de a aculturação e execução musical serem inerentemente sociais, segundo Perry (2010, p.485), pouco se sabe acerca da sua interação no desenvolvimento da criança.

### **Locus de controlo**

Perry (2010, p.486) refere que a relação de um locus de controlo com o desenvolvimento de competências musicais não foi ainda estudada. De qualquer forma, refere os trabalhos de Lawrence e Dachinger (1967) que «constataram que as crianças que tinham aprendido sozinhas a tocar piano continuavam ligadas à música quando adultos, ao passo que as crianças que tinham tido lições formais (...) se desligavam com frequência da música quando adultos», o que pode sugerir que um locus de controlo interno pode ajudar a manter o interesse.

Apesar de não existirem ainda, tal como nos diz Gordon (2000a e 2000b), evidências científicas que nos permitam comprovar eficientemente a relação entre a música e o desenvolvimento de outras competências, autores como Eugênio, Escalda e Lemos (2011) parecem acreditar que existe, de facto, uma relação positiva entre os dois fatores.

Autores como Rodrigues (2003, p.51), apoiam uma conceptualização do valor inato da música, defendendo que «a experiência humana e o contacto com outras realidades proporcionado pela experiência musical são únicos, insubstituíveis e, portanto, suficientes para se autojustificarem»; da mesma forma, rejeitam argumentos relacionados com a conceptualização da música como ferramenta, considerando-os irrelevantes, tendo em conta a sua riqueza intrínseca. A mesma visão é partilhada por Romanelli (2014, p.64):

Sem negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças com o objetivo de desenvolvimento musical.

Importa referir ainda a ideia de Campbell e Scott-Kassner (1994, p.5) que acreditam que «a música é a sua própria disciplina ao mesmo tempo que informa as crianças acerca do seu mundo, de forma interdisciplinar»<sup>4</sup>.

Por outro lado, Sousa (2003) parece, de certo modo, defender o caráter utilitário da música, no sentido em que mais do que atribuir-lhe um valor inato e relevante, aparenta considerá-la «uma ferramenta educacional, usada por educadores e professores» (Sousa, 2003, p.20). Embora não defenda o desenvolvimento de competências relacionadas com outras áreas, as palavras do autor vão ao encontro das de Schafer, por ele referido, de que a música não deverá ser o principal objetivo: «O objetivo da educação musical não será a música, mas a educação» (Sousa, 2003, p.120).

A revisão de literatura mostra, de facto, divergências no modo de conceptualizar a música na infância, mas, independentemente da conceptualização defendida, é inequívoca a sua importância. O que tem vindo a acontecer é uma luta em defesa da valorização da música no sentido de mostrar a sua importância enquanto forma de arte e de expressão/comunicação e como parte importante de cada cultura.

Partilhando uma ou outra visão, certa é a responsabilidade que os educadores de infância têm na aculturação musical das crianças, tendo por dever apostar numa pedagogia que a valorize, que possibilite a experimentação de diversos tipos e géneros de música e a vivência de inúmeros momentos onde esta seja a atriz principal, já que a música integra a cultura de todas as crianças e o principal objetivo da educação de infância deve ser, sempre, tal como defende Sousa (2003, p.18) «a formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade».

Do mesmo modo, Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988, p.17) acreditam que «o mais importante é que as crianças aprendam desde a sua tenra infância a escutar, não para virem a ser músicos, mas sim para se desenvolverem harmoniosamente»<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Tradução minha de «Music is its own discipline, while it also informs children of their world in interdisciplinary ways».

<sup>5</sup> Tradução minha de «lo importante es que los niños aprendan desde su más tierna infancia a escuchar, no para llegar a ser músicos, sino para desarrollarse armoniosamente».

### **2.3 Importância do contexto educativo e da família no desenvolvimento musical da criança**

Gordon, cujos trabalhos têm desbravado caminho no sentido de fazer valer a importância da música na infância, apresenta uma razão principal para o declínio da qualidade da Educação Musical: a falta de investimento na área durante a infância, que resulta na falta de preparação para aprender música quando se ingressa na escolaridade formal.

Enquanto as crianças pequenas não receberem uma aculturação à música do mesmo tipo da que lhes é dada em linguagem pelos pais durante os cerca de 5 anos anteriores à sua entrada na escola, não existe qualquer esperança de alguma vez se ultrapassar o problema da pouca consideração que geralmente se tem pela música.

Gordon (2000b, p.1)

De acordo com as ideias do autor, tal como constroem, em termos de linguagem, as bases de vocabulário, através da audição e fala, muito antes de ingressarem no primeiro ciclo, as crianças precisam também de criar alicerces de vocabulário musical. Neste sentido, percebe-se que o período anterior à entrada na escola é fulcral para o estabelecimento de bases firmes na aculturação musical das crianças. O mesmo autor (2000, p.3), acredita que «quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces de aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura».

Sabe-se que com a adequada orientação, as crianças aprendem, por si próprias, a pensar – sobretudo no contacto com o seu meio e os seus pares, na vivência de experiências novas e quotidianas. O mesmo deve acontecer com a música e a audição já que, tal como nos diz Gordon (2000b, p.2), «a *audiação*<sup>6</sup> é para a música o que o pensamento é para a linguagem».

No sentido de deslindar o significado do termo acima apresentado, atente-se nas palavras de Rodrigues (2003, p.41):

---

<sup>6</sup> *Audiação* é um termo criado por Edwin Gordon, que se prende com a capacidade de ouvir com compreensão sons que podem ou não estar fisicamente presentes.

através da “audiação” é-se capaz de pensar musicalmente, como alguém que compreende a linguagem musical e a utiliza de um modo autónomo e independente (...) do mesmo modo que o sujeito pode, através da palavra, expressar o seu próprio pensamento.

O termo *audiação*, pela sua especificidade, tem um papel fundamental nos trabalhos de Gordon, assim como representa um papel importante em trabalhos de outros autores que têm o primeiro como referência. Importa-me, por agora, citar Bluestine (1995, p.12): «para audiar música, os nossos alunos devem fazer mais do que apenas ‘ouvir internamente’ (...). E para fazer isso, eles devem aprender a perceber a música. Um trabalho para toda a vida<sup>7</sup>».

Sabendo-se que é durante a primeira infância que a criança apresenta maior disponibilidade biológica para a aprendizagem, disponibilidade esta associada ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses, percebe-se a importância de um investimento na aculturação musical desde cedo, no sentido de proporcionar à criança a possibilidade de viver experiências musicais diversificadas, que se relacionem com a audição (e *audiação*), a imitação, a experimentação e a criação musical. Isto porque se sabe não ser possível colmatar as falhas de aprendizagem causadas pela perda de oportunidades que uma criança sofre no período chave de estabelecimento dos fundamentos de aprendizagem, que é a primeira infância.

De qualquer modo, importa perceber: antes da educação musical formal, é necessária a orientação para a música. E esta orientação tem (ou deve ter) lugar exatamente durante estes períodos críticos, que correspondem, grosso modo, à educação não obrigatória – Creche e Pré-Escolar.

Trata-se de orientação para a música e não de Educação Musical, pelo que não devem ser impostas competências e conhecimentos às crianças tendo em conta os objetivos da Educação Musical. Espera-se, sobretudo, que as crianças sejam postas em contacto com a música e sejam encorajadas a absorvê-la, e isso só é possível se os adultos tiverem em consideração os seus interesses. Trata-se, nestes primeiros anos, de aprender brincando!

---

<sup>7</sup> Tradução minha de «To audiate music, our students must do more than “inner hear”: they must process musical information. And to do that, they must learn to understand music. A lifetime job».

Posto isto, percebe-se a ideia de Gordon (2000b, p.6), ao defender que «os pais não precisam ser músicos para serem capazes de orientar e instruir os filhos no desenvolvimento da sua compreensão musical». Este é também o pensamento de Sousa (2003, p.18), que afirma que o mais importante é «a formação psicopedagógica dos professores e não os seus conhecimentos musicais».

Importa ressaltar que, de facto, tal como em todas as questões relacionadas com a educação de infância, todo o trabalho com as crianças deve ter como base uma relação de cooperação escola/família e como principal objetivo o desenvolvimento holístico da criança.

No que à música diz respeito, recorrendo ao documento orientador da Educação Pré-Escolar – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva, 2016, pp.58-60) – espera-se que o educador de infância proporcione o contacto com diferentes manifestações musicais, facilitando e promovendo a exploração e experimentação de sons, canções e instrumentos, recorrendo ao jogo e ao lúdico, no sentido de tornar os momentos de aculturação musical momentos de prazer e bem-estar para as crianças.

A ideia presente nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva, 2016) é também defendida por Sousa (2003, p.19) que afirma que «é a integração neste universo sonoro que deverá interessar em primeiro lugar ao educador (ouvir, localizar, explorar, experimentar, entender)».

Sobre o papel dos pais, importa referir a importância do facto de esta aculturação musical dever ser feita de uma forma natural, incluída no quotidiano da casa e nas atividades da família, ressaltando-se, assim, o seu carácter de orientação para a música e não de Educação Musical. Agosti-Ghearban e Rapp-Hess (1988, p.15) defendem que o papel dos pais «é o de ajudar a criança a 'abrir-se', isto é, despertá-la para o mundo que a rodeia»<sup>8</sup>. Deste modo, se os adultos (pais e educadores) dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças desde o nascimento, «elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais

---

<sup>8</sup> Tradução minha de «es el de ayudar al niño a 'abrirse', es decir, a despertar al mundo que le rodea».

precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da vida» (Gordon, 2000b, p.7).

O papel do adulto na orientação musical da criança é uma questão abordada também por Hohmann e Weikart na sua obra *Educar a Criança* (1997), onde os autores defendem que é sua função proporcionar o máximo de experiências musicais possíveis, no sentido de fazer florescer as suas capacidades musicais. Segundo os autores, importa ainda que os adultos «abordem as experiências musicais com entusiasmo e compreendam que as crianças necessitam de gerar e dar forma às suas ideias musicais. Com efeito, cada adulto age com as crianças como um parceiro musical» (Hohmann e Weikart, 1997, p.659).

Este investimento de tempo na aculturação musical das crianças deve ter por base a ideia de que estas aprendem música de uma forma muito semelhante à que aprendem a sua língua materna. Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988, p.15) acreditam que é através do 'banho de linguagem falada' que as crianças aprendem a falar; do mesmo modo, será através do 'banho musical' que se familiarizarão com a música.

Assim, é preciso que tenham, em casa e no contexto educativo, uma orientação musical semelhante à proporcionada para os encorajar a se iniciarem no balbucio da língua e progredirem na sua aprendizagem, já que, segundo Gordon (2000b, p.9), quanto mais cedo uma criança emergir da fase de balbucio musical, «mais musical se espera que venha a ser durante a sua vida». Todavia, para além de se cantar menos do que se fala para as crianças, estas também têm menor contacto com a música do que com a linguagem falada. Portanto, percebe-se, assim, que não é dada às crianças a oportunidade de absorver os sons da música da mesma forma que lhes é possibilitada a absorção dos sons da linguagem, restringindo, por isso, a sua capacidade de progredir através do balbucio musical. Não desenvolvendo as suas capacidades musicais (o *vocabulário musical*, anteriormente referido), as crianças não serão, de acordo com Gordon (2000b, pp.9-10), «capazes de perceber nem de se relacionar com a música da sua cultura». Isto significa, inevitavelmente, tal como tenho vindo a defender, que um ambiente (familiar e educativo) musicalmente fértil é detentor de inestimável importância na infância, assim como é o principal influenciador da aptidão musical das crianças.

Percebendo-se a necessidade de apoio das crianças para decodificar a música, percebe-se o valor que um investimento concreto na aculturação musical detém, do mesmo modo que se percebe a importância atribuída à família e aos contextos educativos, no sentido de orientar as crianças, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências, de modo a que venham a construir bases para compreender e comunicar através da música, tendo a competência de assumi-la como uma das muitas linguagens humanas, porque como dizem Sousa e Neto (2003, p.35), «a música é uma linguagem universal».

Para terminar, gostaria de referir Sousa (2003, pp.120-122), no sentido de afirmar que o principal objetivo deve ser o constante estímulo da criança para «experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer». Assim sendo, a importância das famílias e dos contextos educativos na aculturação musical das crianças prende-se com a assunção do seu papel enquanto orientadores, enquanto motivadores permanentes e estimuladores das experimentações e descobertas das suas crianças, já que, tal como acredita Gordon (2000b, p.6), não se vive sem música e, por isso, é-lhes vantajoso que a compreendam.



## Capítulo III. Metodologia de Investigação

### 3.1 A Investigação – Ação

A importância de os profissionais da área da educação se assumirem como reflexivos e críticos é inquestionável e, de facto, todo o percurso realizado no âmbito dos estágios em Creche e Pré-Escolar proporcionou oportunidades de desenvolvimento de competências ao nível da observação, da reflexão crítica e da autoavaliação, já que me esforcei no sentido de me apresentar como profissional com capacidade de adequar a minha prática, baseando-me, para tal, nestas competências. Neste sentido, a adoção de uma metodologia próxima da Investigação – Ação auxiliou-me na perceção dos resultados que iam surgindo fruto do meu trabalho, assim como serviu de metodologia auxiliar na resolução de problemas, tendo por base a compreensão do contexto e seus intervenientes.

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), que justificam a interdependência reflexão – prática «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 é pela prática e reflexão desta 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 defende que para que seja possível mudar a escola é fundamental que se alterem as práticas docentes e a própria visão que os profissionais têm do seu trabalho e, para que tudo isto mude é imperioso que os profissionais passem a ser e ver-se capazes de «refletir, analisar e indagar a sua prática docente»<sup>9</sup> (Latorre, 2003, p.11), de forma a que se constituam investigadores da sua própria prática profissional.

Quando o professor se assume como investigador percebe que a teoria e a prática merecem espaço comum e que é no decorrer da própria prática que surgem questões e dúvidas que, também com o recurso à teoria, se analisam e resolvem. Esta assunção da função de

---

<sup>9</sup> Tradução minha de «reflexionar, analizar e indagar su práctica docente».

investigador é fulcral, já que, como acredita Latorre (2003, p.13) «ninguém melhor que ele [professor] possui as condições para identificar, analisar e dar uma resposta pertinente aos problemas educativos»<sup>10</sup>.

Percebe-se, tendo em conta esta visão, a ideia creditada por Oliveira, Pereira e Santiago (2004, p.15), de que «o professor não se pode limitar ao papel passivo de consumidor da investigação realizada por profissionais exteriores ao contexto real das escolas». Assim, tal como acreditam Costa e Paixão (2004, p.90), parece-me que «a investigação deve ser levada a cabo pelos professores, interessados em analisar os seus problemas e em utilizar os resultados dessa análise como instrumentos de mudança e de inovação». Latorre (2003, p.20) coloca e responde a uma questão pertinente sobre esta visão do professor: «Das 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»<sup>11</sup>. De facto, parece-me que o essencial da metodologia de investigação – ação é esta exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, que tenho vindo a abordar, e que contribui não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações e inovações, no sentido de melhorar a sua atuação.

A legitimidade da investigação – ação decorre, por isso, e segundo Máximo-Esteves (2008, p.15) da procura de resposta para o fosso entre a teoria e a prática, no sentido em que a prática educativa não pode basear-se apenas na teoria da investigação tradicional, já que requer a compreensão dos ambientes educativos e das ações dos seus intervenientes. Para Latorre (2003, pp.23-24) a investigação – ação tem como principais finalidades o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional do professor – investigador, a melhoria dos programas educativos e dos sistemas de planificação. O autor defende que estas finalidades têm em comum «a identificação de estratégias de ação que são implementadas e, mais tarde, submetidas a observação, reflexão e mudança»<sup>12</sup>. Pode afirmar-se, por isso, o carácter cíclico ou em espiral desta metodologia, que tem por base a melhoria da prática educativa através de ciclos de ação e

---

<sup>10</sup> Tradução minha de «nadie mejor que el [professor] posee las condiciones para identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos».

<sup>11</sup> Tradução minha de «De las metodologías que apunta la investigación educativa, ¿cual es la que se ajusta mejor al perfil del profesorado como investigador (...)? Sin lugar a dudas (...) optamos por la investigación – acción»

<sup>12</sup> Tradução minha de «la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio».

reflexão. Coutinho et al (2009, p.360) afirmam, neste sentido, que a investigação – ação pressupõe «ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica». O mesmo pode ler-se no trabalho de Latorre (2003, p.32), que afirma que a espiral de ciclos é o procedimento base da investigação – ação e identifica quatro fases dentro de cada ciclo: planificar, atuar, observar e refletir.

No que à educação de infância diz respeito, este desenrolar de ações parece, sem nunca ser mencionada a investigação – ação, ser também defendida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016, p.8), ao ser abordada a intencionalidade educativa, como é possível ver em seguida:

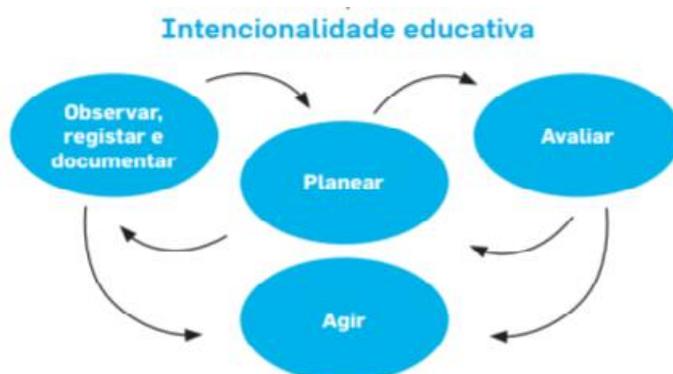


Figura 1 Parte do quadro que apresenta a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

Por toda a sua importância e singularidade na compreensão dos ambientes educativos e seus intervenientes e no apoio à atuação prática, concordo com Coutinho et al. (2009, p.375) que acreditam que a investigação – ação «mais do que uma metodologia tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente», já que para desenvolver um bom trabalho, o professor necessita obrigatoriamente de conhecer o meio, refletindo sobre ele e as suas práticas.

Acreditando, tal como Medeiros (2004, p.42) que nem todos os professores são ou serão investigadores, defendo a ideia de Coutinho et al. (2009, p.360), de que todos os professores devem ter a capacidade de se assumir como protagonistas ativos e autónomos, capazes de conduzir 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.

### 3.2 Instrumentos de recolha de dados

Importa agora tecer algumas referências relativas aos instrumentos de recolha de dados que suportaram não só a construção e desenvolvimento do meu Projeto de Intervenção, mas também toda a minha atuação; referir que os instrumentos que em seguida mencionarei se mostraram essenciais para os ajustes que fui realizando no projeto durante o seu decurso.

A visão da criança como um ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento esteve na base da importância que atribuí à escuta e observação atenta da criança, que me permitiram a criação de um projeto de intervenção contextualizado e significativo, que foi não só ao encontro dos interesses das crianças, mas também ao encontro daquilo que considerei serem as suas necessidades.

Acredito, tal como Parente (2002, p.180), que a observação consistente é um procedimento capaz de contribuir para a tomada de decisões educativas, já que permite a obtenção de «elementos de todas as áreas de desenvolvimento e informações que [podem] ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades ao interesses e necessidades das crianças», desempenhando, deste modo, um papel fundamental na educação de infância.

Neste sentido, atente-se nas palavras de Oliveira-Formosinho (2013, p.77) que refere:

não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança.

A importância atribuída à observação vai ao encontro da ideia defendida nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva, 2016, p.15) de que «observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação». O objetivo foi, por isso, desenvolver a capacidade de observação, tornando o processo cada vez mais autónomo e sistemático já que, tal como defende Parente (2002, p.168):

só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.

Como suporte da adoção da metodologia de investigação – ação e havendo a clara necessidade de refletir sobre aquilo que observava, assim como sobre o trabalho que ia desenvolvendo com o grupo, apoiei-me em outros dois instrumentos de recolha de dados: as notas de campo e as fotografias.

As notas de campo tornaram-se a base para a construção das minhas reflexões, já que me permitiram, à posteriori dos acontecimentos, revivê-los, perceber o que tinha sentido, pensado e experienciado, permitindo-me lembrar tópicos que, algum tempo depois de sucedidos, poderiam ter caído no esquecimento. Assim, como referem Bogdan e Biklen (1994, p.150), as notas de campo são, de facto, «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa durante o decurso da recolha».

Esta aposta nas notas de campo como diário pessoal do percurso permitiu-me tomar consciência do meu trabalho e do desenvolvimento do meu projeto de intervenção, dando-me a possibilidade de, agora, perceber de que forma este se foi transformando pelo que ia observando, pensando e sentindo ao longo do tempo. As minhas notas de campo incluíram, por isso, registos informais, descrições de incidentes críticos e comentários a eles relativos, e transcrições de comentários feitos pelas crianças.

No âmbito dos instrumentos de recolha de dados, é de referir, ainda, a importância do registo fotográfico que, a par das notas de campo, apoiaram, em grande medida, os momentos de reflexão crítica, já que me permitiram prestar atenção a detalhes que durante a observação participante ou a intervenção podiam ser subvalorizados.

As fotografias tiradas por mim no decorrer da observação serviram sobretudo para reforçar e ilustrar as ideias e opiniões que ia defendendo. No caso das fotografias tiradas pelos elementos da equipa educativa durante as minhas intervenções, dizer que serviram sobretudo como «meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não tivesse disponível para os refletir» (Bogdan e Biklen, 1994, p.189).

Para terminar as referências aos instrumentos de recolha de dados utilizados, menciono, ainda, a *Escala de Envolvimento da Criança*, incluída no documento disponibilizado pelo Ministério da Educação – *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (Bertram e Pascal, 2009) que utilizei na avaliação de todas as atividades propostas ao grupo e que serviu, de acordo com os seus indicadores e níveis de atividade, para perceber de que forma as crianças se envolveram nas tarefas, dando, dessa forma, uma ideia do sucesso ou insucesso da sua adequabilidade e realização.

## **Capítulo IV. Filosofia Educacional subjacente à intervenção pedagógica**

### **4.1 A abordagem High/Scope**

Os modelos pedagógicos para a educação de infância surgem no sentido de alicerçar a prática educativa do educador de infância num referencial teórico, onde se encontrem explícitos «os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação» (Formosinho, 2013, p.16). Apresentam-se, por isso, como referenciais teóricos para conceptualizar a criança e o seu processo educativo, auxiliando o educador na reflexão do antes, durante e depois da prática.

Os modelos pedagógicos participativos defendem a ideia da criança como ser pensante, agente construtor do seu próprio conhecimento, que já é pessoa e participa como tal – com identidade própria – na vida da família, da escola e da comunidade.

A adoção deste tipo de pedagogia exige aos educadores, como refere Formosinho (2013, p.21), «a desconstrução da pedagogia em que se foi socializado», já 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 tentativa de enquadrar a minha intervenção na abordagem High/Scope (modelo pedagógico participativo) exigiu, por isso, este esforço no sentido de perceber toda a teoria, valores e ética subjacentes ao trabalho do educador que adota este modelo pedagógico.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013, p78), uma análise aos referenciais teóricos disponibilizados pela Fundação High/Scope permite perceber que a teoria do desenvolvimento central presente é a de Piaget. Só por isto, talvez se perceba a importância atribuída à criança e à passagem de heteronomia para a tão valorizada autonomia, uma preocupação central na obra do psicólogo e também objetivo principal desta abordagem pedagógica. Neste sentido, é possível perceber toda uma estrutura curricular pensada para concretizar a construção da autonomia intelectual da criança.

Criança que é, na abordagem High/Scope, considerada o motor central do modelo, sendo sobre ela que gira todo o trabalho do educador, reduzindo-se o papel diretivo deste, numa tentativa

de permitir à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão. Para tal, importa que o adulto não seja intrusivo, não sobreponha a sua vontade à vontade da criança.

Na abordagem High/Scope as crianças constroem um entendimento próprio do mundo, através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Desta forma, a mais importante função do educador é a de observar atentamente a criança individual e conhecer o grupo no seu todo, no sentido de ser capaz de tomar as decisões mais adequadas. Ao contrário do que possa parecer, este modelo pedagógico participativo não minimiza o papel do adulto; pelo contrário, atribui ao educador a organização do espaço e do tempo e a criação de ambientes de aprendizagem ricos, de modo a proporcionar a atividade da criança. 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».

Amy Powell (1991) cit por Post e Hohmann (2003, p.1) explica que as crianças

adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia.

A *Roda da Aprendizagem* apresentada por Hohmann e Weikart (1997, p.6), representada em termos genéricos, na figura que se segue, revela as ideias fundamentais que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High/Scope na sua prática com crianças em contexto pré-escolar:



Figura 2 Gráfico baseado em A Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope (Hohmann e Weikart, 1997)

Da mesma forma, Post e Hohmann (2003, p.11) apresentam uma Roda da Aprendizagem semelhante, ilustrando os princípios fundamentais da mesma abordagem para bebês e crianças pequenas (em idade referente ao contexto de Creche), que se encontra ilustrada pela figura seguinte:



Figura 3 Gráfico baseado em Roda da Aprendizagem High/Scope de bebês e crianças (Post e Hohmann, 2003)

Nas duas Rodas da Aprendizagem é apresentado o elemento central: a **aprendizagem ativa**, orientada pelas experiências-chave de desenvolvimento. Atualmente, a Fundação High/Scope já disponibilizou uma versão mais adequada destas experiências, intitulado-as de Indicadores Chave de Desenvolvimento (Key Developmental Indicators).

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». É, assim, possível afirmar-se que se materializam numa referência teórica ao auxílio do educador de infância na reflexão e planificação de oportunidades de aprendizagem que devem ser proporcionadas às crianças - «as experiências-chave ajudam os educadores a organizarem, interpretarem e agirem (...)» (Post e Hohmann, 2003, p.52).

A importância atribuída à aprendizagem ativa tem a sua base na ideia de que a estimulação à compreensão individual do mundo envolvente resulta no desenvolvimento de um sentimento de autoconfiança, que permite às crianças tornarem-se curiosas e autónomas na sua aprendizagem.

Post e Hohmann (2003) e Hohmann e Weikart (1997) apelam para o estabelecimento de **interações adulto – criança** baseadas na confiança, no sentido de proporcionar o combustível emocional necessário à exploração do mundo. Nas obras dos autores é dada bastante 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. Neste modelo pedagógico importa a criação de um ambiente psicológico seguro, onde o educador valoriza e apoia as iniciativas da criança, estando atento aos seus indícios, ao invés de tentar impor as suas próprias ideias.

No sentido de satisfazer necessidades de exploração e autonomia, um contexto High/Scope deve organizar o **ambiente de aprendizagem ativa** de modo a dar às crianças oportunidades permanentes para escolher e tomar decisões. Atribui-se elevada relevância à diversidade de materiais, à qualidade e à acessibilidade – a arrumação dos materiais deve ser consistente e acessível, de forma a facilitar a autonomia da criança.

Hohmann e Weikart (1997) e Post e Hohmann (2003) fazem ainda referência à organização do espaço por áreas de interesse específicas, adequadas à faixa etária do grupo. 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».

Nos referenciais teóricos disponibilizados pela Fundação High/Scope aos quais tenho vindo a fazer referência, percebe-se a importância de o educador pensar na rotina diária de forma a encontrar tempos para a experimentação diversificada de objetos, situações e acontecimentos, permitindo tipos de interação variada.

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».

Apesar de uma adoção diferenciada de terminologia, entre os autores citados, parece-me que as ideias subjacentes à **observação da criança** e à **avaliação** são idênticas:

Avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Hohmann e Weikart (1997, p.9)

(...) utilizam essas observações para orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças no dia seguinte.

Post e Hohmann (2003, p.16)

É bastante explícito o valor atribuído à observação da criança individual e do grupo, no sentido de moldar interações e planear para favorecer aprendizagens através da ação. Percebe-se, então, que os educadores que adotam este modelo pedagógico (seja em contexto de creche ou pré-escolar) «tomam decisões sobre o espaço, materiais, horários, rotinas e responsabilidades diárias; e debatem e planificam em função das suas observações diárias das crianças» (Post e Hohmann, 2003, pp.15-16).

Torna-se ainda importante referir o trabalho em equipa como um marco desta abordagem pedagógica, onde todos os adultos são considerados capazes, sejam educadores ou auxiliares, tomando notas ilustrativas diárias de cada criança e refletindo, em equipa, sobre as mesmas. De igual modo, também os pais são vistos como parceiros e o trabalho cooperativo entre o contexto educativo e a família é muito valorizado, já que se acredita que o encorajamento que os educadores dão aos pais para participarem na vida do grupo resulta em experiências partilhadas que

«fortalecem o laço tripartido estabelecido entre as crianças, os pais e o educador» (Post e Hohmann, 2003, p.356).

Tendo sempre em mente a possibilidade de acrescentar algo ao contexto que me acolheu, toda a minha intervenção pedagógica se materializou, tendo por referência o modelo pedagógico High/Scope, numa tentativa de proporcionar ao grupo diversidade de experiências e interações, facilitando a aprendizagem ativa e recorrendo à observação e reflexão, de forma a adequar a minha prática.

## Capítulo V. Enquadramento Contextual

### 5.1 Caracterização da instituição

O Estágio – Intervenção Pedagógica I, foi levado a cabo numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em funcionamento desde março de 1981, e que, desde então, tem desenvolvido atividades com o principal objetivo de «proporcionar uma educação de qualidade e um serviço salutar»<sup>13</sup>.

A instituição conta com 11 grupos de crianças (berçário, 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B), todos eles a cargo de uma educadora e auxiliares (três no berçário, duas em salas de creche e uma no caso das salas de pré-escolar).

O infantário contabiliza, assim, com 12 educadoras, 19 auxiliares e 11 funcionários de apoio e manutenção. Conta ainda com um apoio especializado de professores de inglês, música, psicomotricidade e dança; uma nutricionista; uma psicóloga; um médico; uma terapeuta de fala; uma fisioterapeuta; e uma equipa de controlo e higiene alimentar.

No que diz respeito à filosofia educacional, a instituição adotou o Modelo Curricular High/Scope em cruzamento com a Pedagogia de Projeto (implementado sobretudo no Pré-Escolar). A valência de Creche tem ainda por base as orientações do *Manual de Processos Chave para a Creche*, documento disponibilizado pela Segurança Social que apresenta elementos para a implementação de um serviço de qualidade. O modelo identifica seis processos-chave de prestação de serviços, sendo eles: candidatura; admissão e acolhimento; plano individual; planeamento e acompanhamento das atividades; cuidados pessoais; e nutrição e alimentação.

O Projeto Pedagógico de Instituição no ano letivo 2016/2017 (ano no qual ocorreu o meu estágio) intitulou-se *A Criança e a (re)conquista do tempo, para aprender brincando!*, que exprimia a crença da necessidade de «afeto, de alegria pela magia de vida, de contacto com o meio ambiente, de respeito pela sua enorme sensibilidade, diferença e inteligência, de uma escuta genuína (...)»<sup>14</sup> e enfatizava a importância de reservar tempo às crianças para brincar. O Projeto Pedagógico da Instituição primou, por isso, pela escuta cada vez mais atenta da criança no sentido de responder aos seus interesses e necessidades, deixando de lado as típicas planificações de

---

<sup>13</sup> www.inf-ns.pt, acedido pela primeira vez a 7 de março de 2017.

<sup>14</sup> www.inf-ns.pt, acedido pela primeira vez a 7 de março de 2017.

atividades feitas pelos educadores de acordo com aquilo que consideravam mais pertinente, dando espaço para se observar a criança de modo a planificar de acordo com os seus interesses e carências e a proporcionar mais oportunidades para brincar e aprender brincando.

## **5.2 Caracterização do grupo**

O grupo de crianças no qual fui inserida pertencia à valência de Creche e era composto por crianças com dois e três anos, intitulado, assim, por 2A. O grupo era composto por 20 crianças, oito meninos e 12 meninas. Das 20 crianças, cinco frequentaram, no ano letivo transato, pela primeira vez o infantário. Apenas 11 crianças tinham, até à data, irmãos, sendo cinco deles utentes da mesma instituição, em salas de 4 e 5 anos.

Nesta breve contextualização do grupo, considero ainda importante referir que todas as crianças pertencem a uma classe económica e social média alta, sem dificuldades financeiras aparentes.

No que respeita à capacidade motora, já todas apresentavam facilidade em andar sem auxílio do adulto; ao nível da alimentação, poucas necessitavam de auxílio, apesar de muitas vezes ser necessária a intervenção do adulto nos momentos de refeição, pelo tempo e distração que muitas crianças exibiam nestes momentos do dia. Ao nível da linguagem, notei ser um grupo bastante expressivo, apesar de algumas crianças utilizarem ainda, aquando do meu estágio, frases muito rudimentares e comunicarem, sobretudo, de forma não verbal. Ainda assim, a grande maioria das crianças apresentava facilidade comunicacional, sendo perfeitamente capaz de estabelecer uma comunicação verbal. Ao nível da socialização, apresentavam sobretudo dificuldades em partilhar e algum egocentrismo. Desde o início do meu estágio com o grupo, apercebi-me que demonstravam particular interesse pela área da música e do faz de conta.

O grupo era bastante autónomo e independente, mostrando gosto em comer sozinhos, independência nos momentos de higiene e na arrumação de materiais. Foi também notável o sentido de responsabilidade de algumas das crianças mais velhas no auxílio das mais novas, no decorrer dos diferentes momentos do dia.

A equipa educativa era constituída por uma educadora e duas auxiliares, que dividiam tarefas e trabalhavam em conjunto durante a grande parte do dia. A equipa educativa mostrava relacionar-se positivamente, com todos os elementos a participar das planificações dos momentos e a contribuir para a observação atenta das crianças. A educadora demonstrou sempre confiança

nas auxiliares e no seu trabalho, assumindo estas, algumas vezes, a condução de importantes momentos da rotina como o acolhimento ou o tempo de grande grupo.

### **5.3 Caracterização do espaço e materiais**

Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebês e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador.

Louis Torelli e Charles Durrett (1998) in Post e Hohmann (2003, p.99)

A organização do ambiente educativo exige reflexão por parte do educador, no sentido de perceber de que forma a disposição da sala e a arrumação dos materiais favorece a aprendizagem ativa das crianças e, nesse sentido, a sua crescente capacidade e necessidade de autonomia e independência em relação ao adulto. Desta forma, um ambiente bem pensado e organizado oferece às crianças oportunidades de desenvolvimento físico, social, comunicacional e cognitivo.

De modo a proporcionar à criança um sentimento de segurança e fomentar a sua autonomia, o espaço físico deve estar bem organizado e dividido em áreas diferenciadas, com materiais arrumados de forma consistente. Porém, no sentido de responder ao desenvolvimento das crianças e às suas necessidades de aprendizagem ativa, importa que o espaço seja também flexível, que *creença e se desenvolva* com o próprio grupo.

A sala de atividades do grupo 2A diferenciava-se pela amplitude, pelos seus acessos diretos ao espaço exterior e pelo seu enorme potencial de obtenção de luz natural, já que uma das paredes da sala é totalmente composta por janelas.

O espaço físico encontrava-se dividido em sete áreas de interesse distintas (somo é possível ver na figura seguinte), sendo todas elas do conhecimento das crianças. Seis delas organizavam-se ao redor da sala e uma no espaço central; existia ainda um espaço destinado à higiene e uma área de repouso que surgia apenas nos momentos de descanso.

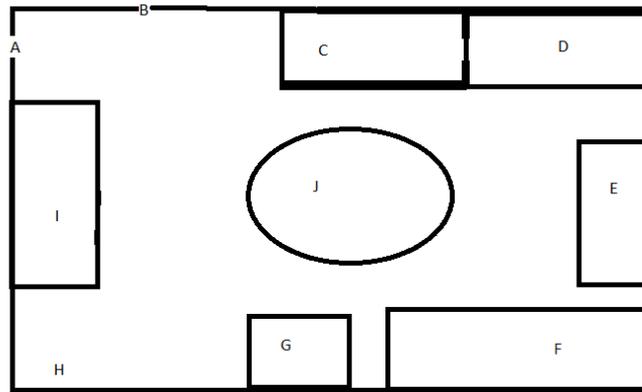


Figura 4 Planta da sala

A área central (J) era constituída apenas pelo tapete central da sala, de grandes dimensões, onde se realizavam os momentos de acolhimento e praticamente todas as atividades de grande grupo que aconteciam no espaço interior. Este espaço, livre e descongestionado, servia também aos mais variados interesses das crianças, sobretudo nos momentos de escolha livre, sendo utilizado para saltar, correr, gatinhar, rebolar e criar *pseudo-áreas* de interesse, conjugando materiais.

A área de repouso surgia através da colocação de catres ao longo de todo o espaço da sala. Os catres eram colocados pela equipa de apoio e manutenção durante os períodos de refeição e retirados logo após os momentos de descanso. A disposição dos catres não era aleatória, pelo contrário, respeitava diariamente uma escolha feita pela equipa educativa, de modo a proporcionar a todos as melhores condições de descanso.

O espaço de higiene (H) aglomerava o fraldário e um pequeno lavatório, feito à medida das crianças. Incluído no fraldário existia ainda um armário, onde eram guardadas as fraldas, cremes para muda de fralda, toalhitas e outros pertences das crianças que não haviam ainda realizado o desfralde. Por cima do lavatório, fora do alcance das crianças, existiam duas prateleiras onde se guardavam os cremes de rosto e protetores solares de todas as crianças, assim como escovas de cabelo e medicamentos. Em cima do lavatório encontrava-se, ainda, um tabuleiro com as garrafas de água de todas as crianças, e um garrafão do qual se iam enchendo as garrafas. A escolha de arrumação deste tabuleiro foi pensada no sentido de proporcionar ao grupo a maior autonomia possível quando necessitavam de beber água, dependendo dos adultos apenas quando acabava a água da sua garrafa.

A área da casa(I), dividida em quarto e cozinha, encontrava-se logo à entrada da sala, constituída por mobiliário de quarto e de cozinha. A parte da cozinha era composta por diversos materiais, desde loiças em plástico e madeira, vassouras a apanhadores, aventais, uma mesa e bancos. Na parte do quarto, era possível encontrar-se mobiliário de quarto, diversos bonecos, carrinhos de bebés e inúmeras roupas, quer para os bonecos, quer para as próprias crianças, além de acessórios e outros objetos como telemóveis e computadores.

A área do supermercado (G) surgia numa pequena estrutura em plástico resistente e com cores alegres, dentro da qual se encontravam diversos alimentos em plástico e embalagens de alimentos em diversos materiais, uma máquina registadora e um carrinho de compras. A existência desta área explica a falta de alimentos na área da cozinha e esta questão levava a uma experimentação muitas vezes conjunta das duas áreas e, outras vezes, permitia momentos de brincadeira que envolviam as crianças das duas áreas.

A área da expressão plástica (F) estava situada na extremidade da sala mais afastada da porta e era constituída por duas mesas de trabalho e cadeiras; a utilização destas mesas nos momentos de escolha livre era, na grande maioria das vezes, dividida entre manuseamento de plasticina e desenho/pintura. Junto a estas mesas existiam duas grandes prateleiras, através das quais as crianças tinham acesso a folhas brancas, desenhos impressos, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, plasticina e utensílios, e onde se guardavam diversos materiais utilizados para a realização de trabalhos de artes plásticas como tecidos com diferentes cores e texturas, colas, tesouras, revistas, papéis diferenciados. A organização desta área parecia fazer adivinhar uma anterior reflexão da educadora, já que apesar de aportar diferentes materiais, só estavam ao alcance das crianças aqueles que permitiam o seu uso autónomo com segurança.

A área das construções (E) era composta por uma grande variedade de materiais, blocos de madeira, blocos de encaixe de plástico (grandes e pequenos), diversos animais em plástico, carros de corrida em formato pequeno e outros maiores. Por ser constituída apenas por caixas de arrumação (etiquetadas) com os materiais, encostadas a uma das paredes da sala, ao brincar nesta área as crianças ocupavam, muitas vezes, uma parte do espaço central.

A área da biblioteca (D) localizava-se num dos cantos da sala e apresentava um pequeno espaço de descanso, confortável, com um sofá e uma manta, nos quais as crianças tinham a

oportunidade de explorar diversos livros, que se organizavam numa prateleira também ela ao alcance das crianças.

A prateleira dos livros, a par de uma outra com jogos, marcava a divisão entre a área anterior e a área dos jogos (C), composta também por uma mesa e algumas cadeiras. Neste espaço as crianças podiam encontrar diferentes jogos de encaixe, puzzles e outros jogos de mesa.

Relativamente à organização do espaço, saliento, ainda, a existência de um espelho de dimensões consideráveis, colocado ao nível das crianças, numa das paredes da sala. Devo mencionar, também, os esforços da equipa educativa no sentido de facilitar ao grupo a arrumação dos materiais, existindo uma etiquetagem fotográfica de todos os elementos em cada uma das áreas.

No que respeita ao espaço exterior, como anteriormente referi, a sala apresentava uma parede composta por janelas, com portadas de acesso ao exterior, composto por um espaço de areia com escorrega, uma parte de terreno relvado, com baloiços e muito espaço livre e ainda uma parte em cimento, onde era permitido às crianças andar de triciclo e jogar à bola, por exemplo. A facilidade de acesso ao exterior que a sala apresentava levou à realização, em diversos momentos, de atividades de grande e pequeno grupo neste espaço.

#### **5.4 Caracterização da rotina**

Uma rotina é mais do que saber a que horas o bebé come, dorme, toma banho ou se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.

Judith Evans e Ellen Ilfield (1982b) *in* Post e Hohmann (2003, p.193)

A organização da rotina é uma das principais funções do educador, já que só através de uma sequência de tempos pensada e previsível é possível transmitir às crianças o sentimento de segurança e controlo que lhes permite iniciarem-se nas suas explorações e vivências de aprendizagem ativa. Ainda assim, importa também que a rotina diária tenha um carácter flexivo, no sentido em que se adequa às necessidades das crianças. Neste contexto, previsibilidade e

flexibilidade devem ser as duas principais características para a organização de uma rotina diária em contextos de educação de infância, no sentido de *construir* um dia calmo e centrado na criança.

De acordo com o *Plano Curricular do Grupo 2A (2016/2017)*, a rotina diária apresentava, como é possível verificar na figura que se segue, diferentes momentos, vividos de modo relativamente repetitivo, em cada dia, sendo eles: momento de chegada, acolhimento, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo, tempo de escolha livre, tempo de exterior, tempo de repouso, momentos de higiene, momentos de refeição, atividades de animação socioeducativa e momento de partida.

<b>Horas</b>	<b>Rotina Diária</b>
<b>9h00</b>	Receção Reforço da manhã
<b>10h00</b>	Acolhimento na sala Tempo de grande grupo
<b>10h15</b>	Higiene
<b>10h30</b>	Tempo de pequeno grupo/ Tempo de escolha livre
<b>11h00</b>	Tempo de exterior
<b>11h30</b>	Higiene
<b>11h40</b>	Almoço
<b>12h30</b>	Higiene Tempo de repouso
<b>15h00</b>	Despertar Higiene
<b>15h30</b>	Tempo de grande grupo
<b>15h40</b>	Lanche
<b>16h30</b>	Higiene
<b>17h00</b>	Atividades de animação socioeducativa
<b>18h15</b>	Reforço do lanche Saída

*Figura 5 Tabela referente à Rotina Diária do grupo*

Os momentos de chegada eram vividos, pela maioria das crianças, no refeitório, já que quando estas entravam na instituição o grupo se encontrava a fazer o reforço da manhã. As

crianças que chegavam antes das nove horas eram recebidas por uma das auxiliares da equipa educativa, depois das nove horas era a educadora quem assumia esse momento. Vividos com a educadora ou a auxiliar, estes momentos eram sempre marcados pela calma e alegria com que a equipa educativa recebia as crianças, no sentido de facilitar a separação, o que nem sempre era fácil. Quando as crianças se mostravam com maior dificuldade em se separar do familiar, eram notórios os esforços dos adultos no sentido de acalmar a criança e a fazer abstrair do momento. Este momento era também marcado pela passagem de informações dos pais aos adultos responsáveis.

O acolhimento, realizado já dentro da sala, era um momento bastante alegre, no qual se cantavam canções de bons dias, se marcavam presenças e estabeleciam pequenas conversas com as crianças sobre a sua vida diária e onde se dava também a possibilidade às próprias crianças de iniciar comunicações, contando novidades ao grupo.

Durante o tempo de grande grupo e o tempo de pequeno grupo, a educadora e as auxiliares apresentavam às crianças propostas de atividades, com o objetivo de permitir uma panóplia de experiências e vivências, quer em grande grupo, quer em grupos mais pequenos, onde as crianças estavam todas envolvidas na realização de algo comum, permitindo atitudes de colaboração.

Nos momentos de escolha livre as crianças tinham oportunidade de escolher o que fazer, a área e os materiais mais adequados à concretização dos seus planos, tendo também oportunidade de o fazer sozinhas ou com outras crianças. Durante estes momentos, notou-se um esforço por parte da equipa educativa no sentido de implementar uma dinâmica inicial, uma espécie de planeamento, onde cada criança individualmente partilhava com o grupo as suas intenções. As expansões feitas neste planeamento inicial dependiam sempre do desenvolvimento individual de cada criança – enquanto algumas eram capazes de comunicar verbalmente áreas e materiais de interesse, outras apenas se sentiam capazes de indicar a área de interesse através de comunicação não-verbal. Os momentos de escolha livre incluíam também, posteriormente, os momentos de arrumação, facilitados pela etiquetagem fotográfica dos materiais.

O tempo de exterior era normalmente também um momento de escolha livre, no qual era permitido às crianças escolher o espaço desejado e eram postos à sua disposição alguns materiais como bolas de diferentes tamanhos e triciclos, com os quais podiam brincar.

Os momentos de repouso aconteciam após o almoço e consequente higiene, no interior da sala e com uma duração de duas horas. Este tempo surgia como resposta às necessidades de descanso das crianças, que aproveitavam o momento para dormir ou para relaxar no ambiente acolhedor e calmo criado na sala.

Os momentos de higiene aconteciam ao longo de dia e de acordo com as necessidades das crianças, que se mostravam cada vez mais autónomas para ir à casa de banho sem auxílio, havendo algumas crianças a realizar o desfralde com sucesso. Para além destes momentos não planeados, o tempo para a higiene pessoal acontecia sempre antes e após as refeições e era muitas vezes acompanhado de canções e pequenas brincadeiras, permitindo o estabelecimento de relações de carinho e confiança entre adultos e crianças.

Os momentos de refeição davam oportunidade para explorações sensoriais e comestíveis e demonstravam o esforço conjunto de adultos e crianças no sentido de tornar os segundos cada vez mais autónomos e independentes dos primeiros.

As atividades socioeducativas eram dinamizadas por uma das auxiliares e aconteciam após a saída da educadora. Durante este tempo, a auxiliar desenvolvia com as crianças do grupo pequenas atividades como leitura de histórias, audição de música e dança, entre outras atividades.

Os momentos da partida eram, na maior parte das vezes, partilhados por crianças e auxiliares, já que a maioria deixava a instituição para lá do horário de saída da educadora. Tal como acontecia nos momentos de acolhimento, os momentos de partida serviam para partilhar informações sobre o dia da criança, dar recados e estimular o laço tripartido entre equipa educativa, crianças e pais.

No que respeita à rotina semanal, o grupo via o seu tempo enriquecido com atividades de enriquecimento curricular, disponibilizadas pela instituição:

- Oficina do Som (terça-feira entre as 09:30h e as 10:00h);
- Psicomotricidade Infantil (quarta-feira entre as 10:45h e as 11:45h).



## Capítulo VI. Projeto de Intervenção Pedagógica

A aculturação musical precoce é fundamental para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a música, cabendo, por isso, a pais e educadores o papel de perceber o potencial de diferentes atividades, no sentido de, acima de tudo, proporcionar usufruto musical. Mas, para que o educador acredite no potencial da música na infância é preciso que perceba que a música é para os seres humanos tão natural como a linguagem verbal e que acredite sobretudo que «a música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno grupo de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música» (Gordon, 2000b, p.6) e, assim, se sinta capaz de investir na aculturação musical das crianças que tem a seu cargo.

De acordo com Perry (2010, p.49), uma planificação cuidada das experiências musicais para crianças pode fazer a diferença no modo como estas aprendem a apreciar a música. Neste sentido, todas as propostas apresentadas ao grupo tiveram por base uma planificação cuidadosa, baseada na interligação entre experiências-chave e indicadores chave de desenvolvimento (instrumentos disponibilizados pela Fundação High/Scope), com o principal objetivo de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem ativa e usufruto musical, através de atividades diversificadas e estimuladoras. As propostas apresentadas foram cuidadosamente refletidas e avaliadas, no sentido de serem cada vez mais adequadas aos interesses e necessidades do grupo.

Adiante apresentarei, por isso, as propostas mais relevantes que desenvolvi com o grupo e uma breve reflexão avaliativa sobre cada uma delas, que foi realizada com o principal objetivo de adequar a minha prática.

A avaliação de cada atividade teve por base os Indicadores de Envolvimento da Criança (*Manual DPQ - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram e Pascal, 2009), no sentido de comprovar ou não o interesse e motivação do grupo e, conseqüentemente, o sucesso ou insucesso das propostas. A opção pela Escala de Envolvimento da Criança deveu-se ao facto de acreditar que a aprendizagem só acontece quando as crianças se encontram absorvidas na realização das atividades e, portanto, envolvidas nelas. Assim sendo, os indicadores que tive em conta foram: Concentração, Energia, Complexidade e Criatividade, Expressão Facial e Postura, Persistência, Precisão, Tempo de Reação, Linguagem e Satisfação.

Importa-me ainda referir que foi meu objetivo ao longo de todo o projeto que as propostas assumissem um carácter lúdico e a forma de jogo, proporcionando momentos prazerosos e de brincadeira durante a sua realização, não só porque me parece que esta é a melhor forma de proporcionar oportunidades de aprendizagem, como também porque me pareceu importante assumir esta posição tendo em conta o Projeto Educativo da instituição para a valência de Creche, que, intitulando-se de *A Criança e a (Re)conquista do tempo, para prender brincando!*, deu especial ênfase ao tempo disponível para as crianças brincarem.

### **6.1 Atividade: Vamos conhecer o Bernardino e muitos instrumentos musicais**

Uma das grandes potencialidades da leitura de histórias é a criação de relações afetivas com as crianças. Da mesma opinião são Hohmann e Weikart (1997, p.547) que referem que:

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.

Este foi o principal motivo para a escolha desta primeira atividade: iniciar o projeto com uma proposta que permitisse, desde logo, o contacto direto e natural com as crianças. Mas, 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 assume possibilidades de união entre pessoas, o objetivo foi também proporcionar às crianças a exploração livre de diversos instrumentos musicais, muitos dos quais estas crianças nunca tinham visto, permitindo que executassem individualmente e em grupo, que trocassem impressões e comentários e se divertissem durante o momento de exploração. De igual modo, a atividade materializou-se como uma oportunidade de contacto com uma obra de literatura infantil que, associada à música promoveu a aprendizagem ativa e o usufruto musical. Assim sendo, era meu objetivo que as crianças fossem capazes de: participar no diálogo de análise da história, explorar diferentes instrumentos musicais demonstrando iniciativa durante a mesma, e explorar tons vocais, cantando e tocando em simultâneo.

A escolha da obra prendeu-se sobretudo com a adequação do texto à faixa etária do grupo. Apesar da obra de Manuela Bacelar estar, segundo o Plano Nacional de Leitura, recomendada para o 1º ano de escolaridade do Ensino Básico, quando me deparei com ela pela primeira vez gostei bastante do texto e das ilustrações, pelo que decidi usá-lo com o grupo, apesar de saber que a leitura e a exploração da obra se fariam, inevitavelmente, de uma forma diferente considerando a faixa etária do meu grupo de trabalho. De qualquer modo, considero que a forma como se conduz a leitura e a exploração é fundamental no sentido de adequar a obra à faixa etária em questão.

A escolha dos instrumentos musicais a explorar regeu-se por dois critérios: instrumentos cuja quantidade fosse considerável e instrumentos de manuseamento fácil. Desta forma, importa agora apresentar a sequência de momentos vivida com o grupo:

- I. Exploração da capa, contracapa, título e abas iniciais e finais da obra;
- II. Leitura da história;
- III. Diálogo sobre a flauta e exploração da mesma;
- IV. Diálogo sobre outros instrumentos conhecidos do grupo;
- V. Exploração livre de outros instrumentos (castanholas, maracas, tamborins e pandeiretas);
- VI. Canção de canções conhecidas do grupo, com o acompanhamento dos instrumentos.

O balanço geral da atividade foi extremamente positivo. A obra escolhida para iniciar a proposta era curta e foi apresentada ao grupo de forma interativa, intercalando a leitura da história com questões e tentativas de previsão do que aconteceria a seguir. As distrações durante a leitura foram em número muito reduzido (apenas duas crianças apresentaram alguma distração) e de curta duração, já que quando me apercebia de distrações falava diretamente para a criança em questão, de modo a conseguir envolvê-la na leitura. Neste sentido, o decorrer do primeiro momento foi extremamente satisfatório, já que a atenção das crianças se encontrava virada para a atividade. Nem mesmo quando alguma criança apresentava uma distração pontual, o grupo se distraía da leitura, mostrando profunda concentração e persistência. Tendo em conta que era sobretudo uma atividade de observação e escuta, a energia mental que as crianças depositaram na atividade foi visível através das suas expressões faciais e postura, que revelaram atenção e concentração. Importa ainda mencionar que sempre que estimuladas, com perguntas ou previsões, as crianças responderam com rapidez. «As crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos» (Bertram e Pascal, 2009, p.130 – Manual DQP). A satisfação do grupo foi visível, mais uma vez, quer através da sua linguagem corporal, quer da sua linguagem verbal.



*Figura 6 Exploração da obra*

Terminada a leitura, foi tempo de apresentar em tamanho real e ao vivo o instrumento musical referido na história: a flauta de bisel. Foi interessante perceber que praticamente todas as crianças desconheciam o instrumento e ficaram surpreendidas quando o ouviram – muito provavelmente pela primeira vez.

A exploração individual das flautas também se revelou bastante positiva. Todas as crianças quiseram experimentar e exploraram-na durante bastante tempo. Mais uma vez, as expressões faciais e a postura revelaram que o grupo estava envolvido e motivado. A persistência e a concentração são um ponto importante a referir, sendo que também neste momento as crianças continuaram a apresentar-se empenhadas na tarefa. O tempo de reação revelou-se um indicador importante, sendo que depois de apresentada a flauta e distribuídas várias flautas pelas crianças, não foi necessário qualquer tipo de incitação ou apelo, todos experimentaram de livre vontade e durante cerca de quatro minutos, o que me parece um tempo bastante razoável. Também a linguagem verbal se mostrou um indicador do envolvimento do grupo, sendo que para além dos risos de satisfação, as crianças chamavam-me: «Cecília, olha!», para os ver e ouvir tocar.



*Figura 7 Exploração das flautas*

O terceiro momento da minha proposta foi aquele que mais satisfação me proporcionou, e prendeu-se com o diálogo acerca dos instrumentos conhecidos do grupo e exploração livre de diferentes instrumentos disponibilizados. Como ainda havia algumas crianças na sala com pouca independência, não estava à espera que fossem todos tão autónomos e participantes, num momento cujo objetivo era que explorassem sozinhos, escolhessem instrumentos, alterassem as suas escolhas, se necessário, e usufruissem da oportunidade de criar música. Foi muito satisfatório perceber que todos se envolveram no processo de exploração e criação, demonstrando emoções e participando ativamente.

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): D.C.	
Idade: 2 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 26/04/2017	
Incidente	Interpretação
<p>O D. escolheu um instrumento (pandeireta) da caixa que estava no chão. Explorou o instrumento. Pouco tempo depois, o D. vem ter comigo e coloca-se ao lado da caixa dos instrumentos. Não fala.</p> <p>Cecília: O que foi D.? Não gostas da pandeireta?</p> <p>D. olha fixamente para mim e aponta para dentro da caixa. Pega nas castanholas.</p> <p>Cecília: É este que queres?</p> <p>D. abana a cabeça negativamente e aponta para as maracas.</p> <p>Entrego-lhe uma maraca.</p> <p>Cecília: É a maraca que queres experimentar?</p> <p>D. abana com a cabeça afirmativamente e sorri.</p>	<p>Este foi o momento da atividade que mais me marcou já que desde o início do meu estágio me apercebi que o D. era uma criança muito pouco comunicativa e participativa. Foi importante perceber que foi capaz de explorar um instrumento e procurar um outro que lhe agradava mais. Apesar de não ter participado na comunicação verbal foi capaz de se expressar através de gestos e expressões faciais, demonstrando iniciativa.</p>

Neste contexto, mais uma vez, tendo em conta os indicadores propostos no *Manual DQP*, é possível comprovar o envolvimento das crianças: demonstraram muita energia, tocando ruidosamente os seus instrumentos; persistência, tocando mais e mais até que lhes fosse pedido para fazerem silêncio, transparecendo satisfação, sobretudo verbalmente, tecendo comentários, rindo e chamando a atenção dos adultos para o seu trabalho.



*Figura 8 Exploração livre dos instrumentos*

A parte final da atividade, onde pretendia que as crianças cantassem as canções que já conheciam e que costumavam cantar em diversos momentos e acompanhassem o canto com os seus instrumentos, foi também reveladora: apesar de não ter sido bem-sucedida, já que a maioria das crianças não foi capaz de tocar e cantar ao mesmo tempo, foi reveladora do interesse do grupo na exploração de instrumentos. A maior parte do grupo não cantou, apenas acompanhou, tocando o seu instrumento o que, a meu ver, se deveu ao facto de se encontrarem imersos na exploração e entusiasmados com a ideia de terem instrumentos suficientes para todos, sem terem de experimentar durante breves momentos e partilhar com os colegas, mas sim podendo todos, em conjunto, explorar e criar música, cada um com o seu instrumento.



*Figura 9 Momento final da atividade*

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): I.	
Idade: 2 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 26/04/2017	
Incidente	Interpretação
<p>No final da atividade a caixa com os instrumentos estava aberta, em cima da mesa das artes plásticas.</p> <p>A I. volta a pegar numa pandeireta.</p> <p>I.: Eu quero tocar mais!</p>	<p>Este é um pequeno episódio que me parece ilustrativo do gosto demonstrado pelas crianças em tocar instrumentos e criar música. Mesmo quando a atividade já tinha terminado e as crianças estavam distribuídas pelas áreas a brincar, houve quem quisesse continuar a explorar instrumentos.</p>

Neste sentido, importa salientar que apesar de o grupo estar habituado a experimentar novos instrumentos com o professor de música, na *Oficina do Som*, nunca assisti em nenhum momento, a um espaço onde pudessem escolher, trocar e tocar ao mesmo tempo, durante vários minutos, daí ter iniciado o meu projeto com uma proposta que lhes permitisse, em grande grupo, criar e usufruir da música.

## **6.2 Atividade: Depressa, devagar, saltar e rastejar**

Desde a vida intrauterina que realizamos movimentos com o corpo e é a partir do movimento que a criança amplia o uso significativo de gestos e posturas corporais, que expressa sentimentos e ações. As crianças gostam naturalmente tanto de ouvir música como de se movimentar. Segundo Mattos e Neira (2003, p.176) «o movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas (...)». Quando pensamos numa sala de Creche temos de pensar, obrigatoriamente, no movimento corporal das crianças, que deve sempre fazer parte das propostas do adulto.

Esta atividade surgiu, deste modo, no sentido de responder, de forma estruturada, aos gostos e necessidades do grupo – neste caso movimento e música: através da música e numa espécie de jogo as crianças experimentaram diferentes andamentos – o rápido e o lento – e diferentes formas de se moverem, respondendo à música de acordo com as instruções que lhes foram fornecidas. Estamos perante um exercício de psicomotricidade simples que, com a inclusão do aspeto musical, se transformou numa espécie de jogo, num momento lúdico.

Os principais objetivos da proposta prendem-se, por isso, com a potencialização do desenvolvimento físico-motor de todas as crianças, promovendo a aprendizagem ativa através da música e, ao assumir um carácter lúdico, proporcionar, igualmente, o usufruto musical.

Assim sendo, importa agora apresentar o conjunto de momentos vivido com o grupo:

- I. Exploração livre do espaço ao som da música;
- II. Apresentação da pandeireta e da primeira regra do jogo: quando a pandeireta tocar as crianças devem andar, quando a pandeireta parar de tocar as crianças devem parar;
- III. Continuação do jogo de acordo com a regra apresentada;
- IV. Apresentação de uma nova regra: quando a batida da pandeireta for rápida as crianças devem andar rápido, quando for lenta, devem andar lentamente;
- V. Continuação do jogo de acordo com a nova regra;
- VI. Apresentação de uma nova regra: quando tocarem as maracas as crianças devem rastejar;
- VII. Continuação do jogo de acordo com as regras apresentadas.

Neste sentido, o jogo iniciou-se com a colocação de uma música no leitor de CD, permitindo-se às crianças a sua exploração de forma livre. Decorrido algum tempo, o grupo foi convidado a parar e foi-lhe apresentado o primeiro instrumento, a pandeireta, e as regras a ela associadas.

A introdução da primeira regra (quando a pandeireta tocar as crianças devem andar, quando a pandeireta parar de tocar as crianças devem parar) teve um resultado muito positivo: as crianças entusiasmaram-se sempre que a pandeireta tocava, investindo energia e esforço na sua atuação e mostrando-se satisfeitos e concentrados. Os momentos em que a pandeireta parava de tocar revelaram-se um tanto ao quanto mais complicados: o entusiasmo era tanto que por vezes nem todas as crianças percebiam, imediatamente, que deveriam parar. Pelo contrário, quando a pandeireta começava a tocar, a reação era imediata.



*Figura 10 Introdução das primeiras regras*

Assim, e apoiando-me nos Indicadores de Envolvimento da Criança (*Manual DQP*), penso ser possível comprovar o envolvimento das crianças: a concentração, a energia depositada na realização da atividade, o tempo de reação e a satisfação visível através das suas expressões faciais e postura são a prova de que o grupo estava motivado.

A introdução da segunda regra (quando a pandeireta tocar rápido as crianças deveriam andar rápido, quando tocar devagar as crianças deveriam andar lentamente) aconteceu também de forma positiva. Neste momento apercebi-me das dificuldades de algumas crianças em andar rápido, começando imediatamente a correr.

Também no decorrer desta etapa me apercebi que a estratégia escolhida (grande grupo) poderá não ter sido a mais correta, já que, apesar de a sala ser grande e com bastante espaço

livre, ao correrem, as crianças foram batendo umas contra as outras, o que causou alguns constrangimentos no decorrer da atividade.

A introdução de uma nova regra (quando tocam as maracas é para rastejar) causou, num momento inicial, alguma dificuldade que teve de ser colmatada com várias repetições e com o auxílio verbal, que relembra ao grupo as ações associadas aos instrumentos.



*Figura 11 Introdução das regras associadas às maracas*

Ao contrário do que aconteceu inicialmente, com o decorrer da atividade algumas crianças foram desmotivando, penso que por dois grandes motivos:

- Pelo stress vivido pela educadora e auxiliar, que preparavam as prendas para o dia da mãe dentro da sala enquanto decorria a atividade. Ao conversarem entre si e mexerem com diferentes objetos, algumas crianças ficaram, como é normal, curiosas com o que estariam a fazer, desconcentrando-se;
- Pelo facto de durante a própria atividade a auxiliar ter chamado algumas das crianças para irem fora da sala tirar fotografias para a prenda do dia da mãe. Quando voltavam, as crianças sentavam-se na manta porque já não se conseguiam incluir no jogo. Mesmo com o meu apelo e explicação das novas regras, aquelas que haviam saído mostravam-se confusas e incapazes de continuar a participar.



*Figura 12 Momento em que algumas crianças perderam o interesse no jogo*

Dada esta conjuntura, é possível afirmar que algumas das crianças foram perdendo o interesse, mostrando-se de certa forma perdidas e, apesar das minhas tentativas, não fui capaz de voltar a envolvê-las no jogo.

O desenvolvimento da atividade e posterior reflexão fez-me perceber que o ambiente que prepararmos para a realização da atividade pode ser determinante para o desenrolar da mesma. Penso que os pontos negativos apontados anteriormente como estando na base da perda de interesse de algumas crianças, que passaram de momentos de atividade praticamente contínua para momentos sem atividade ou atividade frequentemente interrompida, foram para além daquilo que dependia apenas de mim, já que a postura adotada pela equipa educativa se revelou também fulcral para este final. Neste sentido, a dinamização desta atividade e a reação do grupo à mesma serviram sobretudo para me fazer refletir acerca da qualidade do ambiente que devemos criar no sentido de manter o interesse das crianças.

### **6.3 Atividade: Somos uma orquestra! (I)**

A música é uma arte importante, por si só, para o desenvolvimento das crianças e deve, por isso, estar presente na sua vida desde cedo. A importância da música prende-se, segundo Maria Helena Vieira, professora da Universidade do Minho, com as experiências que esta proporciona a cada um, no sentido em que cria oportunidades para ouvir, observar, experimentar, tocar, cantar, copiar e criar<sup>15</sup>.

Segundo Homann e Weikart (1995, p.673),

as crianças (...) gostam de tocar instrumentos musicais simples, quer sozinhos quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares e frases musicais simples.

Esta proposta teve, por isso, como propósito a criação de uma oportunidade para que cada criança escutasse música erudita, ouvindo e observando atentamente, e para que experimentasse e comunicasse através da música, com recurso, mais uma vez, à exploração de instrumentos musicais. Assim sendo, o esperado era que cada criança aprendesse ativamente através da experiência e usufrísse do momento musical.

Importa, em seguida, apresentar o modo como se estruturou a proposta:

- I. Apresentação do vídeo *Cartoons in Concert*, da Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo;
- II. Diálogo sobre o que é uma orquestra, o maestro e qual a sua função;
- III. Escolha livre de instrumentos (maracas, castanholas, tamborins e pandeiretas);
- IV. Exploração livre dos instrumentos escolhidos;
- V. Apresentação das regras do jogo: braços esticados na horizontal com as mãos abertas, todas as crianças tocam; braços esticados na horizontal com as mãos fechadas todos fazem silêncio;
- VI. Realização do jogo segundo as regras apresentadas;

---

<sup>15</sup> [www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14159&](http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14159&), acedido pela primeira vez a 30 de março de 2017.

- VII. Apresentação de novas regras: braços esticados para cima com as mãos abertas as crianças tocam alto; braços esticados para baixo com as mãos abertas as crianças tocam baixo;
- VIII. Continuação do jogo de acordo com as regras apresentadas.

Ao iniciar a atividade com a visualização de um excerto, em formato vídeo, do concerto *Cartoons in Concert*, da Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo, senti algum receio, sobretudo o medo de o grupo não se interessar por um vídeo de uma orquestra que, apesar de interpretar bandas sonoras de desenhos animados, caracteristicamente alegres, não deixa de ser uma orquestra e associar-se, por isso, à música erudita. Contrariando totalmente os meus receios, o grupo mostrou-se sempre muito atento e interessado ao longo de toda a visualização do vídeo de cerca de cinco minutos.



Figura 13 Visualização do vídeo

Reagindo muito para além do esperado, mostraram-se divertidos, sorrindo e batendo palmas, e muito envolvidos na atividade: as suas expressões faciais e postura mostraram que estavam a usufruir do momento, e que estavam concentrados e com atenção. Surpreendentemente, no final, as crianças pediram para ver mais, pelo que lhes mostrei o vídeo novamente.

Com uma atitude tão positiva do grupo na primeira parte da atividade, senti-me bastante confiante para a realização da segunda, que consistia na escolha e exploração livre dos instrumentos e posterior desenvolvimento do jogo *Somos uma Orquestra!*. Comecei o jogo explicando as primeiras regras, mais simples: braços esticados com as mãos abertas, todos tocam; braços esticados com as mãos fechadas, todos fazem silêncio.

Mais uma vez, o grupo mostrou-se muito concentrado e atento, investindo bastante esforço na realização da atividade, o que foi possível perceber não só através da sua postura e expressões faciais, como também no tempo de reação, já que os movimentos das minhas mãos foram acompanhados pela rapidez de resposta do grupo, ainda que, no início, com algum auxílio verbal.



*Figura 14 Primeira parte do jogo Somos uma Orquestra!*

Depois de repetidos, várias vezes, os movimentos associados às regras iniciais, decidi apresentar novas as regras (braços esticados na vertical com as mãos abertas, as crianças tocam alto; braços esticados para baixo com as mãos abertas, as crianças tocam baixo). A apresentação destas regras trouxe algumas dificuldades ao grupo, que se revelou pouco capaz de tocar baixinho. Assim sendo, decidi ajustar as regras e em vez de *brincar* com a dinâmica, decidi optar pelo andamento, pedindo que tocassem ora rápido, ora lento. Depois deste ajuste, o grupo mostrou-se de novo capaz de cumprir as regras do jogo, sempre muito concentrado e entusiasmado.



*Figura 15 Introdução de regras relacionadas com o andamento*

Para além de todo o interesse e entusiasmo demonstrado, um outro motivo que me leva a considerar esta proposta um sucesso foi o facto de, no decorrer da atividade, algumas crianças terem colocado os seus instrumentos na caixa e escolhido outros para continuar o jogo. Desde o início do meu projeto que tenho como objetivo pessoal, enquanto futura profissional, dar tempo a cada criança para experimentar e explorar, mesmo que isso faça a atividade prolongar-se para além do tempo planeado. Estes momentos, em que as crianças expressam iniciativa ao trocar o seu instrumento, mostram que se sentem à vontade e que sabem que lhes é permitido explorar, ao mesmo tempo que se mostram autónomos e expressam iniciativa. Por isso mesmo, deixei que escolhessem o seu novo instrumento e que depois voltassem a integrar o jogo.



*Figura 16 Momento em que algumas crianças pedem para trocar de instrumento*

O sucesso da atividade foi-se revelando ainda ao longo da semana, já que várias crianças, mal eu chegava à instituição, me perguntavam: «Vamos jogar ao jogo do maestro?».

Penso que a minha postura e atitude ajudou bastante na motivação do grupo já que fui capaz de lhes provocar curiosidade, explicar de forma simples o que é uma orquestra e as funções do maestro e as próprias regras do jogo. Considero que a postura assumida pelo adulto é sempre uma parte fundamental para o sucesso da proposta e fiquei, por isso, muito contente com os resultados da minha atuação.

Da mesma forma, penso que o vídeo escolhido também acabou por se revelar um fator importante, já que as músicas tocadas pela orquestra eram animadas e conhecidas do ouvido das crianças. Também as regras do jogo e a própria alteração improvisada se revelaram pontos a somar para a concretização rica e positiva da proposta.

#### **6.4 Atividade: Os sons naturais também são música**

A música é muito mais do que o conjunto de canções que as crianças estão habituadas a ouvir na rádio e que aprenderam a cantar, ou mesmo o conjunto de sons produzidos pelos instrumentos que conhecem, ouvem e exploram. É importante que percebam que a sua voz é um instrumento, assim como a voz (timbre) dos animais; que podem fazer música com o próprio corpo; e que, da mesma forma, os sons da Natureza também são música.

O objetivo desta atividade era que percebessem que, tal como se faz música com instrumentos e através do canto, também os sons naturais são música. Com o decorrer da atividade era espectável que as crianças se mostrassem capazes de participar ativamente na comunicação, identificando e explorando as imagens fornecidas por mim e explorando tons vocais através da imitação dos sons correspondentes às imagens apresentadas. Representava, também, um objetivo, a exigência de concentração e atenção, assim como imaginação e criatividade. Deste modo, tal como todas as atividades anteriores, também esta foi pensada no sentido de permitir usufruto musical e promover a aprendizagem ativa através da música.

A atividade realizou-se em pequenos grupos, no espaço exterior, e seguiu a seguinte sequência:

- I. Diálogo com o pequeno grupo sobre a música e sobre os sons naturais enquanto música;
- II. Explicação do sentido do jogo: a cada imagem apresentada as crianças deverão associar o respetivo som, imitando-o;
- III. Apresentação de imagens e exploração dos respetivos sons, com recurso a uma apresentação PowerPoint;
- IV. Apresentação do som real correspondente a cada imagem apresentada (depois da exploração/imitação).

A cada grupo foi apresentada a seguinte sequência de imagens: chuva, cão, vento, galinha, bebé a chorar, ovelha, ondas do mar, gato, vaca, trovão, porco, abelha, palmas, pássaros e bebé a rir. Ao ver as imagens, as crianças identificavam-na e eram incentivadas a pensar sobre o seu som. Depois de pensarem sobre ele e o tentarem reproduzir, ouviam o som real na apresentação. A criação de uma apresentação em formato PowerPoint permitiu-me desencadear a atividade de forma mais divertida, já que depois de imitarem e explorarem tons vocais, tinham a possibilidade de ouvir o som real e adequar as suas imitações.

De uma maneira geral, as crianças responderam de forma muito positiva no que diz respeito à correspondência imagem-som e na reprodução/imitação dos sons. As dificuldades foram generalizadas aquando da apresentação da imagem do vento, das ondas do mar e do trovão. Dificuldades que tentei sempre colmatar, quer exemplificando, quer reproduzindo o som da apresentação mais do que uma vez e ajudando o grupo na imitação em simultâneo.

Ainda assim, o envolvimento e entusiasmo das crianças foi facilmente verificável através das suas expressões faciais e postura, que revelaram satisfação. A concentração e esforço investido na atividade expressaram-se, sobretudo, no seu tempo de reação, sempre muito rápido, aquando de alguma questão. Mostraram-se interessados, fazendo, por vezes, outros comentários, para além do aspeto sonoro, sobre as imagens que viam, aos quais tentei sempre responder de forma expansiva. Mesmo aquelas crianças que se mostraram com mais dificuldade em imaginar e produzir o som, facilmente o reproduziam quando se tratava de o fazer em conjunto com os colegas.

O momento de audição do som real foi um momento que se pautou, também ele, por um grande entusiasmo dos grupos, que ficavam sempre muito atentos. No final de cada imagem, quando perguntava: «Vamos ver outra?», a resposta vinha sempre por entre muitos sorrisos, palmas e remexeres na cadeira, um «*Siiiiim*», sempre muito entusiasmante para mim.



*Figura 17 Desenvolvimento da atividade com um dos grupos*

Refletindo sobre a proposta apresentada e o seu desenrolar, considero que o sucesso se deveu a três fatores essenciais:

- O ambiente físico: a atividade foi realizada no exterior, espaço que é sobretudo usado para brincar e não para fazer atividades em pequeno grupo; decidi aproveitar o facto de

nenhum outro grupo de outra sala estar a usar o espaço exterior e usa-lo na realização da atividade, já que o seu tema se relacionava com os sons naturais.

Quando me encontrava já na parte final da atividade, um outro grupo de outra sala foi para o espaço exterior, o que me deixou com algum receio, já que o barulho e a agitação das outras crianças a brincar podia comprometer a concentração necessária para a realização da atividade. Obviamente que quando o grupo se deu conta da existência de outras crianças, se virou para trás para ver, mas, ao contrário do que eu esperava, não se distraiu muito, pelo contrário, ainda falou aos outros daquilo que estava a fazer, chamando para assistir.

- O suporte digital utilizado: a construção do PowerPoint permitiu-me incluir não só as imagens, como uma pequena gravação do som correspondente a cada imagem, o que se tornou um elemento motivador, já que depois de imaginarem e produzirem o som, as crianças tinham a oportunidade de ouvir o som real e o reproduzir, em simultâneo com a gravação; por outro lado, este método revelou-se também muito importante nos momentos em que os grupos iam apresentando dificuldades em imaginar algum som, já que eu lhes dava a oportunidade de, não sabendo, aprenderem, ouvindo primeiro e imitando depois.
- A minha postura enquanto mediadora da atividade: tentei sempre assumir uma postura de provocação, no sentido em que ia alternando os tons vocais de acordo com os momentos e as imagens, fazendo gestos e tentando sempre ser muito expressiva. Penso que isto também contribuiu bastante já que fez as crianças entrarem mais facilmente na exploração e, como eu imitava com elas os sons e gestos, nunca houve vergonha ou inibição.



*Figura 18 Demonstração de entusiasmo por parte dos diferentes grupos*

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): D e AA	
Idade: 2 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 09/05/2017	
Incidente	Interpretação
<p>No momento da higiene da tarde, enquanto as crianças esperam pela sua vez de ir à casa de banho, vão à área da biblioteca escolher histórias para ver. O D vai ao cesto dos fantoches e pega no fantoche do porco.</p> <p>Corre para mim.</p> <p>D: Olha!</p> <p>A AA vê o D e corre na nossa direção.</p> <p>Cecília: Olha o porco D, falamos dele de manhã. Lembras-te do som do porco?</p> <p>D e AA imitam o grunhido do porco.</p> <p>Cecília: Boa! Muito bem. Que outros animais se lembram?</p> <p>AA: A vaca é assim... (imita o mugir da vaca).</p> <p>Cecília: É isso mesmo, muito bem!</p>	<p>Este momento, distanciado por bastantes horas do momento da atividade, parece-me mais uma prova do entusiasmo e interesse das crianças pela mesma.</p> <p>Mesmo num momento tão normal e rotineiro para o grupo, como o momento de higiene, as crianças são capazes de fazer associações e recordar o que fizeram, revelando construção de conhecimentos.</p>

### **6.5 Atividade: Vamos escutar para adivinhar!**

As crianças pequenas precisam, muitas vezes, de repetir o mesmo jogo ou exploração, de forma a se integrarem completamente na dinâmica e serem capazes de extrair conhecimento. A proposta anterior surgiu da ideia de clarificação do conceito de música e esta permitiu a sua continuação, alargando os horizontes musicais das crianças e respondendo ao entusiasmo e motivação que haviam apresentado na atividade anterior. Os elementos a trabalhar foram os mesmos, alterando-se apenas a forma como a exploração dos sons se processava – se na proposta anteriormente apresentada pretendia que as crianças explorassem tons vocais e imitassem sons naturais, nesta atividade o objetivo era que fossem capazes de escutar esses mesmos sons e associá-los às imagens correspondentes, pondo à prova o que na atividade anterior haviam aprendido.

Por se apresentar como uma reversão da atividade anterior, esta proposta serviu também para perceber de que forma as crianças construíram conhecimento anteriormente, proporcionando uma continuidade dessa mesma aprendizagem, baseada no usufruto musical.

Neste sentido, apresento em seguida, de forma breve, a sequência de momentos que compôs a proposta que, desta vez, se realizou em grande grupo, no interior da sala:

- I. Diálogo com o grupo para relembrar todos os elementos naturais apresentados nas imagens da proposta anterior;
- II. Apresentação do som, com recurso a uma apresentação em PowerPoint;
- III. Diálogo com o grupo, com o objetivo de chegar a acordo sobre o elemento/imagem correspondente;
- IV. Apresentação da correspondência som – imagem;
- V. Repetição do processo para os diferentes elementos.

Ao contrário do que havia acontecido na proposta que precedeu esta, o grupo realizou a atividade em conjunto, no interior da sala e com recurso a uma apresentação em PowerPoint projetada, que permitiu criar animações para que, primeiramente, as crianças somente ouvissem o som e só depois visualizassem a imagem.



*Figura 19 Exemplo de diapositivo da apresentação em PowerPoint*



*Figura 20 Desenvolvimento da atividade*

No início da atividade fiquei um pouco reticente pelo facto de o projetor e as colunas ficarem nas costas das crianças e a projeção à sua frente, o que poderia causar alguma confusão ou distração, pela necessidade de eu andar até ao computador para passar os diapositivos e passar para a frente para falar com o grupo. Contrariando o meu receio, o grupo mostrou-se sempre muito interessado e entusiasmado e a colocação das colunas, projetor e projeção pouco influenciaram a sua concentração. Penso que isso também se deveu muito à forma como guiei o desenvolvimento da atividade, provocando a curiosidade das crianças, causando suspense e estimulando a participação, quer através de alterações no tom de voz de acordo com os diferentes momentos, quer com a colocação de questões, quer utilizando os efeitos que havia preparado no PowerPoint, onde as imagens apareciam ora muito lentamente, ora aparecendo e desaparecendo.

Tendo em conta os Indicadores de Envolvimento da Criança (Manual DQP), penso ser possível afirmar a envolvimento do grupo durante toda a atividade: as suas expressões faciais e postura revelaram motivação e entusiasmo; a concentração e o esforço investido na atividade mostraram que estavam envolvidos e satisfeitos, assim como o seu tempo de reação deixou perceber a atenção que depositaram – reagiram sempre com muita rapidez a todos os estímulos, fossem eles auditivos (audição dos sons ou questões) ou visuais (aparecimento das imagens e efeitos).



Figura 21 Desenvolvimento da atividade

O grupo mostrou-se sempre muito interessado em participar, responder e imitar os sons; mesmo as crianças que não participaram verbalmente com tanta frequência, mostraram-se sempre motivadas, batendo palmas e apresentando uma expressão facial de contentamento; depois de ouvirem o som e verem a imagem correspondente, todas as crianças participaram na imitação desse mesmo som. Mostravam-se muito interessados quando perguntava: «Vamos lá ver outra?», respondendo por entre palmas e sorrisos, um prolongado «Sim!».

A concentração e energia investidas na atividade comprovou-se ainda quando, a meio da mesma, uma das crianças do grupo entrou na sala com a sua mãe, se despediu e nenhuma das crianças deu por isso, já que todos estavam *embrulhados* nos sons e imagens da *televisão grande*. Também a criança que entrou, percebendo o que se estava a passar, sorriu, despediu-se com rapidez e correu para a manta para participar. «As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a atividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta» (Bertram e Pascal, 2009, p.129 – Manual DQP).

O grupo mostrou ainda que efetuou aprendizagens na atividade realizada anteriormente, já que, se haviam tido dificuldades em imaginar o som das ondas do mar ou o som da trovoada, durante o jogo anterior, ao ouvirem o som durante esta atividade, facilmente perceberam do que se tratava e, desta vez, mostrando-se capazes de o imitar.

Depois de utilizar todos os diapositivos do suporte PowerPoint, continuei a questionar as crianças sobre os sons, que me responderam sempre com o mesmo entusiasmo, imitando, batendo palmas e sorrindo.

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): A	
Idade: 3 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 11/05/2017	
Incidente	Interpretação
<p>No final da utilização do PowerPoint.  Cecília: Ora vamos lá ver, digam-me lá, qual é o som da chuva?  O grupo imita o som da chuva.  Cecília: E o som do cão?  O grupo imita o ladrar do cão.  (Continuo a pedir outros sons e o grupo continua a imita-los)  Cecília: Muito bem!  A.: Falta o som da vaca!</p>	<p>Este foi mais um momento que me serviu para perceber a envolvimento das crianças na atividade. As crianças não só foram capazes de voltar a imitar os sons que solicitei como ainda protestaram, por não ter solicitado todos.  O facto de se lembrarem dos elementos (sons e imagens) que aprenderam, mesmo sem qualquer suporte visual ou auditivo para as lembrar, leva-me a crer que se interessaram pela atividade e que, de facto, obtiveram conhecimento.</p>

Assim, parece-me facilmente perceptível o gosto que as crianças tiveram em desenvolver a atividade, mostrando-se sempre muito envolvidas e cumprindo os objetivos, desde a escuta atenta, ao usufruto do momento e à demonstração de emoções.

Um dos momentos mais marcantes do dia, e talvez de todo o meu tempo de estágio, aconteceu no final da atividade, quando me encontrava a desligar os equipamentos e a arrumar os materiais. A educadora estava a distribuir as crianças pelas áreas, quando algumas das crianças se reuniram à volta do meu computador, começaram livremente a passar os diapositivos da apresentação e a imitar o som correspondente a cada uma das imagens que ia aparecendo. Diferentes crianças foram-se juntando ao grupo, sempre autonomamente. O único momento em que intervim foi para ajudar as crianças na mudança do diapositivo final para o diapositivo inicial, já que, quando terminou a apresentação mostraram interesse em continuar a ver mais imagens.



*Figura 22 Momento posterior à realização da atividade*

Neste sentido, perceber que as crianças continuaram interessadas no fim da atividade foi muito reconfortante e inspirador, assim como o foi perceber que aquela atitude havia sido completamente autónoma, o que me leva a afirmar, uma vez mais, que a proposta foi bem sucedida e muito apreciada pelo grupo. Penso que importa ainda referir que este momento de exploração autónoma das crianças terminou por imposição da auxiliar, que lhes disse para irem brincar para as áreas.

Em conclusão, penso que o sucesso da atividade se deveu aos seguintes fatores (apresento aqueles que considero fundamentais, não excluindo a hipótese da contribuição de outros):

- O suporte escolhido, que permitiu a criação de uma apresentação interativa e diferente do habitual e que motivou as crianças, quer através dos sons, quer através dos efeitos utilizados nas imagens;
- A postura por mim assumida, que foi sempre de provocação de curiosidade, de estímulo ao pensamento e à criatividade e de motivação;
- O ambiente criado, calmo e acolhedor, silencioso e sem interferências de terceiros, com a própria educadora e auxiliar a assistir à atividade;
- A atitude assumida pelo grupo, que, apesar de não menos importante, penso ter acontecido pela conjugação dos fatores acima referidos.

## **6.6 Atividade: Vamos ouvir e ver a música**

Após a concretização e posterior reflexão acerca de um conjunto de atividades considerável já proposto ao grupo, achei ser momento de voltar a apostar no tipo de propostas em que as crianças se mostraram interessadas, e apresentar atividades que motivassem e envolvessem todo o grupo.

Apesar de a proposta onde tentei conjugar música e movimento não ter corrido da forma esperada, o grupo sempre mostrou muito interesse em ouvir música e movimentar-se ao som da mesma. Desta forma, optei por planejar uma nova atividade que conjugasse música e movimento. Desta vez, pretendi criar uma oportunidade para que as crianças ouvissem música e respondessem aos seus estímulos através da dança e do movimento, construindo uma espécie de obra de arte. Com os pés pintados, as crianças dançaram ao som da música sobre papel de cenário e, no final, viram pintada a sua própria dança. As crianças ouviram e responderam à música, dançando e, no término da atividade, perceberam de que forma a música que ouviram se materializou no papel de cenário, como uma espécie de pintura que representava aquilo que haviam sentido durante a dança. Neste contexto, a proposta foi pensada para ser realizada como uma espécie de brincadeira livre, já que não era dada qualquer indicação ao grupo. Mais uma vez, a expressão de emoções, de autonomia e iniciativa era expectável.

Deste modo, importa por agora, descrever a sequência de momentos que constituiu a atividade:

- I. Colocação da música e exploração livre;
- II. Pintura das plantas dos pés de acordo com os gostos de cada criança;
- III. Dança, em conjunto, de forma livre, sobre papel de cenário;
- IV. Diálogo com o grupo sobre a música e o resultado final: devemos não só ouvir, mas também sentir a música e, nesta atividade, aquilo que desenharam com o corpo representa o que sentiram ao ouvir a música;

O balanço geral da atividade é bastante positivo, apesar de ter sido necessário reformular as minhas estratégias de ação durante a sua realização. A atividade foi realizada no espaço exterior e num primeiro momento levei apenas quatro crianças, já que a atividade foi pensada para se desenvolver em pequeno grupo. Apesar de as crianças mostrarem, desde logo, estar a desfrutar do momento, a situação tornou-se complicada já que, sozinha, tinha de as ajudar a

descalçar as sapatilhas, pintar-lhes os pés e depois limpá-los e ajudá-los a calçarem-se novamente. Um outro problema que surgiu foi o facto de a tinta secar muito rapidamente, pelo que enquanto estava a pintar os pés à segunda ou terceira criança, a primeira já não tinha tinta e pedia desesperadamente para que voltasse a pintar-lhe os pés. Desta forma, deparando-me com grandes dificuldades na continuação da atividade dentro dos mesmos moldes, decidi alterar, no próprio momento, as estratégias e, falando com a equipa educativa, optei por realizar a atividade em grande grupo. Neste contexto, levamos todo o grupo para o espaço exterior, e, à vez, fomos descalçando todas as crianças e pintando os seus pés. Todos juntos, dançaram ao som da música sobre o papel. Desta forma foi mais fácil responder aos apelos das crianças para voltar a pintar os pés, já que eramos duas a fazê-lo. Algumas das crianças pediram insistentemente e várias vezes para voltarem a pintar os pés, ao passo que outras, mesmo quando os seus pés já não carimbavam o papel, continuaram a usufruir da música e a dançar alegremente com os colegas.



*Figura 23 Realização da pintura ao som da música*

As crianças mostram-se concentradas na atividade e empenhadas, apesar de no mesmo espaço exterior estarem outras crianças a realizar outro tipo de atividades. Ao contrário do que aconteceu com crianças de outras salas, que se interessaram em ver o que estava a acontecer ali, o grupo 2A mostrou-se sempre focado na atividade que estava a realizar, pouco se importando com o que ao seu redor se passava, apresentando-se muito interessado e motivado. Foi perceptível a energia investida na realização da atividade, quer através da sua postura e expressões faciais, quer através dos seus comentários e intervenções como: «Quero pintar mais [os pés]!»; «E as mãos? Pinta-me as mãos!»; «Põe mais música!». Foi fácil perceber que as crianças estavam a dar o seu melhor; queriam dar o seu toque individual ao trabalho, expressando os seus gostos, através da escolha das cores, da escolha da música e pedindo para pintar também as mãos. A postura assumida pelas diferentes crianças foi de contentamento, descontração e sobretudo divertimento e fruição – envolvimento!



*Figura 25 Momento em que uma criança utiliza também as mãos na pintura*



*Figura 24 Momento em que algumas crianças pintam os pés*

Nesta atividade, também o indicador *Persistência* (Indicadores de Envolvimento da Criança – *Manual DQP*) fez notar o envolvimento do grupo, já que este se refere à duração da concentração na atividade. Ao pedirem repetidamente para voltar a pintar os pés, as crianças mostraram que continuar a desenvolver a atividade era algo que lhes interessava. «As crianças que estão envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer» (Bertram e Pascal, 2009, p. 129 – Manual DQP).

A precisão e a atenção com os pormenores, ganharam forma no cuidado que as crianças mostraram na colocação dos seus pés no papel, com a atenção prestada ao carimba-los. As crianças que não se mostraram muito interessadas em pintar os pés mais do que uma vez, mostraram continuar a divertir-se, dançando sobre o papel mesmo quando os seus pés já não o carimbavam, e prestando atenção à prestação dos colegas, seguindo-os e querendo ver de perto a tinta no papel.

<b>Registo de Incidente</b>	
Nome da(s) criança(s): D	
Idade: 3 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 18/05/2017	
Incidente	Interpretação
Quando todos se encontravam em cima do papel a dançar alegremente, apercebi-me que o D permaneceu tanto tempo no mesmo sítio que acabou por ficar com os pés colados ao papel. Mesmo com incentivos para dançar e se divertir, o D pareceu não estar a usufruir da atividade, pelo que retirei a criança do papel e a auxiliar limpou-lhe os pés e voltou a calça-lo. Depois disto, o D voltou autonomamente para cima do papel, dançando e brincando com as outras crianças.	A sensação de ter os pés com tinta não se revelou agradável para o D, fazendo com que não fosse capaz de usufruir da atividade da mesma forma que os colegas. A observação atenta da criança permitiu-me intervir, de forma a contornar o desconforto e tornar o momento prazeroso para a criança.

A atividade teve um resultado muito positivo, uma grande aderência e envolvimento do grupo que penso ter surgido pelas seguintes razões:

- A atividade ter acontecido no exterior, espaço que é maioritariamente utilizado para as crianças brincarem livremente e raramente para explorações diferentes;

- A atividade ter como base a música e o usufruto da mesma, que era, como tenho vindo a dizer, um grande interesse do grupo;
- A atividade incluir a exploração de tinta com os pés e de forma, o que é, também, pouco usual.



*Figura 26 Resultado final da proposta apresentada*

### **6.7 Atividade: Construimos as nossas maracas**

Apesar de não ter anteriormente realizado com o grupo nenhuma atividade que incluísse a criação de instrumentos não convencionais, desde o início me apercebi do seu prazer no manuseamento e exploração de instrumentos musicais. Desta forma, com a presente proposta, o grupo teve a oportunidade de construir o seu próprio instrumento musical – uma maraca – tendo a possibilidade de determinar as cores e quantidades de material, participando em todo o processo de criação do seu próprio instrumento.

Ao longo do processo de criação do instrumento, o objetivo era que cada criança explorasse os materiais e as suas potencialidades e percebesse, assim, que o som produzido pela maraca resultava do choque entre o material colocado no interior dos copos e os próprios copos. A escolha dos materiais a disponibilizar prendeu-se, exatamente, com esta possibilidade: copos transparentes para que ao tocar, a criança conseguisse perceber o que estava a acontecer lá dentro. A escolha de materiais coloridos para colocar no interior dos copos relacionou-se com a possibilidade de proporcionar estímulos visuais e auditivos em simultâneo. Dentro da disponibilidade de materiais, cada criança teve oportunidade para escolher aqueles que mais lhe agradavam, utilizando-os de forma criativa.

Importa, seguidamente, apresentar de forma sequencial os diferentes momentos que deram forma à atividade:

- I. Exploração livre dos materiais;
- II. Construção do instrumento musical, de acordo com os gostos e decisões de cada criança;
- III. Exploração do instrumento.

Além da construção, propriamente dita, da maraca, havia também a necessidade de decorar os copos, e, por isso, decidi apresentar a proposta dividida em duas tarefas: uma primeira, onde explicava às crianças o que iríamos fazer e durante a qual deveriam decorar os seus dois copos de plástico transparentes, com recurso a tinta acrílica de diferentes cores. A segunda tarefa consistiu na seleção e posterior colocação de pedras coloridas num dos copos anteriormente pintados e posterior colagem dos dois copos com recurso a fita cola colorida.

Para a realização da primeira tarefa, coloquei uma mesa e duas cadeiras no espaço exterior, espaço escolhido por permitir que estivesse sozinha com cada criança, longe do ruído da sala onde outras crianças brincavam.

Para a pintura dos copos utilizei tintas acrílicas, disponibilizando várias cores, para que cada criança pudesse escolher as que desejava e pintar a gosto os seus copos. Desse modo, auxiliei cada criança segurando (quando necessário) os seus copos para que pintasse com mais facilidade. Deixei que cada uma aproveitasse o momento, dando sempre tempo e espaço para que pintasse livremente. Durante o momento de pintura as crianças mostraram-se sempre muito entusiasmadas e empenhadas.



Figura 27 Realização da primeira tarefa

<b>Registo de incidente</b>	
Nome da(s) criança(s): I	
Idade: 3 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 23/05/2017	
Incidente	Interpretação
<p>A I senta-se na cadeira e eu explico o que vamos fazer: pintar os dois copos.</p> <p>Cecília: Qual é a cor que queres para pintar o teu copo?</p> <p>I: (aponta para o laranja)</p> <p>Cecília: Pinta o dedo então!</p> <p>I: E depois é este, e este, e este! (apontando para as diferentes cores).</p>	<p>A meu ver, o entusiasmo na hora de escolher as cores mostra que a criança se interessa pela atividade. Escolhe uma cor, mas faz imediatamente planos para, mais tarde, utilizar também todas as outras.</p> <p>Se não estivesse envolvida na atividade, a criança não mobilizaria, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas, pensando numa sequência de ações, nas quais utilizaria as diferentes cores disponíveis.</p>

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): CD	
Idade: 2 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 23/05/2017	
Incidente	Interpretação
<p>A CD tem um dos seus copos na mão. Não está a pintar, está concentrada a olhar para ele. Vai rodando o copo para o ver por completo.</p> <p>Cecília: Já acabaste C?</p> <p>CD: Não, ainda falta aqui! (apontando para um aparte do copo).</p> <p>Volta a mergulhar o dedo na tinta e continua a pintar o seu copo.</p>	<p>A energia depositada pela CD na tarefa é visível pelo tempo que despendeu a observar o seu copo, para ver onde ainda faltava pintar. O perfeccionismo e a criatividade (toque pessoal) mostram o envolvimento da criança, que se materializou na sua preocupação na decoração do copo.</p>

Parece-me ainda importante referir que, apesar de estar a desenvolver a atividade individualmente e no exterior, na maior parte do tempo havia outras crianças perto da mesa que, com curiosidade, saíam da sala para observar os colegas durante a sua exploração dos materiais. Como havia anteriormente acontecido, as crianças demonstravam interesse na atividade e vontade em desenvolvê-la, fazendo comentários como: «Eu ainda não *fazi*!» ou «Agora sou eu?».



*Figura 28 Momento em que outras crianças se juntam ao redor da mesa*

Importa dizer que todas as crianças se envolveram na decoração dos seus copos, o que, parece-me, se deveu sobretudo à liberdade que lhes foi dada para a realização da tarefa, já que controlaram não só a escolha das cores, mas também a pintura do próprio copo, fazendo os movimentos que queriam, o que não costumava acontecer em trabalhos que envolvem tinta.

A segunda tarefa foi realizada de novo individualmente e no também exterior. Desta vez, as crianças dispunham de diferentes conjuntos de pedras de pequenas dimensões, com diferentes cores e os seus copos, com a tinta já seca. Num dos copos, as crianças iam colocando as pedras que escolhiam; quando terminada a colocação, seguravam no segundo copo, pousando-o em cima daquele que continha as pedras, para que eu colocasse a fita cola. Optei por ser eu a coloca-la e ser cada criança a segurar os copos, pelo facto de a fita cola não ser muito grossa e por isso a sua colocação correta não ser, também, muito simples.



*Figura 29 Realização da segunda tarefa*

Terminada a construção da maraca, era dado tempo a cada criança para a exploração do resultado final. Tal como havia acontecido na tarefa anterior, todas as crianças se mostram animadas e envolvidas. Escolheram entusiasticamente as pedras que queriam colocar no seu copo e, posteriormente, exploraram a sua maraca.



*Figura 30 Exploração do resultado final*

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): CC	
Idade: 3 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 23/05/2017	
Incidente	Interpretação
C.C.: (enquanto coloca pedras no copo) Ainda faltam estas! (apontando para o último monte de pedras que restava na mesa) Cecília: Mas não tens de pôr todas... C.C.: Mas eu quero!	A precisão, a persistência e a criatividade da criança são indicadores que me permitem afirmar o seu envolvimento na atividade. A criança fez um plano para a colocação das pedras, mostrando a sua vontade em colocar todas aquelas que estavam em cima da mesa. Apesar do esforço exigido, pela quantidade de pedras e pelo seu tamanho bastante reduzido, a CC quis colocar todas as pedras dentro do seu copo, o que me leva a crer que estava realmente a gostar do que estava a fazer.

As crianças só se envolvem quando estão interessadas no que lhes é proposto, quando aquilo que se pede que realizem vai ao encontro dos seus interesses e gostos. Assim, pela sua postura e expressões faciais, foi possível ver que estavam concentradas na realização da atividade, já que mesmo com a existência de outras crianças por perto, das repetidas chegadas e saídas dos colegas do espaço, as crianças continuaram a focar a sua atenção no seu trabalho, mostrando encontrar-se num nível de atividade contínua. «Mesmo quando há interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.» (Bertram e Pascal, p.131 – Manual DQP).

Investiram esforço e energia na construção do seu objeto, expressando a sua vontade e mostrando-se autónomos. Da mesma forma, a criatividade e a persistência demonstradas foram sinais do seu envolvimento; *perderam tempo* na realização da tarefa porque aquilo que estavam a fazer lhes interessava. A satisfação foi visível ao longo de todo o processo de construção, mas sobretudo nos momentos finais, nos quais as crianças tiveram oportunidade de terminar o seu instrumento musical, vê-lo já acabado e explorá-lo livremente.

Esta foi uma atividade maioritariamente de expressão plástica, ainda que tenha tido por base a construção de um instrumento musical. Ainda assim, a proposta teve o seu culminar com a utilização das maracas na realização de um jogo, *Somos uma orquestra!*, que já havia sido apresentado ao grupo anteriormente e que este pediu, diversas vezes, e insistentemente para

repetir<sup>16</sup>. Desse modo, decidi associar o contacto e criação de um instrumento musical não convencional a um interesse das crianças.

<b>Registo de Incidente</b>	
Noma da(s) criança(s): CD	
Idade: 2 anos	
Observador: Cecília (estagiária)	
Data: 26/05/2017	
Incidente	Interpretação
Ao ir embora a CD e outras crianças levaram para casa a sua maraca, sem que a auxiliar se apercebesse. Eu apercebi-me da situação no próprio dia, já que a CD foi buscar a irmã mais velha ao ATL onde trabalhava na altura e dirigiu-se a mim com a sua maraca na mão, mostrando-se entusiasmada.	Mesmo depois de terminadas, não estava planeado que as crianças levassem as maracas para casa, já que iriam ser utilizadas para a realização de um jogo na semana seguinte. Ao pegarem no instrumento que haviam produzido, levando-o para casa sem que ninguém incitasse tal ação, as crianças mostraram entusiasmo em relação ao produto final.

---

<sup>16</sup> Cf Atividade: Somos uma orquestra! (II), p.83

## **6.8 Atividade: Somos uma orquestra! (II)**

Uma atividade com o mesmo nome e dentro dos mesmos moldes foi realizada anteriormente<sup>17</sup> e foi possível perceber que as crianças gostaram bastante. Ao longo das semanas, foram várias as vezes em que perguntaram se voltaríamos a fazer o *Jogo do maestro*.

Assim sendo, esta proposta surgiu no sentido de ir ao encontro deste interesse do grupo pelo jogo, associando, desta vez, a atividade anterior: em vez de se realizar o jogo com recurso aos instrumentos convencionais cedidos pela instituição, cada criança jogou utilizando a maraca que havia anteriormente criado.

Deste modo, esta proposta surgiu, ainda que com algumas alterações comparativamente à realizada antes, com os mesmos objetivos – proporcionar ao grupo um momento para escutar música e para observar, experimentar, tocar e criar utilizando, desta vez, instrumentos não convencionais. Assim, a estrutura de momentos foi praticamente a mesma:

- I. Exploração livre das maracas construídas pelas crianças;
- II. Diálogo com o grupo para recordar o jogo anteriormente realizado e relembrar a função do maestro;
- III. Recordação das regras do jogo: braços esticados na horizontal com as mãos abertas, todas as crianças tocam; braços esticados na horizontal com as mãos fechadas, todos fazem silêncio;
- IV. Realização do jogo segundo as regras apresentadas;
- V. Apresentação de novas regras: braços esticados para cima com as mãos abertas, as crianças tocam rápido; braços esticados para baixo com as mãos abertas, as crianças tocam lentamente;
- VI. Continuação do jogo de acordo com as regras apresentadas.

À semelhança do que havia acontecido na primeira realização desta dinâmica, o grupo mostrou-se sempre muito interessado na visualização do vídeo e muito entusiasmado na exploração dos instrumentos e realização do jogo. Importa dizer que o vídeo apresentado ao grupo foi, para mim, uma aposta arriscada, já que tinha uma duração de aproximadamente seis minutos e 30 segundos. Ainda assim, apesar de ser um vídeo de música erudita – *Tom and Jerry*, pela

---

<sup>17</sup> Cf Atividade: Somos uma orquestra! (I), p.59.

John Wilson Orchestra – e da sua duração relativamente longa, o grupo mostrou-se muito recetivo e interessado, entusiasmando-se mais ainda nas partes mais aceleradas do vídeo.



Figura 31 Visualização do vídeo

O entusiasmo do grupo revelou-se desde cedo, já que sabiam que iriam realizar o *jogo do maestro*. Assim, e tendo em conta que naquele dia recebemos uma visita na sala – o professor supervisor António Pacheco – pedi às crianças que explicassem à nossa visita, em primeiro lugar, como haviam construído as suas maracas e, depois, que explicitassem as regras do tão aguardado jogo. A explicação acerca da elaboração das maracas prendeu-se sobretudo com colocação das pedras coloridas nos copos, o que me parece ter sido o momento mais marcante da construção, contudo, com algum apoio, o grupo foi capaz de expandir a explicando, referindo todos os procedimentos de construção. Quanto às regras do jogo, foi impressionante e motivador perceber que as crianças ainda se lembravam das principais regras. Quando as questioneei, realizando os movimentos associados a cada regra, rapidamente responderam dizendo o que deveriam fazer. O facto de ainda se lembrarem das regras, mesmo passado todo o tempo que separou as duas propostas, leva-me a acreditar que o grupo se encontrava, de facto, motivado.

Após recordar as regras em conjunto, procedi, com a ajuda da educadora, à distribuição das respetivas maracas a cada criança e mesmo antes de iniciar o jogo foi visível o interesse das crianças, que começaram de imediato a explorar o instrumento que haviam construído e a tocar alegremente. Quando todas as crianças tinham o seu instrumento, começamos a realizar o jogo, pelo qual o grupo ansiava e que já muitas vezes tinha pedido.



*Figura 32 Exploração inicial dos instrumentos*



*Figura 33 Realização do jogo*

Apesar de terem insistido para a realização do jogo, senti algum receio pelo facto de, ao não ser novidade, as crianças pudessem mostrar algum tédio durante a sua realização. Apesar de anteriormente a dinâmica ter sido realizada com instrumentos convencionais e, desta vez, com um instrumento não convencional com o toque pessoal de cada criança, a exploração desse mesmo instrumento havia já sido feita. Contudo, todas as crianças demonstraram entusiasmo na (re)exploração, divertindo-se e envolvendo-se na dinâmica, explorando e usufruindo do momento musical, o que foi perceptível quer através da sua linguagem verbal, que incluiu muitos risos de satisfação, quer através da sua postura e expressões faciais. Mais uma vez, respeitaram a comunicação não-verbal estabelecida em forma de regras de jogo, mobilizando as suas capacidades cognitivas de forma a dar uma resposta rápida e adequada aos estímulos. A persistência foi, ainda, um indicador em ter em consideração, tendo em conta que todo o grupo investiu o seu tempo na atividade, mostrando-se atento e interessado em continuar, não se deixando distrair.

## **6.9 Breves considerações**

Apesar de o Projeto de Intervenção ter sido pensado e planeado antes de ser posto em prática, as diferentes propostas foram surgindo ao longo do tempo e através da convivência com o grupo, na tentativa de adequar a prática às respostas mais ou menos positivas que as crianças iam dando ao longo das diferentes atividades. O sucesso de algumas atividades e insucesso de outras foi tido em consideração, de modo a planificar tendo em conta aquilo que resultou com o grupo e de forma a reformular aspetos que se revelavam fundamentais.

Após reflexão, faço uma apreciação bastante positiva do processo, que foi dando os seus frutos ao longo do tempo, com diversas crianças a demonstrar maior autonomia e interesse relativamente à música e com o investimento claro e intencional na aculturação musical das crianças do grupo.

Terminada a implementação do Projeto de Intervenção, importa salientar as oportunidades que criei no sentido de proporcionar ao grupo o contacto com música de diferentes géneros, com alguma ênfase na música erudita. De igual modo, salientar o contacto permanente com instrumentos musicais convencionais, desconhecidos do grupo até então e a oportunidade de ver, em formato digital, outros e conversar sobre eles; e ainda a oportunidade de criação de um instrumento não convencional, fazendo perceber que é possível fazer música com objetivos quotidianos. Na mesma linha de pensamento, foram proporcionadas oportunidades de reflexão acerca dos sons naturais, colocando em perspetiva o conceito de música, ainda que de uma forma descomplicada.

Referir, ainda, o envolvimento e entusiasmo do grupo em todo o tipo de atividades por mim propostas, e a minha aposta pessoal em atividades de carácter lúdico, que permitissem o usufruto musical. Este aspeto revelou-se fundamental ao longo do desenvolvimento do projeto por acreditar que não há melhor forma de construir conhecimento do que brincando, afirmando veemente, por isso, a tentativa sempre presente de promover a aprendizagem ativa através da música.

## **Capítulo VII. Considerações Finais**

Os estágios académicos e a conseqüente integração em contextos reais permitem uma aproximação à realidade da profissão. Integrar o trabalho de uma instituição educativa e tomar parte de uma das suas equipas educativas abre caminho para a exploração e o teste à adequabilidade e qualidade dos conhecimentos teóricos previamente adquiridos, da mesma forma que potencia a compreensão de circunstâncias de trabalho e da exequibilidade de estratégias de ação.

No caso específico da educação de infância e dos estágios no âmbito da formação de educadores de infância, entender as especificidades do contexto, compreender a organização do tempo, abrir canais de comunicação com adultos e crianças, construindo relações de confiança, revelam-se aspetos centrais da atuação do estagiário. Neste sentido, a minha integração no contexto de intervenção no qual realizei o meu estágio foi pautada pelo respeito à instituição e aos seus intervenientes e por uma enorme curiosidade acerca do seu funcionamento. Curiosidade esta que me definiu, enquanto estagiária, pela necessidade que demonstrei em conhecer todas as dimensões do contexto, de forma a construir uma linha de intervenção e adaptar a minha prática. Também a minha vontade de absorver todo o tipo de conhecimentos e o maior número de experiências possível marcou o meu percurso, uma vez que me senti na obrigação de assumir o processo de estágio como uma oportunidade para relacionar os conhecimentos teóricos obtidos ao longo do meu percurso académico com competências práticas cujo desenvolvimento foi possibilitado pelo estágio, de forma a construir a minha identidade profissional, assente numa relação estreita entre teoria e prática.

### **7.1 Considerações acerca do percurso de estágio**

A integração tão positiva e genuína no contexto que me acolheu proporcionou importantes contributos na formação da minha identidade profissional. A excelente relação que construí com os adultos proporcionou-me a possibilidade de viver os momentos de forma mais descontraída, sendo que sempre me senti parte da equipa educativa, da mesma forma que me deixou à vontade para questionar, tirar dúvidas, dar a minha opinião e participar, algumas vezes conduzindo momentos cruciais do dia, como a receção das crianças e o contacto com os pais.

A vivência tão intensa de todo o processo de estágio ofereceu-me a possibilidade de desenvolver diversas competências, de entre as quais algumas definidas no *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário* (Decreto-Lei 240/2002) e no *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei 241/2001).

No que respeita ao *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*, menciono, a título de exemplo, a dimensão profissional, social e ética, deixando claro que ao longo de todo o estágio me esforcei por ser a melhor profissional possível, baseando a minha prática na investigação e reflexão; apresentando um conjunto de propostas no sentido de garantir aprendizagens e vivências diversas; dando importância ao desenvolvimento da autonomia de cada criança e à sua inclusão no grupo; promovendo a qualidade do contexto escolar, já que me esforcei por contribuir para a garantia do bem-estar de todas as crianças e para o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural; e manifestando capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional na gestão das várias circunstâncias. De mencionar, ainda, a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, já que o percurso de estágio me fez perceber a importância da reflexão, apoiada na experiência, na investigação e na teoria como forma de autoavaliação e de desenvolvimento profissional e me fez perceber, também, o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional.

Relativamente ao *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, mencionar: o desenvolvimento de competências de organização do ambiente educativo, existindo sempre um esforço da minha parte no sentido de disponibilizar materiais e recursos diversificados e uma organização temporal e espacial flexível; o desenvolvimento das capacidades de organização, planificação e avaliação, capacidades estas que registaram evolução significativa ao longo do processo e que se revelaram fulcrais para a criação e desenvolvimento do projeto de intervenção (permitindo-me planificar de acordo com os dados recolhidos pela observação e avaliar a minha intervenção e os processos educativos adotados); e ainda a aposta num olhar mais atento às relações educativas, atribuindo a todo o processo de estágio muita relevância na assunção da importância da criação de relações de confiança e cooperação com as crianças, baseadas na segurança afetiva, na autonomia e na exigência de respeito, e da importância da criação de

relações entre a escola e as famílias que permitam o envolvimento dos pais e o trabalho cooperativo como forma de fortalecimento da relação escola – criança – família.

Embora não constituindo uma competência do *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*, dizer que me foi possível, para além de todas as competências supracitadas, desenvolver e aprofundar conhecimentos relacionados com o desenvolvimento infantil (linguagem, motricidade, cuidados de higiene e alimentação), área que foi bastante negligenciada na minha formação inicial

Importa ainda assumir o desafio que este processo de estágio representou, por se desenvolver em contexto de Creche. Este foi, de facto, o primeiro contacto com esta valência da educação de infância e, ao nervosismo inerente, somar a relativa falta de informação e referenciais teóricos, o que tornou os momentos iniciais bastante stressantes. Percebo, agora, que a agitação vivida pela experimentação de um contexto que representava uma novidade se relevou de importância extrema para o meu crescimento enquanto profissional, já que me fez contactar quase diariamente com a novidade, o desafio e me fez superar limitações. Esta dificuldade em perceber de que forma se processava o trabalho educativo com crianças mais pequenas aumentou a minha curiosidade, levando-me a constantes questionamentos e reflexões, no sentido de apreender e apreender da prática toda a informação que me fosse possível. Agora, terminado todo o processo, posso dizer que as dificuldades e limitações e toda a curiosidade e questionamento serviram para construir bagagem que auxiliou não só para a criação e o desenvolvimento do meu projeto de intervenção, mas também para o meu desempenho profissional futuro.

## **7.2 Resultados obtidos através da implementação do projeto de intervenção**

No caso concreto do Projeto de Intervenção, importa referir que a principal dificuldade se prendeu com a definição do tema do projeto, já que este deve surgir através da identificação de alguma problemática ou interesse do grupo e o tempo tornou-se escasso para tal. Contudo, com o apoio dos orientadores comecei a perceber de que forma seria possível avançar, indo ao encontro tanto dos interesses como das necessidades do grupo.

Depois de me debater com algumas inseguranças relativas à área da música, a definição das propostas a apresentar ao grupo acabou por acontecer de forma bastante orgânica, já que

comecei a perceber que não precisava, enquanto (futura) educadora, de saber tudo sobre música ou ter elevada aptidão musical para contribuir para a aculturação musical daquelas crianças, e porque o próprio grupo deu sempre bastantes indicações sobre o que mais lhe agradava. Desta forma, afirmo que o trabalho que realizei no âmbito do Projeto de Intervenção não só se revelou importante para o grupo, que teve oportunidades únicas para experienciar e usufruir de experiências musicais, como também se revelou importante para mim, pela oportunidade de crescimento profissional.

Ainda sobre o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, importa dizer que os objetivos que o sustentaram foram cumpridos com sucesso, com muitos indicadores de entusiasmo e interesse nos momentos de experimentação e com comprovado usufruto dos momentos musicais. Para além de terem experienciado e partilhado diversas vivências musicais, facto que, por si só, constituía um dos principais objetivos do Projeto de Intervenção, as crianças mostraram-se capazes de usufruir dos diversos momentos, apresentando empenho, envolvimento e dedicação, para além de um enorme entusiasmo e uma certa ânsia em viver momentos lúdicos como *o jogo do maestro* ou as diferentes explorações de instrumentos musicais.

Parece-me ainda importante referir que a aprendizagem ativa foi um objetivo sempre presente quer na planificação das propostas, quer ao longo da sua execução, daí que estas tenham adotado um carácter lúdico, muitas vezes em forma de jogo, já que acredito que é brincando que as crianças aprendem.

O Projeto de Intervenção revelou-se ainda um importante fator de desenvolvimento da autonomia e do sentido de convivência em grupo, já que muitas das explorações permitiram a escolha livre e a mudança dessa escolha, potenciando a autonomia (pouco visível em algumas crianças do grupo). Do mesmo modo, as explorações realizadas em grande grupo possibilitaram a troca de impressões e comentários durante o decorrer das atividades e promoveram a partilha, quer de materiais, quer de experiências, estimulando o sentido de vivência em grupo e o sentimento de pertença.

Por todos estes motivos, acredito ser possível comprovar o sucesso da implementação do Projeto de Intervenção. Contudo, é ainda importante expor que o processo não contribuiu com dados concretos para a clarificação do último objetivo (compreender o potencial da música na

infância). Contudo, a análise de referenciais teóricos, associada à reflexão das reações das crianças às diferentes propostas, levam-me a aferir que a aposta na aculturação musical desde tenra idade representa um investimento na educação holística da criança e contribui em grande medida para a criação de atitudes positivas perante a música. Neste sentido, acredito que a música tem um enorme potencial, que deve ser trabalhado com as crianças desde a primeira infância, no sentido de criar oportunidades para que estabeleçam relações de afetividade com a música, oferecendo-lhes a possibilidade de contactar com uma parte importante da sua cultura.

Para rematar, saliento que todo este percurso de estágio ficou marcado por três pontos fundamentais:

- A minha inclusão no grupo como parte importante da equipa educativa e os meus esforços no sentido de absorver experiências e conhecimentos, moldando a minha identidade profissional;
- O meu esforço no sentido de proporcionar ao grupo um Projeto de Intervenção significativo, tendo como ponto de partida o seu interesse pela música, mas que oferecesse algo de novo, baseando-se na exploração e usufruto musical;
- A clarificação do papel do educador e a absorção da ideia de que com maior ou menor aptidão musical, é-nos sempre possível contribuir de forma positiva para a aculturação musical das crianças.

Por todos os tópicos anteriormente apresentados, permito-me concluir afirmando o sucesso do Projeto de Intervenção e o sucesso de todo o meu percurso de estágio, que me dotou de competências que serão certamente úteis, enquanto futura educadora. De igual modo, a minha integração no grupo 2A potenciou o desenvolvimento individual de cada uma das crianças e a reformulação da ideia de música e aculturação musical na infância.



## Referências Bibliográficas

- Agosti-Gherban, C., e Rapp-Hess, C. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. San Eloy: Editorial Marfil.
- Bacelar, M. (2016). *Bernardino* (3<sup>o</sup> edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Bertram, T., e Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bluestine, E. (1995). *The ways children learn music: na introduction and practical guide to music theory*. Chicago: GIA Publications.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., e Vieira, S. (2009). Investigação – Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), (368-375).
- Eugênio, M., Escalda, J., e Lemos, S. (2012). Desenvolvimento Cognitivo, Auditivo e Linguístico em Crianças Expostas à Música: Produção de Conhecimento Nacional e Internacional. São Paulo: *Revista CEFAC*. Consultado em março, 27, 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/124-11.pdf>.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción – conocer y combinar la práctica educativa* (1<sup>o</sup> edição). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Lecanuet, J. (1996). Fetal sensory competencies. In *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, v.68, (1-23).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moog, H. (1976). The Development of Musical Experience in Children of Pre-School Age.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2013). *Modelos Curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (4<sup>o</sup> edição). Porto: Porto editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., e Santiago, R. (Org). (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (166-216). Porto: Porto Editora.

Parncutt, R. (1993). Prenatal experience and the origins of music. In Blum, T. (Ed.), *Prenatal Perception*, (pp.253-277). Berlin: Leonardo Publ.

Perry, J. (2010). A música na educação de infância. Spodek, B. (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (463-487). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., e Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reigado, J., Rocha, A., e Rodrigues, H. (2007). Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância. *Conferência Nacional do Ensino Artístico*, (29-31). Porto: Casa da Música.

Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos – elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48 (39-41).

Rodrigues, H. (2003). *Bebé Babá – da musicalidade dos afectos à música com bebés*. (1º edição). Porto: Campo das Letras.

Romanelli, G. (2014). Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.17, nº3, (61-71).

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

### **Sites**

Infantário Nuno Simões: <http://www.inf-ns.pt/>

Educare – O Portal da Educação: <https://www.educare.pt/>