



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulina Maria Baixo Lopes

**A música nos primeiros anos de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais: relato de uma intervenção em creche e em JI**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Paulina Maria Baixo Lopes

**A música nos primeiros anos de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais: relato de uma intervenção em creche e em JI**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

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

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal  
CC BY-NC-SA**

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

## **Agradecimentos**

Chego ao fim de mais uma etapa na minha vida, esta que foi muito duvidada no início devido às minhas inseguranças, mas muito desejada, sendo que finalmente estou prestes a concretizar um sonho e fazer diferença na vida das crianças.

Não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso incrível e memorável, que só assim foi devido a todos eles.

Começo por agradecer aos meus pais e irmã por todo o apoio, carinho e amor que me deram ao longo destes anos, sem dúvida que foram os meus grandes pilares e na qual um obrigado não chega para tudo o que fizeram por mim.

Às crianças que fizeram parte deste percurso e que ficarei sempre grata por tudo aquilo que me proporcionaram e pelo quanto aprendi com elas, foram sem dúvida uma grande força para mim, levo cada uma no meu coração com uma grande nostalgia.

Às educadoras, auxiliares e toda a comunidade escolar que acompanharam a minha prática, por todo o apoio, por tudo aquilo que me ensinaram e por me fazerem perceber mais ainda a beleza e desafio que é a nossa profissão.

Aos meus amigos por todos os momentos que me proporcionaram, apoio e amizade, os que estiveram sempre presentes para me ouvir e ajudar a levantar, são, sem dúvida alguma, amigos para a vida!

Aos professores por todo o conhecimento que me forneceram e que irão ser bases para o meu futuro profissional, nomeadamente a minha orientadora Cristina Parente por todo o apoio, orientação e por estar sempre presente para me ajudar.

Aos Serviços de Ação Social da Universidade do Minho pelo apoio financeiro que me atribuíram e ajudaram imenso a que pudesse realizar este sonho.

Por fim, quero agradecer a todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo destes anos e que foram dando o seu contributo para que tudo isto se realizasse.

Muito obrigada por me fazerem tão feliz e por serem parte integrante de uma fase tão bela e tão significativa para mim!

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

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

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

## **A música nos primeiros anos de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais: relato de uma intervenção em creche e em JI**

### **Resumo**

O presente relatório de estágio, integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de creche e jardim de infância, a sua conceção, desenvolvimento e, por fim a avaliação dos mesmos. Os dois projetos de intervenção foram sustentados na abordagem de investigação-ação e remeteram para duas temáticas distintas. Os temas dos projetos de intervenção pedagógica surgiram da observação e escuta das crianças e dos contextos. Em contexto de creche as crianças revelaram um grande interesse pela música. Em contexto de JI foi identificada uma problemática relacionada com o desenvolvimento de competências socioemocionais e resolução de conflitos interpessoais.

No contexto em Creche, a intervenção pedagógica visou promover oportunidades às crianças de contactarem com a música de diferentes formas, ampliando, o gosto pela área da música e estimulando a imaginação e criatividade. No desenvolvimento do projeto, as crianças tiveram oportunidade de usufruir de diversas experiências que lhes permitiram desenvolver várias aprendizagens, tais como, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação e linguagem, etc.

Em relação ao contexto Jardim de Infância, o projeto desenvolvido tinha como finalidade estimular a tomada de consciência das emoções, sentimentos e necessidades pessoais e dos outros, e prevenir situações de conflito. As estratégias de intervenção favoreceram a identificação e expressão das emoções, o trabalho em equipa, a partilha entre as crianças e o apoio à resolução de conflitos. Esta intervenção pedagógica teve resultados positivos, uma vez que, foram visíveis progressos ao nível dos comportamentos de relação com o outro e na redução do número de conflitos.

**Palavras-Chave:** competências socioemocionais; conflitos interpessoais; música; papel do adulto; resolução de conflitos.

# **Music in the first years of life and the development of socio-emotional skills: report of an intervention at nursery and at kindergarten**

## **Abstract**

This internship report, integrated in the study plan of the Master in Pre-School Education, presents the pedagogical intervention projects developed in the context of nursery and kindergarten, their conception, development and, finally, their evaluation. The two intervention projects were based on the action-research approach and referred to two different themes. The themes of pedagogical intervention projects emerged from observation and listening to children and contexts. In the context of nursery, the children showed a great interest in music. In the context of kindergarten, a question related to the development of socio-emotional skills and the resolution of interpersonal conflicts was identified.

In the context of the nursery, the pedagogical intervention aimed to promote opportunities for children to come into contact with music in different ways, expanding their taste for music and stimulating imagination and creativity. In the development of the project the children had the opportunity to enjoy different experiences that allowed them to develop various learnings, such as, problem solving, communication and language development, etc.

In relation to the kindergarten context, the project developed was intended to stimulate awareness of emotions, feelings and personal and other's needs, and to prevent conflict situations. Intervention strategies favoured the identification and expression of emotions, teamwork, sharing among children and support for conflict resolution. This pedagogical intervention had positive results, since progress was visible in terms of behaviour in relation to others and in the reduction of the number of conflicts.

**Keywords:** socio-emotional skills; interpersonal conflicts; music; adult role; conflict resolution.



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Figuras.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo 1: Enquadramento teórico.....	3
1.1. O desenvolvimento da música nos primeiros anos de vida da criança.....	3
1.1.1. Música e a Infância.....	3
1.1.2. A importância da música na Infância.....	5
1.2. O desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de Idade Pré-Escolar.....	9
1.2.1. O desenvolvimento social.....	9
1.2.2. O desenvolvimento emocional.....	11
1.2.3. O papel do adulto no desenvolvimento destas competências.....	13
1.3. Os conflitos interpessoais.....	15
1.3.1. Os conflitos interpessoais.....	15
1.3.2. Estratégias para a prevenção e resolução de conflitos.....	16
Capítulo 2- Metodologia de Investigação.....	19
2.1. Investigação-ação.....	19
2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	22
Capítulo 3- Enquadramento Contextual.....	23
3.1. Contexto de Creche.....	23
3.1.1. Caracterização do contexto de Creche.....	23
3.1.1.1. Grupo de crianças.....	23
3.1.1.2. Ambiente educativo.....	24
3.1.1.3. Rotina.....	26
3.2. Contexto de Jardim de Infância.....	27
3.2.1. Caracterização do contexto de Jardim de Infância.....	28
3.2.1.1. Grupo de crianças.....	28
3.2.1.2. Ambiente educativo.....	28
3.2.1.3. Rotina.....	30
Capítulo 4- Identificação da problemática, objetivos, desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	33
4.1. Projeto de intervenção em Creche.....	33

4.1.1. Identificação da problemática .....	33
4.1.2. Objetivos de intervenção .....	34
4.1.3. Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica.....	34
4.1.4. Avaliação da intervenção pedagógica .....	44
4.2. Projeto de intervenção em Jardim de Infância .....	46
4.2.1. Identificação da problemática .....	46
4.2.2. Objetivos de intervenção .....	47
4.2.3. Desenvolvimento da intervenção .....	48
4.2.4. Avaliação da intervenção pedagógica .....	56
Considerações finais.....	61
Referências Bibliográficas .....	65

## **Índice de Figuras**

Ilustração 1 - Elementos do Teatro Musical	35
Ilustração 2 - Teatro Musical	35
Ilustração 3 - Jogo dos Sons	36
Ilustração 4 - Claves	37
Ilustração 5 - Tambores	37
Ilustração 6 - Construção da pandeireta	38
Ilustração 7 - Construção das maracas	39
Ilustração 8 - Dança Artística	43
Ilustração 9 - Vamos organizar e entender as nossas emoções	50
Ilustração 10 - Ensaios da banda	53
Ilustração 11 - Apresentação da banda	54
Ilustração 12 - Teia da amizade e desenhos alusivos ao amigo	55

## **Introdução**

Este relatório apresenta e descreve os projetos de intervenção pedagógica supervisionados realizados no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância.

O projeto de intervenção em contexto de Creche designado por “Como Creche® através da música”, tinha por objetivo promover o interesse das crianças pela música e favorecer oportunidades de aprendizagem articuladas, ao nível da linguagem e do movimento. Este projeto foi elaborado a partir da escuta e da observação do grupo, de forma a responder às necessidades e gostos das crianças. Observei que era uma temática que eles gostavam muito e é uma área de interesse bastante forte e rica, pois a partir desta podemos explorar outras dimensões partindo do interesse das crianças.

As crianças de um modo geral demonstraram muito interesse e gosto por esta área, pois sempre que cantava ou ouviam música muitos deles paravam com o que estavam a fazer e dançavam, tentavam acompanhar a bater as palmas ou a mexer o corpo, etc. e também verifiquei isso quando eles batiam na mesa e sorriam ou quando batiam ao mesmo tempo dois objetos para ouvir o som que eles pudessem transmitir.

A música foi também explorada em contexto de Jardim de Infância, só que desta vez como estratégia para promover oportunidades em que as crianças desenvolvessem competências socioemocionais, tais como, a ajuda, o respeito, a partilha, a escuta pelo outro, etc.. A música era também uma área de interesse do grupo, uma vez que, no dia a dia, era visível a envolvimento deles em relação à música quando dançavam e cantavam.

O projeto de intervenção em contexto de jardim de infância designava-se por “Desenvolvimento de competências socioemocionais e resolução de conflitos interpessoais”. Para além das competências socioemocionais pretendia também proporcionar oportunidades de construção de aprendizagens diversificadas, como a linguagem, a matemática, a música, entre outros, partindo sempre e tendo como foco principal o desenvolvimento de comportamentos de ajuda, cooperação, partilha, empatia e negociação entre as crianças, que potencializam a resolução de conflitos.

A temática deste projeto surge como uma necessidade identificada durante o período de observação do grupo e do contexto. É uma área forte e extremamente relevante e essencial nestas idades, uma vez que, tal como defende Jares (2002,p.89), cit. in Silva (2017,p.1), “o

objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo”, isto é, todo o ser humano está constantemente em interação com o outro e por isso deve-se desde cedo promover capacidades sociais e promover oportunidades para que as crianças se relacionem com os outros, isto inclui tanto a interação entre as próprias crianças como com os adultos.

Este relatório encontra-se dividido por vários capítulos, o primeiro abrange o enquadramento teórico que aborda as temáticas desenvolvidas em contexto de creche e jardim de infância. No segundo capítulo está presente a metodologia de investigação utilizada e fundamentada, sendo esta a metodologia de investigação-ação e também estão apresentados os principais instrumentos utilizados para a recolha de dados. O terceiro capítulo remete para o enquadramento contextual de ambos os contextos, aqui é apresentada a instituição, a caracterização do grupo de crianças e como é que estas instituições se definem em termos de espaço e de rotina. Foi feita esta descrição para cada um dos contextos. O capítulo seguinte inclui a identificação da problemática e os objetivos e engloba também o desenvolvimento e avaliação da intervenção, nos respetivos contextos. Por fim, é feita uma reflexão geral das aprendizagens, dificuldades ou limitações sentidas ao longo de todo o percurso da prática pedagógica.

## **Capítulo 1: Enquadramento teórico**

### **1.1. O desenvolvimento da música nos primeiros anos de vida da criança**

#### **1.1.1. Música e a Infância**

A música está presente mesmo antes do nascimento do ser humano, ou seja, mesmo antes de nascer, a criança, ainda no útero, ouve o bater do coração da mãe e a sua voz (Sousa, 2003, p.19). A criança quando nasce passa a ter contacto com a música, através dos sons produzidos pela TV, computadores, pelas cantigas, entre outros, e este contacto permite que esta antes de começar a falar, consiga expressar-se através da produção de sons, que por vezes formam uma espécie de melodia. De forma, a acompanhar certos sons, as crianças também utilizam os seus corpos para se expressarem, isto é, as crianças “(...) começam por entender e explorar esse mundo da música, de maneira natural e espontânea. (...)” (Reis, Rezende e Ribeiro, s/d, p.3). Assim, as crianças começam aos poucos a explorar objetos e a descobrir que estes vão produzindo sons, o que os torna instrumentos musicais interessantes e cativantes, ou seja, as crianças começam a utilizar a música nas suas brincadeiras e comunicações (Sousa, 2003, p.17).

Weikart & Hohmann (1997, p. 658), evidenciam que os recém-nascidos ou bebês mais velhos vão emitindo sons suaves, agitam com entusiasmo os braços e pernas ou adormecem, “(...) Dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia (...)”. Entre os dois e três anos “constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram. (...)”. No pré-escolar, as crianças já se conseguem mexer quando ouvem música e tocam instrumentos simples “(...) de uma forma deliberada e organizada (...)”, sendo que nestas idades as crianças já conseguem também cantar músicas inteiras e criar canções, uma vez que, já possuem controlo sobre a linguagem e capacidade de representação.

Segundo Sousa, 2003, p.15, “(...) poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos (...)”, sendo vista como um fenómeno sociocultural, em que os indivíduos escutam a música como um entretenimento essencial à vida.

“A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música” (Gordon, 2015, p.8), no entanto, de forma a desenvolver esse potencial, os educadores detêm um papel fundamental, uma vez que devem proporcionar às crianças condições, oportunidades, vivências e motivações para que as crianças tenham possibilidade de “(...) desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação” (Sousa, 2003, p.18).

Como a presença da música no contexto escolar é um dos elementos formadores do indivíduo, os educadores devem atuar de forma a perceber quais as atividades musicais necessárias para as crianças, ouvindo e agindo conforme as particularidades de cada uma. Os professores devem também encorajar diferentes formas de vivenciar a música, por exemplo a cantar, a ouvir, a incluir histórias, etc., pois tudo isto ajuda no desenvolvimento e no amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança (Joly, 2003, cit. por Maffioletti, 2011, p. 122).

Rodrigues (2003, pp.43-48), enfatiza vários tipos de atividades que o educador pode desenvolver com as crianças, sendo estas, cantar para a criança, devendo cantar diferentes canções com tonalidades e localidades (termo citado por Rodrigues, tendo em conta os vocábulos usados na teoria de aprendizagem musical, de Edwin Gordon), harmonias, métricas e tempos diferentes. Para além disso deve-se também cantar canções sem letra, para em vez de se concentrarem na letra, centrarem-se também na melodia ou no ritmo, ou seja centrar-se especificamente na música em si. O educador pode também entoar cantos rítmicos, fazer ouvir música gravada, fazer jogos de movimento e exploração do espaço e apresentar padrões tonais e rítmicos.

Weikart & Hohmann (1997, pp. 658-659), apresentam seis experiências-chaves de música, três dessas delas centram-se na exploração da música, sendo estas: mover-se ao som da música, explorar e identificar sons e explorar a voz a cantar. Uma das seis experiências centra-se em algum elemento particular da música, sendo esta: desenvolver melodias; e por fim, as últimas duas experiências dizem respeito com o fazer música, sendo estas: cantar canções e tocar instrumentos musicais simples.

Os adultos que põem em prática estas experiências-chave defendem que ao longo da aprendizagem ativa da criança, a música é algo que deva ser explorada diariamente e que

integra a cultura de cada criança. Este vê a criança como “(...) parceiro musical, e não como aquele que dirige e orienta, actua ou diverte” (Weikart & Hohmann, 1997, p. 659).

Rodrigues (1998, p.39) enfatiza,

Os adultos terão que explorar a sua própria musicalidade e seguir a sua intuição. Não se trata de ensinar música mas de guiar musicalmente uma criança, de lhe dar oportunidades para que ela própria se alimente musicalmente.

Enfim, há que estar atento, porque as próprias crianças comunicam como querem aprender. Aprender faz-se sozinho. Nem no berço ninguém ensina nada a ninguém (Rodrigues, 1998, p.39).

Apesar da música ser algo extremamente importante na infância, é necessário termos em atenção que as crianças não devem ser forçadas a aprender nem a ouvir música, visto que, os educadores ao agirem desta forma estarão a prejudicar muito mais o desenvolvimento musical da criança do que uma criança que detenha pouco ou nulo contacto com a música (Gordon, 2000, p.306). É através do brincar que a criança se relaciona com o meio que a envolve e é assim que a criança deve fazer música (Pinto & Ribeiro, 2021, p.55).

Os educadores têm uma grande responsabilidade na aculturação musical das crianças, no entanto, deve ter em conta uma pedagogia que valorize esta aculturação, que permita à criança experienciar vários tipos e géneros de música e proporcionar uma multiplicidade de vivências em que cabe à criança o papel ativo e principal. Tanto os educadores como a família das crianças devem desempenhar o papel de motivadores, orientadores e estimuladores das experiências e descobertas realizadas pelas crianças (Pinto & Ribeiro, 2021, pp. 59-60).

### **1.1.2. A importância da música na Infância**

Gordon (2000, p.1) destaca a falta de investimento da música e a necessidade e importância que tem o desenvolvimento desta na infância, pois se não for desenvolvida nos primeiros anos, tanto pelos pais como no contexto de creche ou jardim de infância, as crianças estarão menos preparadas para aprender formalmente a música no ensino 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 (2000, p.1).

É fulcral introduzir a música na primeira infância, dado que, o potencial que um ser humano tem para aprender é mais elevado no momento em que nasce, devido ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses. A partir daí, esse potencial vai diminuindo ao longo do tempo, por isso é que durante este período mais importante da aprendizagem, isto é, até aos dezoito meses, deve-se promover momentos de exploração e de orientação não-estruturada e também estruturada, a partir dos três anos de idade. Estes momentos são proporcionados tanto em casa como no meio pré-escolar, sendo que tudo aquilo que é desenvolvido nos primeiros cinco anos da criança serão alicerces para o desenvolvimento desta ao longo do seu percurso educativo, permitindo que a criança tenha um melhor aproveitamento quando estiver inserida na educação formal (Gordon, 2015, p.5). Se a criança não desenvolver esses alicerces durante este período de tempo, depois será difícil emendar essa perda de oportunidades, no entanto, de forma a contornar esta situação, o adulto já só consegue “oferecer educação compensatória, e não educação remediativa, quando ela for mais velha”, dado que, como a criança não desenvolveu nos primeiros anos o que devia ter desenvolvido, depois desse tempo já não consegue desenvolver com a mesma facilidade e rapidez como naquela fase (Gordon, 2015, pp.5-6). Porém, a educação compensatória pode resultar se os alicerces iniciais que elas têm assim o permitirem, isto é,

De duas crianças que tenham nascido com capacidade e motivação idênticas, aquela que for orientada na aquisição de alicerces de aprendizagem numa idade mais tardia nunca aprenderá tanto como a outra que recebeu a mesma orientação numa idade mais precoce (Gordon, 2015, p.6).

Se não forem criadas oportunidades de as crianças desenvolverem a audição musical, as células que estavam destinadas para esse fim acabam por desaparecer e serem direcionadas para outro sentido e nunca mais se recuperam (Gordon, 2015, p.7). É extremamente importante proporcionar à criança a possibilidade de experienciar músicas diversificadas e que estejam relacionadas com a audição (e audição), a imitação, a experimentação e a criação musical.

Quanto mais música uma criança ouvir até aos dezoito meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, no que diz respeito a tonalidades, métricas e estilos musicais, tanto melhor ela estará preparada para aprender a cantar, a mover-se e a audiar (Gordon, 2000, p.307).

As crianças que começam a apreciar e ouvir música desde cedo e/ou estudam música irão potencializar a sua aprendizagem cognitiva, não só ao nível do raciocínio e da memória, mas também na aquisição da leitura e da escrita. Para além destes benefícios, a presença da música na vida da criança, permite também o favorecimento no desenvolvimento cognitivo/linguístico, motor e socioafetivo da criança; a facilitação da integração e inclusão da criança na vida social; a ampliação dos seus processos de conhecimento; o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e do senso rítmico a partir do seu gosto musical; o aumento do conhecimento sobre si própria e noção do seu esquema corporal; a abertura dos canais sensoriais, que facilita a expressão de emoções; e permite também que esta comunique com o outro (Reis, Rezende e Ribeiro, 2012, pp. 4-5). Vieira & Campo (2016, p.760), enfatizam a importância da música no desenvolvimento social da criança, uma vez que, através dela a criança estabelece contacto com algumas regras de convivência e se inserem no meio cultural que a rodeia.

Por vezes a música é acompanhada com danças e gestos, ou seja, as crianças vão acompanhando a música com movimentos do corpo, o que permite que esta para além de desenvolver tudo aquilo que foi dito anteriormente, desenvolva também a coordenação motora, descobrindo capacidades e permitindo que esta estabeleça uma relação com o meio que a envolve (Reis, Rezende e Ribeiro, 2012, p. 5).

Para além disso, a música contém uma “componente de interdisciplinaridade”, dado que, através dela é possível explorar várias áreas de conteúdo e utilizá-la com uma certa finalidade, se utilizarmos a música desta forma, ou seja, como instrumento de aprendizagem estaremos a ser originais e a ser diferentes na forma como abordamos os temas (Freitas & Ribeiro, 2019, p. 58). Por exemplo, uma criança que apresente dificuldades numa determinada área de conteúdo pode ser motivada a ultrapassar essa mesma dificuldade com a ajuda da música, e aqui destaca-se mais uma vez o papel fundamental do educador em guiar, orientar e auxiliar em tudo o que a criança precise durante o seu processo ativo de aprendizagem, todavia, para isso, é necessário proporcionar um ambiente prazeroso para que a criança construa as suas aprendizagens, de forma espontânea (Freitas & Ribeiro, 2019, p. 60).

Em suma, por ser um elemento essencial e presente na vida da criança desde que nasce, é importante desenvolver e explorar a música desde cedo, nomeadamente em contexto de creche e jardim de infância, uma vez que, “(...) Ao explorar a música com o seu corpo e a

sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. (...)” (Post & Hohmann, 2003, p.44), permitindo que estes possam ter um desenvolvimento holístico e equilibrado, ter contacto com formas diferentes de comunicação, arte e linguagem e desenvolver a aculturação musical (Pinto, 2018, p. 8).

Apesar de apresentar diferentes funções na sociedade, por exemplo, para alguns é vista como uma diversão, para outras como prazer, outras associam-na à educação, outras vêm como uma forma de transmitir novos conhecimentos ou trabalhar a literacia e a linguagem com as crianças, como agente de socialização ou então como herança cultural, todas estas formas de ver a música fazem com que ela seja uma área rica e “uma forma de expressão única e extremamente valiosa” (Freitas & Ribeiro, 2019, p. 60).

## **1.2. O desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças de Idade Pré-Escolar**

### **1.2.1. O desenvolvimento social**

O desenvolvimento social desenvolve-se a partir dos vínculos fortes que as crianças estabelecem com os pais e os que cuidam delas desde tenra idade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuindo para o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8).

O desenvolvimento da competência social é um processo interativo, uma vez que, é desenvolvido ao longo das interações entre os pares e proporciona apoio à criança na compreensão do tipo de comportamento, isto é, se este é positivo ou negativo (Katz & McClellan, 1996, p.19). O contacto que a criança estabelece com os outros e com o meio que a envolve, permite que esta avalie características e comportamentos, aprenda a socializar e permite também que esta se conheça a si própria e aos outros (Matta, 2001, p. 315). Para além disso, estas interações e contextos, sendo positivos, possibilitam que a criança detenha “energia emocional” para alcançar as suas ideias e intenções quando for para outros contextos e conseguirá lidar com as dificuldades (Hohmann & Weikart, 1997, p.574).

Como a maior parte da aprendizagem das crianças pequenas apresenta maior sucesso se ocorrer em contextos informais, a aquisição das capacidades sociais, eventualmente, não é exceção, por exemplo, as crianças aprendem estas competências sociais através da observação da interação de outros ou quando interagem num contexto de atividades que sejam do seu interesse (Katz & McClellan, 1996, p.19-21).

A educação pré-escolar é a melhor altura da vida das crianças para ajudá-las “(...) a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais” (Katz & McClellan, 1996, p.21). Como as crianças passam cada vez mais tempo em grupo, os professores têm um papel extremamente importante na modulação das interações entre as crianças e os seus colegas. Lino (1996, p.80) também defende que é na infância que se desenvolve a capacidade de nos relacionarmos com os outros e que esta se vai desenvolvendo de forma progressiva.

Segundo Hohmann & Weikart, “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança” (1997, p.65) são a base para a socialização e

extremamente importantes para a transição das crianças para adultos. Estas cinco capacidades facilitam a construção da identidade da criança, ou seja, o “self” e são os principais indicadores do bem-estar social e emocional das crianças. Se as relações forem positivas, estas capacidades desenvolvem-se de forma mais fácil.

Ladd e Coleman (2002, p.151) defendem a relevância das relações precoces na competência das crianças e no desenvolvimento social e expõem os vários contributos que estas relações proporcionam em diversas áreas do desenvolvimento, sendo estas, o bem-estar emocional, o desempenho na escola e a sua adaptação e o desenvolvimento de competências sociais.

Katz e McClellan (1996, p.12) realçam que “as atividades e experiências significativas e importantes- vida em família, trabalho e passatempos- incluem ou até dependem da relação com os outros”. As autoras vão mencionando vários autores, no entanto todos estes têm algo em comum que é a importância dada às interações nos primeiros anos de vida da criança, por exemplo, (Roggof, 1990) defende que o desenvolvimento cognitivo desenvolve-se fundamentalmente quando ocorre relações sociais e que as crianças aprendem essencialmente a observar e quando participam com os seus colegas ou membros que tenham mais experiência na vida social. As crianças que não conseguem atingir um nível suficiente para se relacionar com os outros, poderão correr o risco de ter desadaptações sociais (Parker & Ascher, 1987) e há evidências de que a qualidade do desenvolvimento social da criança interfere nas competências académicas e sociais futuras (Pellegrini & Glikman, 1990).

No entanto, para se estabelecer relações com os outros é necessário desenvolver algumas competências essenciais e que são aprendidas e reforçadas na interação social, tais como, “(...) comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros (...)” (Katz & McClellan, 1996, p.13).

As crianças aprendem a utilizar de forma eficiente e adequada estas competências socio-emocionais tendo em conta a sua identidade, cultura, contexto e circunstância (Shonkoff & Phillips, 2000, citado por McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.21). Estas competências permitem às crianças manter e formar novas amizades, apresentar atitudes positivas face à aprendizagem e às experiências da sociedade, são aceites pelos pares de forma mais fácil, conseguem-se adaptar facilmente ao ambiente que os rodeia, são mais confiantes e têm uma maior probabilidade de terem sucesso no futuro académico (McLaughlin, Aspden & Clarke,

2017, p.22). Para além disso, leva a que a criança consiga resolver problemas, compreenda, identifique, expresse e regule as suas emoções e estabelece interações positivas com os outros (Denham et al., 2003; Goodman et al., 2015; Hyson, 2004; Sharp, 2001, citado por McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.21).

McLaughlin, Aspden & Clarke (2017) destacaram também a organização do desenvolvimento socioemocional sendo dividida em cinco partes, sendo estes, a literacia emocional, que está relacionada com a capacidade que a criança tem de identificar, compreender e expressar emoções, a resolução de problemas sociais, acalmar, competências sociais e amizade e prevenir comportamentos desafiadores. As primeiras interações são os contextos em que as crianças formam a sua auto- identidade, desenvolvem o sentido de pertença e segurança, como também a capacidade de ser resiliente.

### **1.2.2. O desenvolvimento emocional**

As relações sociais para além de permitir que as crianças desenvolvam competências sociais, permitem também que estas se desenvolvam a nível emocional.

Segundo Webster-Stratton (2018, p. 262), “as emoções são respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa”, estas respostas estão estruturadas em três níveis, sendo que o primeiro nível está relacionado com reações as neurofisiológicas e bioquímicas que apresentamos a um determinado estímulo, por exemplo, o aceleração do coração quando uma pessoa está nervosa. Relativamente ao segundo nível, este corresponde à parte comportamental das pessoas, em que a emoção é expressa quando agimos, aqui estão incluídos os comportamentos (chorar, olhares sombrios, etc.) e as expressões faciais. Por fim, o terceiro nível refere-se à parte cognitiva e envolve a linguagem, a pessoa passa rotular aquilo que está a sentir.

Ramalho (2015, p.22) defende que “as emoções constituem-se como o suporte para compreender e responder adequadamente à informação social”, sendo que uma criança que detenha competências sociais e emocionais apresenta uma maior capacidade de iniciar e manter amizades, adapta-se melhor à vida escolar, torna-se muito mais cooperativa, amiga e consegue expressar melhor as suas emoções do que uma criança que não detenha estas competências (Ramalho, 2015, p.25).

Todas as crianças são únicas e apresentam níveis de desenvolvimento diferentes e o mesmo acontece com as emoções, as crianças com a mesma idade podem apresentar diferentes graus de compreensão das emoções, assim como no prazer que transmitem ao partilhar emoções positivas e na capacidade que estas têm de regular e/ou controlar as repostas negativas quando se sentem frustradas. Esta capacidade de *regulação emocional* diz respeito à competência das pessoas de controlar de forma adequada as suas emoções à situação que vão ocorrendo. A regulação das emoções não é algo inato, mas sim uma capacidade que se vai adquirindo ao longo do tempo. A criança vai amadurecendo o seu sistema de regulação emocional durante o tempo de transição para a infância, nomeadamente no desenvolvimento de uma componente extremamente importante, que é a aquisição da linguagem e das competências de comunicação. A criança ao desenvolver a sua linguagem terá mais facilidade em identificar e descrever as suas emoções, pensamentos e intenções e ao ser capaz de descrever as suas necessidades e sentimentos, irão conseguir regular de forma eficaz as suas emoções (Webster-Stratton, 2018, pp. 262-263).

De acordo com Webster-Stratton, 2018, p.264 e com a investigação realizada neste campo, existem pelo menos quatro processos que contribuem para a capacidade de as crianças regularem as suas emoções sendo estes, “a maturação do sistema neurológico inibitório da criança”, “o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança”, “a socialização com os pais e o apoio do meio” e a “importância que a escola e os educadores dão à educação emocional”, ou seja, como estes apoiam as crianças na gestão das suas emoções.

Para Goleman (1997, p.133), saber gerir as emoções do outro é algo muito difícil, uma vez que, requisita maturidade nas outras habilidades emocionais, o autocontrolo e a empatia. No entanto, para isso é essencial que as crianças primeiro desenvolvam um conhecimento acerca das emoções, nomeadamente, da sua compreensão e regulação, visto que serão um instrumento vital para regular as suas relações sociais. A criança irá reconhecer os sentimentos dos outros e agir de forma a influenciar esses mesmos sentimentos, se primeiro dominar as suas próprias emoções, tais como a ira ou desgosto, os impulsos e excitações, isto é visível, por exemplo, quando a criança é capaz de esperar pela vez dela sem chorar.

Em suma, é extremamente importante que as crianças desenvolvam precocemente conhecimentos à cerca das emoções, uma vez que, irá permitir que a criança estabeleça

relações positivas, identifique e reconheça as emoções dos outros, desenvolva a empatia, consiga autocontrolar-se, entre outros.

### **1.2.3. O papel do adulto no desenvolvimento destas competências**

A investigação defende que as crianças que frequentam a educação pré-escolar apresentam mais benefícios, uma vez que, têm oportunidade de estabelecer amizades e desenvolver competências sociais desde muito cedo (Ladd & Coleman, 2002, p. 136).

Os adultos têm um papel fulcral no desenvolvimento de competências sociais das crianças, na medida em que, cabe a eles proporcionar experiências integradas nas atividades do currículo ou programa adotado que englobem estas competências, sendo realizada que estas devem ocorrer de forma natural. No entanto, para isso, é necessário que o adulto detenha conhecimento detalhado à cerca de como se processa o desenvolvimento social e desenvolva atividades que fortaleçam de forma específica este desenvolvimento de competências sociais e não apenas de forma superficial (Lino, 1996, p.81). Por isso, os educadores “devem preocupar-se em fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de actividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais” (Katz & McClellan, 1991, cit. in. Lino, 1996).

O educador deve no quotidiano demonstrar atitudes de partilha, cooperação, sensibilidade, etc. tanto com as crianças como com os adultos, de forma a que as crianças reconheçam a importância destas competências e ponham-nas em prática na interação com os outros, de forma a estabelecer interações positivas tanto no presente como no futuro (Silva, et al., 2016, p.33).

Para além disso, o educador deve ter em atenção o espaço pedagógico e a rotina, uma vez, que estes também influenciam o desenvolvimento das relações entre as crianças (Hohmann & Weikart, 1997, p. 578). Estes dois elementos extremamente fundamentais no dia-a-dia devem fornecer oportunidades às crianças de interagir de diversas formas, seja entre elas ou com os adultos, de forma a estabelecer relações securizantes, com materiais diversificados e estimulantes, de interagir seja em grande ou pequeno grupo ou até mesmo sozinha. É extremamente importante que elas vivenciem diversas experiências seja com objetos, situações ou acontecimentos e que elas sintam que o adulto está lá para lhes apoiar e dar segurança.



De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 25), o educador, desde muito precocemente, deve compreender e apoiar os sentimentos, as intenções e emoções que as crianças têm dos outros, dado que, se o fizer irá contribuir para que a criança compreenda o que os outros pensam, sentem e desejam.

De forma a que as crianças aprendam a regular as suas emoções, Webster-Stratton (2018, p.264) realça algumas estratégias que podem ser utilizadas pelos educadores para as ajudar nesta regulação, sendo estas, proporcionar a estabilidade do meio e consistência na sala, isto é, estabelecer limites consistentes, regras claras e previsíveis, demonstrar às crianças que a escola é um lugar estável e seguro e que estes se preocupam com elas. Tudo isto permite que as crianças se sintam mais calmas, mais seguras e desenvolvam recursos emocionais necessários para enfrentar os desafios. O educador deve aceitar as emoções e as respostas emocionais apresentadas pela criança, deve também exprimir os seus sentimentos com as crianças, dado que, ao utilizar a linguagem emocional com as crianças ele não só ensina uma competência útil para enfrentar as situações, como também transmite com lidar com a situação em si. Por fim, outras estratégias que também devem ser praticadas pelo educador, é não deixar coisas por resolver e estimular as crianças a exprimir os seus sentimentos, por exemplo, através de jogos e atividades.

Hohmann e Weikart (1997, p.620) propõem também algumas estratégias para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo estas, encorajar as crianças a fazer e expressar as suas escolhas, planos e decisões; responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades, por exemplo, através do reconhecimento e aceitação dos sentimentos das crianças; participar nas rotinas do grupo; reagir, reconhecer, apoiar e ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; construir relações apoiantes com as outras crianças e adultos; possibilitar brincadeiras cooperativas; e, por fim, lidar com o conflito interpessoal, tendo sempre em atenção o desenvolvimento das crianças.

### **1.3. Os conflitos interpessoais**

#### **1.3.1. Os conflitos interpessoais**

Inevitavelmente ocorrem conflitos em contextos de educação de infância que promovem interações livres entre as crianças e com os adultos. Estes conflitos geram sentimentos de frustração, confusão e insucesso, no entanto, são ocasiões extremamente importantes para a aprendizagem ativa da criança e para o seu desenvolvimento, uma vez que, ao resolver disputas, as crianças começam a refletir e a respeitar as suas necessidades e a dos outros, verificam que não há apenas uma versão “certa”, que o que os outros sentem também é importante e que existe formas de resolver conflitos, sem que uma delas saia prejudicada. (Hohmann & Weikart, 1997, p.615). As crianças começam também por perceber o impacto que as suas atitudes têm no estado emocional do outro, desenvolvendo assim, um conceito muito importante, sendo este, a empatia.

Segundo Piaget (1975/1985, cit. in. DeVries & Zan, 1998, pp. 89-91), o conflito apesar de ser algo complexo, apresenta-se como essencial na vida das crianças, na medida em que, “é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento”. O autor assume o conflito sob duas formas: o conflito intra-individual, em que ocorre um conflito com a própria pessoa, consigo mesmo, e o conflito interindividual, quando surge com outras pessoas. O último tipo de conflito promove o desenvolvimento moral e intelectual da criança, através do descentramento das suas ideias e perspetivas, a criança começa a ter em atenção as ideias dos outros e por isso se inicia um conflito devido à confrontação que vai existindo a partir dos desejos, interesses e ideias que os outros apresentam. Isto deve-se também ao facto de as crianças na educação pré-escolar ainda se centrarem nelas próprias e ainda pensarem de forma muito concreta. De forma a contornar esta situação, os adultos podem ajudar as crianças a “reconhecer e falar dos sentimentos das crianças, ao fazer da resolução de problemas um processo activo, e ao fornecer às crianças informação adequada quando dela necessitam” (Hohmann & Weikart, 1997, p.615).. Num momento de conflito é difícil para a criança descentralizar-se e conseguir olhar para os direitos e necessidades do outro, isto não se deve por serem “más” ou egoístas, mas sim porque ainda é uma fase em que as crianças lutam pela independência e controlo (Hohmann & Weikart, 1997, p.615).

Quando o adulto proporciona vivências e oportunidades adequadas à idade das crianças, estará a construir um ambiente social e emocional útil para a saúde mental e capacidade de aprendizagem das crianças (Hohmann & Weikart, 1997, p.64).

### **1.3.2. Estratégias para a prevenção e resolução de conflitos**

Quando ocorrem conflitos espontâneos e inevitáveis entre as crianças quando brincam ou trabalham juntas, dão ao adulto um ótimo momento de promover competências sociais e emocionais. Os educadores devem ser mediadores apelando a aprendizagem ativa e intervir o mínimo possível, para lhes dar oportunidades de serem elas próprias a resolver os seus problemas, mas tem de se ter em atenção a frequência com que isto acontece para garantir que nenhuma criança entre num ciclo negativo. Estes profissionais para tomar boas decisões devem estar atentos, escutá-las, apoiá-las, valorizá-las e observar as interações e avaliar as capacidades de cada criança na resolução autónoma dos conflitos (Katz & McClellan, 1996, p.22).

O educador deve, “(...) em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunto do problema” (Silva, et al., 2016, p.25), ou seja, o educador deve encorajar a própria criança a gerir e a resolver a situação de conflito, pois a criança estará a desenvolver capacidades que serão extremamente importantes para resolver sozinha problemas futuros. Deve também promover oportunidades para que as crianças interajam e cooperem umas com as outras e arranjar diferentes estratégias para gerir as situações de conflito que vão surgindo. A criança ao resolver este tipo de situações sem a ajuda do adulto, torna-se mais confiante, autónoma, empática e desenvolve a iniciativa e a autoestima.

Segundo Hohmann e Weikart,

(...) sendo-lhes dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e num contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem. (1997, p.92).

Para fazer face à prevenção e resolução dos conflitos foram abordadas, por diferentes autores, várias estratégias de ação do educador que podem atenuar ou apoiar as crianças a resolver os conflitos existentes. De acordo com Lino (1996, p.84), as estratégias para prevenir situações de conflito centram-se na própria organização do espaço físico da sala, um espaço em que seja visível a distinção das várias áreas, que tenha material suficiente em cada uma delas e esteja adequado às crianças que o frequentam; na rotina, sendo que esta deve ser consistente na sua estrutura e deve ser planeada de forma intencional e deve ser conhecida pelas crianças, ou seja, os tempos devem-se repetir todos os dias com a mesma sequência e devem permitir que a criança faça escolhas e planeie ações; e no apoio do adulto, em que este tem o papel de observar e conhecer as características individuais de cada criança, para que consiga ir de encontro aos seus interesses e necessidades.

Quando as crianças estão a vivenciar um momento de conflito é extremamente importante que o educador e os pais as ajudem a reconhecer e a expressar os seus sentimentos, e também a reconhecer os sentimentos dos outros que se apresentam na mesma situação, uma vez que, ao vivenciarem uma situação de conflito irá estar presente sentimentos e comportamentos difíceis de controlar e entender.

Relativamente às estratégias de resolução de conflitos, Hohmann e Weikart (1997) realçam sete passos que o educador pode seguir de forma a apoiar as criança a resolver conflitos, é necessário ter em atenção que nestes passos é defendida a aprendizagem ativa em que o objetivo é levar as crianças a resolverem os seus próprios conflitos, de forma autónoma, e sem que haja necessidade de intervenção por parte do adulto.

Sendo assim, o primeiro passo na mediação do conflito é abordar a situação em causa com calma, isto é, o adulto deve ter um tom de voz calmo e claro, utilizar um gesto de carinho de forma a criar o ambiente tranquilo, colocar-se ao nível das crianças e observar atentamente o momento e encará-lo como algo positivo para o desenvolvimento da criança.

O próximo passo é reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação colocando questões simples e abertas e deve estar atento aos detalhes das conversas de cada criança, sem tomar partidos ou fazer juízos de valor.

O terceiro passo é definir o problema de acordo com aquilo que as crianças disseram, isto é, reformular o problema para que se torne mais claro para as crianças. Esta atitude permite

que as crianças partilhem as suas opiniões e o que sentem, promovendo um momento de escuta entre as duas intervenientes.

Posteriormente, o educador deve pedir ideias e soluções às crianças, caso nenhuma das crianças dê sugestões mesmo com o seu apoio, este pode dar algumas sugestões, mas deve ter sempre em conta a opinião de ambas.

Depois de escutar as soluções propostas pelas crianças para resolver o conflito e pedir-lhes para decidirem em conjunto a solução para o problema, esta deve ser aceite por todas as crianças envolvidas.

O sexto passo passa por encorajar as crianças a porem em prática as suas decisões, através de reforços positivos elogiando o esforço de ambas as crianças e o processo que elaboraram para alcançar o objetivo que era a resolução do conflito.

Por fim, o último passo é estar preparado para apoiar as crianças depois do conflito estar resolvido, uma vez que, poderá ser necessário voltar a relembrar e clarificar algumas ideias que foram ao longo do processo.

Hohmann & Weikart (1997), realçam o facto de ser necessário muita prática para se conseguir aplicar estes sete passos na resolução dos conflitos que ocorrem no quotidiano. No entanto, com o passar do tempo e através da repetição deste processo, tanto as crianças como os adultos, ao vivenciarem que este promove uma experiência positiva, acabam por se ajudar mutuamente ao longo de todo o processo.

## **Capítulo 2- Metodologia de Investigação**

### **2.1. Investigação-ação**

A planificação e desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica supervisionada presentes neste relatório foram sustentados na investigação-ação, uma vez que, para os elaborar tive de observar atentamente o grupo para poder refletir, definir as temáticas e desenhar um plano. Ao longo da ação também fui observando as crianças, documentando tudo aquilo que considerava relevante e fui refletindo sobre a minha prática, de forma a perceber o que podia melhorar e também avaliar tudo o que foi sendo realizado.

A investigação-ação, apesar de não ter uma definição única, procura que o educador, neste caso investigador, analise e compreenda o efeito da realidade educativa que introduziu, através da observação e reflexão da sua própria prática no sentido de a melhorar. Esta apresenta várias características sendo estas: participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (Coutinho, et. al, 2009, pp.362-363).

Para desenvolver este projeto tive em conta o ciclo proposto por Latorre (2003), que se vai desenvolvendo de forma contínua e cíclica, sendo este a planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação (Latorre, 2003, p. 32). Estas fases não se confinam num ciclo só, mas sim numa espiral de ciclos de reflexão e ação, onde ambas se complementam e dão origem a novos ciclos, que desencadeiam “novas espirais de experiências da ação reflexiva” (Coutinho, et. al, 2009, p. 366). Este ciclo flexível e interativo que se sucede, apresenta etapas indissociáveis que asseguram a intencionalidade educativa e tem como objetivo atribuir sentido à ação, no sentido de a melhorar (Latorre, 2003, p. 32).

Segundo Coutinho et al. (2009, p.362), a investigação-ação identifica-se como uma metodologia de pesquisa que orienta a necessidade de resolver problemas e tem intenção de compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbutt, 1985, citado por Coutinho et al., 2009, p.362) e aprender com os efeitos das mudanças realizadas.

Máximo-Esteves (2008, p.20) também realça esta linha de pensamento sobre a investigação-ação citando James McKernan (1998, p.5),

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua

compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Partindo desta metodologia de investigação e partindo da minha observação atenta foi possível identificar uma problemática nos dois contextos. No caso da creche, a problemática surgiu do interesse e gosto do grupo pela música, sendo que a principal finalidade era criar oportunidades e experiências para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a partir da música. A partir desta temática pretendia conhecer quais os benefícios que esta promove na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, também pretendia promover muitas aprendizagens essenciais, como a autonomia e a aprendizagem ativa, através de atividades estimulantes, desafiantes e enriquecedoras a partir da música.

No caso do contexto de jardim de infância a problemática surgiu a partir de uma necessidade do grupo, uma vez, que apresentavam alguns conflitos no dia-a-dia e era necessário desenvolver algumas competências para atenuar e até mesmo prevenir alguns desses mesmos conflitos. Depois de descoberta a problemática, recorri aos referenciais teóricos de modo a aumentar o meu conhecimento sobre estes temas e também para definir estratégias de ação, ou seja, tudo o que era realizado era refletido e avaliado.

Nos dois contextos implementei na prática as diferentes fases da investigação-ação, tal como já foi referido, primeiro fui-me integrando no grupo, observando e escutando as crianças de forma atenta, cuidada, intencional e sistemática. Através das vivências e interações do dia-a-dia fui conhecendo as particularidades e interesses de cada criança e do grupo em geral, permitindo que passado um tempo conseguisse definir uma problemática e desenvolver um projeto em torno dela. Ao longo dessa observação eu ia documentando com a ajuda de alguns instrumentos para que as evidências não caíssem no esquecimento e fossem utilizadas como suporte na construção da planificação. Estas evidências permitiram que fosse possível proporcionar um plano de ação responsivo, estimulante e desafiador ao mesmo tempo que propiciava aprendizagens significativas e diversificadas. Este plano era flexível e tinha sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, sendo que as suas finalidades, intenções

educativas e estratégias, valorizavam as suas iniciativas, os seus gostos e interesses, aceitavam a imprevisibilidade, escutavam as crianças e deixavam que a criança participasse ativamente. Ao longo do seu desenvolvimento também estive a observar e ia documentando as situações mais relevantes tendo em conta os objetivos e estratégias delineadas inicialmente, para que posteriormente pudesse refletir sobre tudo o que foi realizado, incluindo as aprendizagens das crianças e também refletir sobre a minha prática. Esta documentação permitiu que eu para além de refletir, avaliasse tendo em atenção as experiências das crianças e posteriormente os efeitos e objetivos que se desejava, isto é, o que experienciaram e aprenderam com aquela determinada planificação, de forma a iluminar o planeamento futuro. As reflexões que foram sendo elaboradas semanalmente ajudaram-me a estruturar o meu pensamento e acima de tudo fizeram-me crescer como futura profissional, verificando o que necessitava que fosse reformulado e/ou melhorado.

A avaliação permitiu apoiá-las para novas aprendizagens, sustentar a planificação e fazer o reajustamento da prática educativa com as informações que obtive até então, ou seja, reformular a minha prática. É extremamente importante que o educador registre e documente tanto o que observa (documente os processos e não apenas os produtos finais) como as informações que obtém, para que possa organizar toda a informação e possa fundamentar “o sentido da planificação e ação educativa, bem como a avaliação” (Laevers e Portugal, 2018, p.8).



## **2.2. Instrumentos de recolha de dados**

Tendo em conta a abordagem da investigação-ação, recorri a um conjunto de técnicas para recolher informações, visto que, permitem refletir cuidadosamente sobre as intervenções, tanto do trabalho realizado pelas crianças como a minha evolução enquanto futura profissional.

O primeiro instrumento de recolha de dados foi a observação que foi ocorrendo de forma contínua e sistemática. De forma a registar aquilo que observava, utilizei um caderno de notas, registos fotográficos, de vídeo e áudios, e também fiz registos de alguns diálogos que iam surgindo ao longo das atividades. Os registos fotográficos, os vídeos e o áudios permitiram uma observação mais rigorosa e foram uma mais-valia para visualizar o que realmente aconteceu, dado que é bastante diferente vermos algo escrito que acaba por ser subjetivo, porque cada pessoa tem o seu jeito de observar e interpretar as coisas. Estas técnicas permitem ver e ouvir o envolvimento das crianças, a forma como decorreu o processo e o produto final através de um registo real.

Através dos instrumentos enunciados anteriormente, consegui registar e fazer uma avaliação do projeto e das aprendizagens das crianças, por isso, sem estes recursos não seria possível a construção deste relatório. A avaliação foi feita, assim, de forma contínua e interpretativa, sendo sempre realizada a partir da observação e análise do que observava, ou seja, a informação recolhida foi sendo sempre organizada, interpretada e refletida.

Gandini & Goldhaber (2002), citado por Gamboa (2016, pp.25-26), defendem que a documentação tem como base uma observação atenta, ativa e crítica do educador, uma vez que, só a partir desta é que terão informações pertinentes à cerca das crianças de forma individual e do grupo. A partir dessa observação e posteriormente documentação e reflexão daquilo que se observou, podemos estar mais confortáveis na tomada de decisões relativas a atividades a propor, visto que estas vão necessariamente ao encontro dos interesses das crianças.

Em suma, estes instrumentos permitiram que a avaliação fosse realizada com sucesso, uma vez que, permitiram refletir e avaliar as atividades propostas, as aprendizagens das crianças, o seu envolvimento, a sua participação, o bem-estar delas, a recolha dos seus trabalhos e, também, a minha intervenção.

## **Capítulo 3- Enquadramento Contextual**

### **3.1. Contexto de Creche**

A minha intervenção pedagógica em Creche decorreu em Braga, numa organização não governamental, sem fins lucrativos. Esta instituição tinha no total cerca de 80 crianças, sendo que estas estavam distribuídas, por seis salas existentes, em que duas estavam destinadas ao berçário e quatro para a creche. Dentro destas quatro salas de creche, duas eram atribuídas para crianças com idades compreendidas ente 1 e 2 anos e as restantes para crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos.

Esta instituição adota a abordagem High/Scope, uma vez que preza um ambiente de aprendizagem ativa e autónoma, ou seja, defende uma aprendizagem construída através da ação e pretende sempre oferecer o melhor para as crianças, através do respeito e valorização das suas individualidades, prezando não só o espaço interior, como também o espaço exterior. O principal objetivo desta instituição é promover o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

O projeto educativo desta instituição tinha como título “Vamos educar para o planeta salvar”, projeto este que se iniciou em 2020 e irá prolongar-se até 2023, com o objetivo de desenvolver práticas que promovam o respeito pelo nosso planeta, em que toda a comunidade escolar é incluída e participa neste mesmo projeto.

#### **3.1.1. Caracterização do contexto de Creche**

##### **3.1.1.1. Grupo de crianças**

O grupo com o qual fiquei era constituído por 14 crianças, sendo que 8 delas eram do sexo feminino e as restantes 6 do sexo masculino, todos estes com a faixa etária de 1 a 2 anos. Era um grupo calmo, bem-disposto, curioso e que demonstrava ter muita participação, iniciativa e autonomia. A educadora escutava as escolhas das crianças e deixava que elas explorassem e se envolvessem de forma livre. Algumas crianças já tinham frequentado a instituição no ano anterior, enquanto que outras estavam a frequentar pela primeira vez. Algumas crianças já comiam sozinhas e tiravam e vestiam a roupa autonomamente, a educadora tentava sempre que as crianças se tornassem cada vez mais autónomas nas várias situações.

Ao longo do dia, a educadora desenvolvia com as crianças interações positivas, dando-lhes a possibilidade de escolher, tomar decisões, de serem autônomos, de brincar livremente, de manifestar gostos e preferências, etc. Para além disso, a educadora estabelecia uma boa relação com os pais e com as crianças e verificava que ela considerava estes como parceiros e colaboradores na aprendizagem e no crescimento das crianças.

As crianças brincavam muito umas com as outras e tentavam comunicar através da linguagem oral e não verbal, através das interações que iam estabelecendo ou quando estavam nos potes ou então nas suas brincadeiras e nas atividades proporcionadas.

O grupo de crianças era acompanhado diariamente pela educadora e duas auxiliares, sendo que uma dessas auxiliares trabalhava lá devido à COVID 19.

### **3.1.1.2. Ambiente educativo**

Este ambiente educativo estava organizado tendo em conta o modelo High-Scope, isto é, estava dividido em áreas de interesse permitindo que a criança desenvolvesse experiências que abrangessem diversas áreas de interesse.

Relativamente à sala, considero que estava muito bem equipada, dividida e organizada. A sala tinha sete áreas, sendo estas, a área dos jogos, a área da plástica, a área da música, a área da casa, a área das estruturas, a área das construções e a área da biblioteca.

Na área da casa estavam vários bonecos, vários utensílios de cozinha, legumes, um carrinho para os bonecos, um telefone, tachos, uma cafeteira, uma vassoura, entre outros, ou seja, havia também materiais do dia-a-dia e reais, não continha apenas materiais de plástico. A área das estruturas de movimento, continha três pufes impermeáveis de diferentes formatos para que as crianças pudessem se movimentar de várias formas, gatinhando, descendo ou subindo as escadas, entre outros. A área das construções, para além de terem os carros para brincar e legos, tinham também materiais não estruturados e naturais, como pedras, rolos de papel, rolhas, pinhas, copos de iogurte, etc.. A área da biblioteca, tinha vários livros expostos e estavam ao nível das crianças, era onde se fazia o acolhimento e as atividades em grande grupo.

Por fim, as áreas da música e dos jogos eram as únicas áreas que não estavam acessíveis às crianças e apesar de se colocar música em vários momentos do dia, ambas as

áreas eram as menos exploradas pelas próprias crianças, ao contrário das outras áreas que estavam de fácil acesso e ao nível delas.

Em cada área específica, podemos encontrar neste contexto uma grande panóplia de materiais que fazem parte do quotidiano da criança, porém, independentemente da área que seja, os materiais eram diversificados, estimulantes, naturais, de acesso fácil às crianças, permitindo às crianças desenvolver a sua imaginação e criatividade.

A sala continha uma circulação de ar e apresentava bastante luz natural, por causa do lado que dava acesso ao exterior ser feita toda de vidro, permitindo assim que a sala tivesse uma temperatura adequada.

A áreas estavam etiquetadas e todos os materiais que estavam inseridas em que cada área permitiam o desenvolvimento de diversas explorações e aprendizagens por parte das crianças. Estes estavam ao nível delas e podiam explorá-los de forma livre.

A sala continha também uma parte destinada à higiene das crianças, aqui as crianças tinham um lavatório ao nível delas, uma sanita, estava tudo etiquetado com os nomes das crianças e estava tudo organizado, fosse para a roupa, como para fraldas e produtos para o cuidado de higiene da criança, como para os sapatos. Sempre que se trocava as fraldas às crianças era registado o número de vezes e o que a criança tinha feito.

As paredes ao longo tempo foram sendo compostas, estava exposto o quadro das presenças, as mantas literárias elaboradas pelos pais e a árvore da família, em que em cada folha da árvore estava uma fotografia de cada criança com a sua família.

No que concerne ao espaço exterior considerei-o bastante rico, uma vez que, é um espaço amplo que continha mesas e vários materiais como bolas, um baloiço, um painel musical com tachos e com outros materiais não estruturados, em que eles podiam mexer e explorar de forma livre, sendo que dentro deste tipo de materiais existia também pneus e um túnel feito de rolhas de plástico. Para além disso, tinha também plantas e frutos plantados, tais como, morangos.

É de notar que o espaço era organizado tendo em conta o tempo de descanso, isto é, os moveis e materiais estavam numa certa forma, para colocar os catres.

Em suma, tal como defende Jim Greenman (1988), citado por Post & Hohmann (2003, p.100),

Uma pessoa deveria poder entrar na sala ao fim da tarde sem estar ninguém presente e ficar maravilhada com o ambiente de aprendizagem, o mundo nas mãos das crianças – as oportunidades construídas para a experiência motora e sensorial, a variedade de locais onde podem existir diferentes estímulos visuais e auditivos, o número de espaços protegidos para bebés pequenos e oportunidades de resolução de problemas para pequenos detectives com diferentes interesses e competências. Deitada no chão essa pessoa deverá ver caminhos e espaços divididos - oportunidades de entrar e sair, subir e descer; de estar sozinho, estar fechado entre lados e de escalar paredes de um metro.

### **3.1.1.3. Rotina**

A rotina diária era flexível e tinha em conta as necessidades, interesses e ritmos de cada criança, estava estruturada da seguinte forma: o dia iniciava-se com a receção feita pela auxiliar da ação educativa a partir das 8:00h às 9:00h. A partir dessa hora a receção era feita pela própria educadora, em que simultaneamente ocorria o lanche matinal, onde as crianças comiam um pedaço de fruta e/ou uma bolacha maria. Posto isto, era feita a higiene das crianças de forma que, por volta das 9:45h/10:00h começasse o acolhimento, onde se cantava os bons dias e fazia-se a marcação de presenças (aqui as crianças colavam a sua fotografia no quadro de presenças que estava exposto na parede e estava ao nível delas) e o tempo de grande grupo até por volta das 10:30 e com o tempo de pequeno grupo das 10:30h às 10:45h. Nesta hora as crianças iam para a casa de banho para ser feita a parte da higiene e enquanto se preparavam para almoçar era lhes dado as suas canecas de água para beberem. Entre as 11:00h às 11:45h ocorria o almoço e no final era feita novamente a higiene até ao 12:15h. Posto isto, as crianças iam dormir até por volta das 14:30h e no final era realizada a higiene até às 15:00h, para que elas estivessem prontas para lanchar. No final do lanche (15:30h), era dado às crianças o tempo de escolha livre até por volta das 17:00h, sendo que no final deste tempo iniciava-se as atividades livres enquanto não chegavam os seus familiares. Se estivesse bom tempo, as crianças iam brincar para o exterior, sendo este espaço valorizado tanto pela educadora, como pela instituição.

Embora houvesse uma rotina previsível, esta era adaptada a cada criança, por exemplo, apesar de haver um hora destinada para o descanso, as crianças que ainda não tinham acabado

de almoçar continuavam no refeitório a comer, enquanto as que tinham acabado vinham para a sala para ser feita a higiene para não haver momentos mortos e maior agitação por parte destas, pois iriam estar durante algum tempo sentadas, as outras crianças iam acabando a sua refeição sem pressas em que a educadora respeitava o tempo de cada criança e indo interagindo com elas.

A forma como a rotina estava organizada permitia diferentes momentos de interação tanto entre as próprias crianças como com os adultos e também detinha momentos em que havia atividades planeadas e momentos de exploração livre, em que a criança investigava e explorava materiais e ações, ou seja, ela escolhia aquilo que vai de encontro ao seus interesses, inclinações e nível de desenvolvimento, a criança neste tempo brinca sem qualquer interrupção “Muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2003, p.249). Como os materiais estavam ao seu alcance, elas tinham a liberdade de explorar qualquer tipo de materiais que existisse nas áreas.

Quando chegava a hora de arrumar as crianças eram avisadas com antecedência sobre o término das suas atividades, para elas terem tempo de arrumar neste momento ajudávamos sempre as crianças a arrumar.

Nos tempos de transição, por exemplo, quando bebiam água e esperavam para ir almoçar ouviam música ou enquanto esperavam para dormir depois da higiene, também ouviam, ou seja, eram desenvolvidas estratégias para que as crianças estivessem tranquilas.

É extremamente importante manter a rotina diária, uma vez que, faz com que as crianças se sintam mais seguras, confiantes, dá-lhes autonomia, propicia o bem-estar e o envolvimento e faz com que detenha aprendizagens significativas e possa experienciar diferentes possibilidades de jogo e ação, isto é, deve-se “seguir consistentemente, o horário diário”, adaptando-se aos diferentes ritmos naturais e temperamentos das crianças e proporcionar “uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue” (Post & Hohmann, 2011, p.207).

### **3.2. Contexto de Jardim de Infância**

A minha intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância decorreu numa escola pública. Esta instituição tinha no total cerca de 41 crianças, sendo que estas estavam

distribuídas, pelas duas salas existentes. Ambas as salas continham crianças de idades heterogêneas, ou seja, dos 3 aos 6 anos.

Esta instituição não adota nenhum modelo em específico, no entanto preza a criança como construtora do seu conhecimento, como um ser capaz, autônomo, participativo, isto é, a criança é vista como parceira, em que em grupo vão aprendendo mutuamente. A aprendizagem nesta instituição é contruída através da ação, das experiências e vivências e não pela transmissão, esta pretende sempre oferecer o melhor para as crianças, através do respeito e valorização das suas individualidades, prezando não só o espaço interior, como também o espaço exterior.

### **3.2.1. Caracterização do contexto de Jardim de Infância**

#### **3.2.1.1. Grupo de crianças**

O grupo com o qual fiquei é da sala 1 e é constituído por 19 crianças, sendo que 11 deles são do sexo feminino e os restantes 8 são do sexo masculino. É um grupo constituído por crianças bastante criativas, ativas, comunicativas, autônomas, curiosas e com vontade de saber e aprender mais. Dentro do grupo, temos uma criança que está referenciada com espectro de autismo, sendo acompanhada por uma especialista nessa área todas as semanas. A educadora escuta as escolhas das crianças e deixa que elas explorem e se envolvam de forma livre.

Como o grupo era heterogêneo considerei-o um grande desafio, uma vez que, apresentava níveis de desenvolvimento e idades muito diferentes, na sala.

Este grupo era constituído maioritariamente por crianças de 3 anos o que levava a que o grupo apresentasse algumas dificuldades na gestão das suas emoções, sendo necessário muitas vezes a intervenção e mediação do adulto na resolução de alguns conflitos, era visível quando tiravam os brinquedos dos outros amigos sem a permissão deles e não devolviam, quando destruíam as construções realizadas pelos amigos, quando batiam, quando não aceitavam esperar pela sua vez, etc.. Verificava-se um maior número de conflitos quando iam brincar para as áreas ou quando estavam no exterior. No entanto, estas crianças envolviam-se nas atividades, participavam, partilhavam as suas opiniões, ou seja, havia momentos de companheirismo entre elas, de afeto e de interajuda, havendo também um equilíbrio entre o papel do adulto e a participação da criança, sendo cada criança ouvida.

#### **3.2.1.2. Ambiente educativo**

A sala não era de grandes dimensões, mas considero que estava muito bem equipada, dividida e organizada. Esta ia sendo (re)organizada tendo em conta os interesses, iniciativas e necessidades das crianças, por isso proporcionava momentos de grandes aprendizagens e oferecia diversas oportunidades e vivências às crianças. Era perceptível uma boa circulação de ar e uma boa iluminação natural vindo das várias janelas existentes, tornando a temperatura adequada.

Estava dividida por várias áreas sendo estas: a área da casa, aqui encontrava-se duas “divisões”, isto é, a cozinha, que continha variados tipos de utensílios e de alimentos e ao lado tinha a divisão do quarto que continha uma cama, uma cómoda com perfumes e outros tipos de materiais do dia a dia e também um saco de primeiros socorros, em que as crianças podiam brincar aos médicos, por exemplo.; a área das construções continha legos, blocos de madeiras, animais, carrinhos, um tapete para que pudessem brincar, etc.; a área da plástica, na qual estavam inseridas, a pintura, o recorte, o desenho e a plasticina; a área dos jogos continha jogos para todas as idades; e a área da escrita, nesta área tinha para além de materiais ligados à escrita, como canetas, livros, sebentas, letras, quadro, etc. tinha também um pequeno cenário para que as crianças pudessem fazer teatro de sombras ou então teatro de fantoches, por isso foi colocado nessa área vários fantoches. No meio da sala estavam as mesas em que as crianças se sentavam no decurso das atividades. As paredes apresentavam os trabalhos realizados pelas crianças, que foram sendo elaborados ao longo dos dias e continha informações pertinentes, tais como, os aniversários, o quadro em que as crianças planeavam o que iam fazer que se chamava “Queres-me contar o teu plano?”, o quadro onde as crianças alteravam o dia, o tempo, também estavam expostas algumas regras que foram decididas juntamente com as crianças, estas regras para além de escritas tinham uma fotografia das crianças a fazer atitudes de acordo com a determinada regra exposta, entre outros.

As áreas apresentavam um espaço adequado e devidamente etiquetadas com o nome da área e o número de crianças que podiam estar em cada uma delas, neste espaço as crianças circulavam bem e permitia uma boa visibilidade para os adultos conseguissem supervisionar e identificar momentos de apoio e mesmo de desafio. Os materiais estavam ao nível das crianças e eram diversificados em todas as áreas, estando todos visíveis, alguns refletiam o quotidiano das crianças e estavam em fácil acesso. Da forma como estava organizada a sala e os materiais, as crianças apresentavam-se com bastante autonomia e iniciativa tanto no momento em que



pegavam nos materiais, como na hora de arrumar. Para além disso esta organização permitia também o desenvolvimento da relação entre as crianças e também a relação com os adultos.

O espaço exterior era também muito rico e sempre que estava bom tempo as crianças iam brincar para esse mesmo espaço. Aqui estava presente uma horta realizada com as crianças, um parque com escorrega, baloiços, um sobe e desce, etc., ao lado desse parque o espaço era em terra, aqui estava uma caixa em cimento que tinha areia e utensílios para poderem brincar, uma cozinha com materiais “reais” do dia-a-dia das crianças, foi executado nessa parte um campo de golfe, em que as crianças tinham as bolas e tacos, tinha também bicicletas, veículos de empurrar com guiador, trotinetes, etc. Para além disso, tinham também um painel sonoro, mesas para que as crianças se pudessem sentar e brincar, e por fim, um palco que foi construído para o desenvolvimento do projeto.

### **3.2.1.3. Rotina**

A rotina diária era constante, consistente e flexível, uma vez que, ia de encontro às necessidades e interesses das crianças e alterava-se sempre que era necessário, permitindo que a criança tivesse tempo de “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224).

Dentro da sala, estava um quadro com formato de relógio para que as crianças pudessem reconhecer e alterar os vários momentos do dia, mudando o ponteiro para o momento do dia em que estavam, isto permitiu que as crianças estivessem informadas e previssem o momento que vinha a seguir.

A rotina das crianças estava dividida em seis momentos, sendo estes: o acolhimento, momento este em que se cantava os bons dias, fazia-se a marcação e contagem das presenças e ausências, falava-se de assuntos relacionados com o dia-a-dia das crianças, eram realizadas as mudanças no quadro do tempo, do dia, cabendo ao responsável do dia, fazer estas mudanças, este era eleito pela ordem alfabética, etc..

Seguidamente, vinha o tempo de grande grupo, as crianças neste tempo participavam ativamente expressando as suas ideias prévias, as suas sugestões, era realizada a leitura de histórias, entre outros, ou seja, este momento do dia permitia que as crianças e o adultos trabalhassem em conjunto, gostassem de estar juntas e pudessem construir uma multiplicidade de experiências em conjunto (Hohmann & Weikart, 1997, p.231). Este momento permitia também que o educador através da escuta das crianças planeasse atividades futuras.

Posteriormente, as crianças iam lanche, o tempo de cada criança era respeitado, enquanto algumas iam brincar outras ficavam a terminar o seu lanche ao seu ritmo sem pressas, quando terminavam iam também para o recreio, caso estivesse bom tempo iam para o exterior, era notório o gosto por este espaço por parte das crianças.

Terminado o recreio, as crianças voltavam novamente para a sala para desenvolver atividades em pequeno grupo, estas atividades propostas pela educadora possibilitavam oportunidades de as crianças realizarem muitas experiências e utilizarem e explorarem diferentes tipos de materiais. Eram momentos extremamente importantes para observar o nível de desenvolvimento das crianças em algumas áreas, nomeadamente ao nível da pintura, do desenho, da plástica, da imaginação, etc. Todas as atividades tinham em conta os interesses, gostos e necessidades das crianças.

De seguida, ocorria a hora do almoço e voltavam novamente a brincar no exterior até por volta das 14:00h. Quando regressavam à sala, as crianças planeavam o que iam fazer e punham em prática o que foi planeado por eles e no final refletiam sobre aquilo que fizeram e com quem, isto é, era realizado o ciclo Planear-Fazer-Rever, em que no momento de planejar as crianças colocavam o círculo com a cor da área que escolheram no quadro exposto na sala “Queres-me contar o teu plano?”, onde estavam as suas fotografias, o dia da semana e o sítio onde deviam colocar o círculo. Antes de colarem no quadro, partilhavam em grande grupo para que área iam e o que estavam a pensar fazer lá.

No tempo de trabalho, as crianças concretizam aquilo que planearam e brincam com um propósito, ou seja, de forma intencional e com concentração, fazem escolhas, selecionam materiais, resolvem problemas, constroem conhecimentos, fazem parte de um contexto social, e à medida que brincam vão surgindo novas ideias e planos. O tempo de trabalho é onde “(...) as crianças seleccionam os materiais, descobrem um sítio para começar e iniciam as acções-passos críticos para se verem a si mesmas como construtoras da sua vida” (Hohmann & Weikart, 1997, p.296). Ao longo do tempo de trabalho nós adultos íamos brincando e interagindo com as crianças e apoiando-as nas suas brincadeiras. A maioria das crianças brincava sempre com outro par, e muitas vezes ocorriam conflitos devido a não respeitarem as regras do jogo, a terem dificuldades em partilhar e destruírem as construções dos amigos.

Por fim, chegava a hora de arrumar a educadora avisava com antecedência para que eles tivessem tempo de organizar tudo novamente nos respetivos locais e procedia-se a reflexão do que foi executado no tempo de trabalho, a criança dizia em grande grupo o que tinha feito,

com quem, se cumpriu o que tinha planeado, etc., enquanto que nós adultos e as restantes crianças ouviamos o que cada criança ia dizendo.

## **Capítulo 4- Identificação da problemática, objetivos, desenvolvimento e avaliação da intervenção**

### **4.1. Projeto de intervenção em Creche**

#### **4.1.1. Identificação da problemática**

Para a elaboração deste projeto, o tema escolhido foi a Música. Este tema surgiu a partir das observações e registos feitos ao longo do estágio e também dos comportamentos que as crianças apresentavam quando estavam em contacto com a música. Para além disso, é uma área de interesse que traz imensos benefícios para as crianças e é uma área bastante forte e rica, uma vez que a partir desta podemos explorar um universo de dimensões e contribuir de uma forma mais lúdica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As crianças foram para o exterior e uma menina pediu-me para cantar a canção das galinhas e ao cantar decidi pegar na mão das crianças e andamos à roda a cantar a música, quando dei por mim já estavam todas as crianças na roda.

Um aspeto que gostava de realçar foi de uma menina que na hora antes da sesta me pede sempre ultimamente para cantar uma música e eu pergunto qual é que ela quer que cante e ela diz: “estrelinha”, “Balão”, “galinhas” e depois de ela dizer eu começo a cantar e ela vai-me acompanhando.

(Nota de campo, junho de 2021)

O objetivo deste projeto era favorecer o interesse que as crianças tinham pela música e proporcionar muitas oportunidades ao nível desta, como por exemplo, ouvir música, fazer música e explorar vários sons.

Apesar de ser uma área pouco explorada nos contextos escolares, as crianças desde tenra idade devem ser incentivadas a ouvir, imitar e criar música e é por essa razão que decidi investir no desenvolvimento desta área, pois para além de ser algo muito presente na minha vida, é também do interesse e gosto das crianças com quem estou a estagiar.

No momento em que estavam a brincar nas áreas coloquei algumas músicas, as crianças aproximaram-se de mim a dançar e algumas a tentar cantar, dado que, já as conheciam e o que achei fascinante foi a interação entre elas, sobretudo entre duas raparigas que sempre que ouviam música juntavam-se e andavam a rodar de mãos

dadas. Claramente, observei que cada uma tem o seu tipo de comportamento perante a música, algumas reagem logo quando ouvem a música, outras começam a bater palmas, outras dançam e outras, por exemplo, continuaram a brincar nas áreas onde estavam. Porém, houve um momento que eu gostaria também de destacar que foi, enquanto as crianças estavam no pote e outras estavam a brincar, uma das auxiliares pôs música no local onde brincavam e, como eu estava com outras crianças na casa de banho houve uma menina que estava sentada no pote e se virou para mim e disse “ó Paula olha a museca a museca”, apontando para o lado onde vinha a música e logo de seguida começou a abanar o corpo toda contente.

(Nota de campo, abril de 2021)

#### **4.1.2. Objetivos de intervenção**

Com este projeto pretendia conhecer quais os benefícios que a música promove na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e desenvolver os seguintes objetivos para conseguir dar resposta aos interesses e necessidades das crianças:

- ✓ Promover atividades estimulantes e diversificadas a partir da música;
- ✓ Estimular a imaginação e a criatividade;
- ✓ Promover a autonomia e a aprendizagem ativa;
- ✓ Fortalecer o gosto por esta área;
- ✓ Estimular a construção e exploração de diversos instrumentos;
- ✓ Desenvolver a perceção auditiva e musical.

#### **4.1.3. Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica**

##### **1ª Intervenção- “A casa bem fechada”**

O projeto começou com um teatro em formato musical, ou seja, a história foi contada a partir de um cenário e cantada. Durante o teatro foram utilizados vários instrumentos, para produzir os sons dos elementos que iam aparecendo na história, por exemplo, no caso da chuva foi utilizado um pau de chuva para que as crianças pudessem ter a oportunidade de, para além de ouvir a história, associá-la aos vários sons dos instrumentos.

Os objetivos que tinha com esta atividade era apresentar uma forma diferente de contar uma história, promover um momento lúdico em que as crianças ouvissem diferentes sons associados aos elementos da história e favorecer o desenvolvimento a imaginação.

Para dar início à atividade comecei por dialogar com as crianças dizendo “Hoje tenho aqui uma surpresa, vamos descobrir o que vem aí, vamos?”, e algumas crianças disseram que sim, e iniciei então o teatro musical “A casa bem fechada”. À medida que ia cantando ao som da música ia colocando os objetos correspondentes na maquete construída. Durante a apresentação as crianças mostraram-se totalmente concentradas, atentas e envolvidas na história, só uma criança é que saiu do seu lugar para também se sentar no sofá, mas voltou a estar atento à história, porém de uma forma geral



*Ilustração 1 - Elementos do Teatro Musical*

mantiveram-se todos calmos e em silêncio durante todo o teatro. No final, na parte da chuva, atirei água a partir de um spray e as crianças como não estavam a contar ficaram um pouco assustadas, e ficaram com uma cara de “o que se passou aqui?”. Mas notou-se que gostaram muito da atividade e que estiveram envolvidas nela do início ao fim.

No final, fiz um pequeno momento de exploração da história e dos sons produzidos ao longo da história, sendo estes a trovoada, o som dos passarinhos e o som da chuva, enquanto produzia os sons as crianças estavam muito atentas aos sons produzidos. Antes de mostrar o som dos passarinhos, perguntei-lhes primeiro como é que faziam os passarinhos e algumas responderam logo “piu piu piu”. Questionei-os, por exemplo, sobre o que é que eu tinha na mão e um menino respondeu “o Sol” e eu “Muito bem! E o que temos aqui?, e ele “Uma árvore”, continuei a questionar:

Eu: Então o que temos aqui?

L: Uma casa.

Eu: Boa! E o que aconteceu na casa? Abrimos a janela...

L: ...linha

Eu: Muito bem! E porque abrimos a janela?

L: O sol.



*Ilustração 2 - Teatro Musical*

Neste pequeno excerto deu para perceber que mesmo sendo uma história contada num formato diferente as crianças estiveram atentas e envolvidas e perceberam os diferentes momentos da história. Neste momento houve uma grande interação com o grupo e também com a educadora. Ao longo da história as crianças não se mexeram, não desviaram os olhos do cenário, nem houve nenhum momento em que alguma criança se dispersasse.

## **2ª Intervenção- “Jogo dos sons”**

Na continuidade do desenvolvimento do projeto, para além da exploração da história em si, explorei com eles novamente os sons que apareciam na história, para a chuva utilizei o pau de chuva, para a trovoadas desta vez, em vez de usar uma saca de plástico, usei papel acetato, que foi um conselho dado pela educadora para realçar e produzir um som mais forte e usei um passarinho em barro que produz o som dos passarinhos ao colocar água e soprar.

Para realizar esta exploração dos sons propus uma atividade onde utilizei diferentes cartões, em que nestes estavam representadas várias imagens, de instrumentos musicais, imagens da atividade do teatro musical e exercícios para ouvir sons a partir do próprio corpo. O objetivo desta atividade era a partir destes cartões promover um momento lúdico onde as criança ouvissem e produzissem os sons de cada imagem, desenvolvessem a comunicação oral, conhecessem alguns instrumentos musicais e os explorassem e também explorassem sons produzidos em diferentes zonas do nosso corpo.



*Ilustração 3 - Jogo dos Sons*

Inicialmente perguntava o que estava presente em cada placa e à medida que ia mostrando ia apresentando os instrumentos associados e explorava com as crianças o som deles. Por exemplo, neste jogo de sons introduzi imagens de 4 instrumentos musicais na qual as crianças exploraram cada um deles, sendo estes as maracas, a pandeireta, o tambor e as claves e, inseri 3 exercícios, como bater palmas, bater no peito, bater nas pernas. Sempre que mostrava uma destas imagens eu realizava estes exercícios e pedia para que elas me acompanhassem. Para além disso coloquei também 2 elementos da história, sendo estes, a chuva e o passarinho, sendo que para produzir os dois sons utilizei um pau de chuva e um

passarinho que ao ter água e ao soprar produzia o som de um passarinho. Por fim, havia uma imagem com seixos, uma vez que a educadora introduziu na sala este material e eles costumam no dia-a-dia bater um no outro e ouvir o som deste. Quando mostrei esta imagem foram entregues às crianças seixos para que pudessem explorar.

As crianças mostraram-se totalmente envolvidas e atentas aos diferentes sons que lhes ia apresentando. No final, dei-lhes os instrumentos para que pudessem ser eles a explorar os diferentes materiais. Eles tocaram de forma livre e para acompanhar e estabelecer um ritmo para todos, comecei por cantar a música “Machadinha”, uma vez que que lhes é familiar e por isso também poderiam cantar comigo e por ser conhecida torna-se mais fácil também estabelecer o ritmo. Nesta atividade, apenas uma criança não quis realizar a atividade, apesar de lhe proporcionar a oportunidade de escolher qualquer dos instrumentos, ela não quis e depois de ter insistido um pouco com ela, acabei por aceitar e dar-lhe o espaço que ela queria. As restantes crianças batiam de forma continuada nos instrumentos e notava-se que estavam muito felizes ao tocar neles.

Na mesma semana realizei novamente a atividade dos sons, no entanto utilizei apenas os sons dos tambores e das claves, pois tinha feito para cada criança esses instrumentos para eles poderem explorar cada um. Primeiro mostrei as imagens relativas a esses instrumentos e perguntei como se chamavam. Depois do diálogo dei a cada criança as latas e uma baqueta para que eles tocassem e ouvissem o som do tambor, e relativamente às claves fiz exatamente o mesmo, distribui 2 paus para cada uma e deixei que elas explorassem os



*Ilustração 4 - Claves*



*Ilustração 5 - Tambores*

instrumentos.

As crianças foram explorando o som dos instrumentos, tocando várias vezes e sempre seguido. A S. por exemplo, explorou o som de modos diversos.



### **3ª Intervenção**– Criação de instrumentos “Somos artistas musicais”

No desenrolar do projeto as crianças exploraram vários materiais e a partir deles construíram dois instrumentos musicais cada uma, sendo estes, uma maraca e uma pandeireta.

Começamos por desenvolver a construção da pandeireta, o objetivo desta atividade era para além da exploração do som e do próprio instrumento, desenvolver a motricidade fina, neste caso através do enfiamento do cordão nos furos do cartão. As pandeiretas eram feitas de cartão e de cordões com guizos, sendo que nos cartões redondos tinha 5 buracos para que as crianças enfiassem os cordões.

Uma das estratégias que utilizei para que as crianças associassem os cartões e o enfiamento dos cordões nos respetivos buracos, foi colar autocolantes no sítio dos buracos com as cores correspondentes aos cordões, como eram cinco cordões todas as pandeiretas tinham nos respetivos buracos cinco cores que iam de encontro às cores dos cordões, sendo estes, dois cordões pretos, ou seja, o cartão continha dois buracos com autocolantes de cor preta, um branco, um azul e um vermelho. Apenas uma criança fez a associação pela cor, conforme inseria os cordões ia nomeando as cores que estavam presentes. Esta estratégia também foi utilizada para



*Ilustração 6 - Construção da pandeireta*

desafiar as crianças que já detinham o conhecimento das cores e também porque era um tema muito atrativo para elas e na qual demonstravam muito interesse.

No início da atividade dialoguei com elas dizendo que iriam construir as suas próprias pandeiretas e voltei a tocar na pandeireta para que elas ouvissem novamente o som. Comecei por distribuir primeiro os cordões com os guizos, para elas explorarem o material um a um e pudessem também explorar o som do guizo, manobrando o cordão de diferentes formas, por exemplo, com um só cordão e abanando ou com vários ao mesmo tempo. O cartão era apenas entregue quando observava que as crianças já estavam a perder o interesse pelos guizos, atirando por exemplo para o chão ou me davam, entre outros. Inicialmente, houve uma menina que ao ser entregue o cartão percebeu a associação que era esperada, no entanto como o cartão estava em cima da mesa, não estava a conseguir enfiar o cordão no buraco e ficava apenas a ponta inserida fora do buraco. Contudo, para a maioria das crianças, tivemos de estar

ao lado delas a apoiar, pois algumas não entenderam o que era para fazer com aqueles materiais e qual a ligação entre eles e para não desmotivarem e percebessem o objetivo da atividade tivemos de dar esse apoio. A maioria das crianças mostraram-se envolvidas na atividade, e iam apreciando o som dos guizos. No final da atividade muitas crianças já faziam o processo sozinhas ou então sabiam todos os passos que tinham de fazer. Houve um menino que não estava a conseguir enfiar, mas sabia o que tinha de fazer, ou seja, pegou na pontinha e ao enfiar no buraco, como não fazia muita força o fio não passava e caía, levando a que começasse a desmotivar e a desistir, no entanto, com o meu apoio ele conseguiu motivar-se novamente, eu ia dizendo, por exemplo, “Só falta este”, “Coloca tu, que eu ajudo-te a puxar”. Houve crianças que, depois de colocar junto com eles os cordões, quando eu saía da beira deles eles retiravam e metiam novamente. Ao longo da atividade houve também momentos de distração, dado que uma menina ao ver os colegas a colocar os chapéus para irem para o exterior também queria ir, todavia, passado pouco tempo envolveu-se novamente na atividade. No final da colocação dos cordões no cartão, eu juntamente com a educadora, fazíamos os nós para que eles não saíssem quando as crianças fossem tocar. Feito isto, entregávamos às crianças a pandeireta já completa e eles exploravam o som e o seu instrumento da maneira que queriam, ou batiam com a mão no cartão ou abavam, etc.

Na semana seguinte, depois da construção das pandeiretas, começaram a construir as maracas. Primeiro entreguei a garrafa com a tampa de fora, para elas explorarem a garrafa e só depois lhes entreguei os sacos com arroz de várias cores e o milho. Enquanto só tiveram a garrafa as crianças pegaram nela iam pondo a tampa e tiravam. Quando vi que já não estavam mais a explorar, coloquei então os materiais para o enchimento da garrafa. Ao longo da atividade foram vários os processos que as crianças utilizaram, primeiro exploraram o arroz e o milho e só depois é que inseriam esses materiais dentro da garrafa. A C. experimentou encher a garrafa através da tampa, pegava na tampa virava e apanhava o arroz e o milho e depois colocava na garrafa, houve crianças que metiam apenas o milho e colocavam um por um. Todas as crianças enchiam e esvaziavam várias vezes a garrafa e muitas antes de esvaziar abanavam para ouvir o som desta e despejavam. Uma menina arrastou montes de



*Ilustração 7 - Construção das maracas*

arroz para o lado e à medida que o fazia ia contando e contou até sete. Para além disso, as crianças que sabiam as cores iam dizendo “Quero mais” e eu perguntava “Qual é a cor que queres? Vermelho, amarelo ou azul?”, ia apontando à medida que dizia as cores e as crianças diziam azul ou outra cor que quisessem, ou então apontavam para a que queriam. Algumas crianças, faziam linhas com os dedos no arroz e outras atiravam o arroz e milho para o chão, desenvolvendo a relação causa-efeito ouvindo o som dos materiais a cair. Apesar de a sala ter ficava cheia de arroz e milho, a atividade em si correu muito bem, as crianças envolveram-se muito na atividade e demonstraram muito interesse, pois a maioria nem queria ir embora, queria ficar lá a fazer a atividade, um exemplo disso, foi uma menina na qual os amigos que estavam com ela na mesa já tinham ido embora e ela manteve-se até ao fim muito envolvida, sem ligar aos colegas que estavam lá fora a brincar, estava mesmo concentrada e sempre que perguntávamos ela dizia que não queria ir.

Eu: Boa C.! Já está?

C.: Não! Mais um bocadinho!

Esvaziava e tornava a encher e eu:

Eu: Então queres colocar mais arroz e milho?

C.: Sim.

Entretanto durante o diálogo:

C.: oh pauina o que é?

Eu: É milho C.

C.: Mio!

(Nota de campo, 15 de junho de 2021)

Ela ia pegando grão a grão e à medida que ia pegando dizia o nome.

Continuamos com a construção das maracas e houve duas situações que gostaria de realçar, uma foi o L. que estava a encher a garrafa de uma forma diferente das outras crianças, deitando a garrafa em cima do arroz e do milho e ia tentando encher dessa forma. O L. também utilizou um funil, pois como com a mão ia muito arroz para fora, a educadora deu a sugestão de tentarem encher com um funil, no entanto, quando se enchia chegava a um ponto que não

passava mais por a garrafa ser pequena. Outra situação foi a C. que ao despejar e abanar, como alguns pedacinhos ficavam agarrados na garrafa ao abanar ainda se ouvia o som de alguns a bater e ela virava-se para mim e dizia “tem um bocadinho” e eu “Pois tem! Abana mais um pouco a ver se sai o resto”, ela abanava mais um pouco e continuava a fazer um bocadinho de barulho e disse “tem um bocadinho” e eu “Não tem mal, C. se quiseres podes continuar a encher”, depois deste diálogo voltou a encher a garrafa.

Numa forma geral as crianças estiveram envolvidas, participativas e interessadas nas atividades, sendo visível através dos comportamentos que já mencionei anteriormente, haver crianças que não queriam ir embora, de explorarem todos os materiais de diferentes formas, o envolvimento era visível, por exemplo, mesmo sabendo que os colegas estavam a brincar no exterior, não se distraíam e estavam bastante atentos ao que estavam a fazer, nomeadamente ao processo de encher e esvaziar.

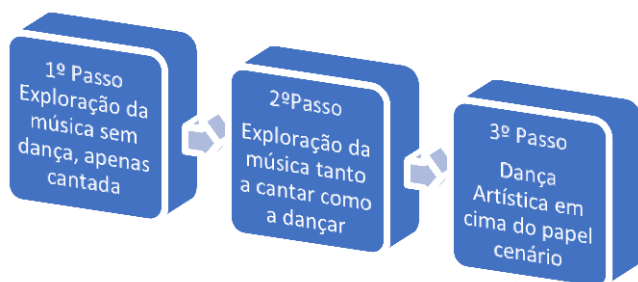
Esta atividade tinha como objetivos, desenvolver a criatividade e a imaginação, promover a exploração e manipulação de diversos materiais, promover a autonomia e a aprendizagem ativa, desenvolver a noção de espaço, por exemplo, encher e esvaziar, desenvolver a motricidade fina, promover um momento lúdico em que sejam as próprias crianças a explorar os sons dos materiais e promover a resolução de problemas.

#### **4ª Intervenção- “Somos pequenos, mas somos grandes músicos”**

As crianças aproveitaram o material que construíram para formar uma orquestra. Como ainda só tinham feito as pandeiretas, entreguei as pandeiretas a cada criança para que pudessem tocar. As crianças que ainda não tinham realizado essa atividade, tiveram a oportunidade de tocar também mas em instrumentos diferentes, a escolha ficava ao critério dessas crianças. Os instrumentos apresentados foram os tambores e as claves, sendo que ambas as crianças que ainda não tinham feito escolheram os tambores. À medida que eles tocavam eu ia acompanhando com a minha pandeireta e estivemos a cantar em conjunto duas músicas, sendo estas, “A machadinha” e a música “Doidas, doidas, doidas, andam as galinhas”. As crianças mostraram-se muito envolvidas na atividade e algumas iam abanando as pandeiretas fazendo o movimento de cima para baixo e outras imitavam a forma como batia na minha pandeireta.

O facto de as crianças tocarem nos seus instrumentos em grupo permitiu que estas tivessem tido a oportunidade de desenvolver competências instrumentais, competências criativas e de experimentação, sentido rítmico e desenvolvessem a imaginação e a criatividade, através de experiências diversificadas, por exemplo, usando os instrumentos de diversas formas.

### **5ª Intervenção- “Dança Artística”**



Para finalizar o desenvolvimento do projeto, começamos por explorar a música “Doidas, doidas, doidas andam às galinhas”, sem dança, apenas cantamos e fizemos gestos a acompanhar a música. As crianças foram aderindo, muitas no início não acompanharam, mas ao longo da música foram acompanhando, mesmo sem cantar iam fazendo os gestos. Posteriormente, cantamos e dançamos a música.

Esta atividade consistia em as crianças, como já estavam familiarizadas com a música através do canto e da dança, dançarem com sacos de plástico com bolinhas nos pés em cima de um papel cenário. Antes de se colocarem em cima do papel cenário colocaram os pés com os sacos de plástico dentro de pratos com tinta, de forma a marcar os seus passos no papel cenário e tornar esta atividade diferente.

Inicialmente antes de colocarmos os sacos de plástico nos pés, eu falei com as crianças à cerca daquilo que iria ser feito e comecei por pôr os sacos nos pés das crianças com a ajuda da educadora. Enquanto colocávamos os plásticos a educadora disse-lhes que eram sapatos mágicos e eu no seguimento disse que através deles íamos fazer uma coisa muito gira.

Quando começamos a colocar os “sapatos” e como tivemos de tirar os sapatos o J. estranhou e não se sentiu bem em andar sem os sapatos e só com o plástico, notou-se por exemplo quando lhe dissemos para ir lá para fora para junto dos restantes colegas, ele não

queria andar e ficava no mesmo sítio, mas depois quando conversei com ele, já conseguiu andar um bocadinho, mas sempre com um pouco de receio.

Depois de colocados os plásticos, coloquei tinta em três pratos cada um com uma cor diferente, e à medida que ia pondo ia questionando as crianças de que cor era aquela que estava a colocar, e o L. respondeu todas as cores corretamente.

Comecei por colocar a música e o papel cenário, mas as crianças estavam um pouco retraídas e continuaram sentadas. Fui ter com eles e tentei pô-los à vontade e disse-lhes para colocarem os pés no prato, no entanto achamos melhor espalhar tinta pelo papel cenário e as crianças assim poderiam por os pés e espalhá-la da forma que queriam. A S., a S. e o L, mal punham a tinta iam logo espalhando ou com os pés ou com as mãos, no entanto, por exemplo, a M. e o D., estavam quietos sem saber o que fazer, e de forma a cativá-las ia colocando tinta ao pé delas e dava-lhes a mão para não terem receio e fazerem a atividade, elas cediam e punham os pés na tinta e andavam por cima do papel cenário.



*Ilustração 8 - Dança Artística*

Ao longo da atividade pude observar que as crianças usufruíram dos materiais e da atividade em si, pois queriam sempre mais tinta para espalhar e ficavam todas entusiasmadas por ter tinta nas mãos e de ver as marcas que deixavam ao passar os “sapatos” no papel cenário.

As coisas que correram bem, foi de algumas crianças irem mais longe do que estava à espera, por exemplo, a interação entre eles, houve duas crianças que estavam a brincar e um deles meteu as mãos na tinta e colocou-as na bata da outra criança, deixando a marca das mãos. Num momento a seguir, o mesmo par enquanto esperavam para fazer a limpeza estavam a brincar e a menina que ainda tinha tinta nas mãos, ia passando os dedos no nariz do outro colega e ambos se começavam a rir. Outra situação, foi o facto de algumas crianças pedirem sempre mais tinta para espalharem com os pés, e eu perguntava: “Que cor queres que ponha, S.” e ela respondia “Azul”. As crianças iam colocando as mãos no papel cenário enchendo-as de tinta e nos sítios que não tinha nada iam marcando as suas mãos. Algumas crianças iam caminhando pelo papel cenário e observavam a tinta a mudar de cor, pois com a mistura das três cores começaram por surgir outras cores.

Houve interação, houve envolvimento, houve participação e gosto por parte das crianças.

#### **4.1.4. Avaliação da intervenção pedagógica**

Tendo em conta que me baseei nas experiências e indicadores-chave de desenvolvimento, posso afirmar que todas as atividades desenvolveram muitos dos tópicos dos indicadores-chave e das experiências-chave, identificadas por Post & Hohmann (2003).

No final deste projeto considero que todas as atividades foram benéficas e contribuíram para fornecer novas oportunidades e experiências às crianças.

Relembrando os objetivos traçados no desenho de projeto, posso afirmar que foram todos concretizados: 1º Objetivo: Promover atividades estimulantes e diversificadas a partir da música, as crianças com estas atividades resolveram problemas, por exemplo, na construção dos instrumentos, tiveram iniciativa, estabeleceram interações com adultos, com os seus colegas e com os materiais; desenvolveram movimentos do corpo através da dança e quando tocaram os instrumentos; desenvolveram a comunicação e a linguagem, através do canto; exploraram objetos não estruturados, desenvolveram a noção precoce da quantidade e número, quando queriam mais tinta ou mais arroz, desenvolveram a noção de espaço, como o encher e o esvaziar, a noção de tempo, foi visível quando mandavam o arroz ao chão e faziam este processo várias vezes, experimentando a sua causa e efeito. Para além disso, ouviram música, responderam, exploraram, produziram e imitaram vários sons.

2º Objetivo: Estimular a imaginação e a criatividade, foi visível, por exemplo, no teatro musical, dado que, a utilização de vários objetos para contar a história permitiu que as crianças desenvolvessem a sua imaginação. Em relação à criatividade, foi observável quando, por exemplo, as crianças exploraram de diferentes formas os instrumentos construídos por elas, algumas batiam nas pandeiretas enquanto outras abanavam, na construção dos instrumentos, na utilização diversa da tinta colocada no papel cenário, em que acabaram por pintar também as mãos e misturar as diferentes cores, dando origem a cores novas, etc..

3º Objetivo: Promover a autonomia e a aprendizagem ativa, as atividades tinham sempre em conta o papel ativo e autónomo da criança na realização destas e permitiam que fosse ela própria a explorar e a construir a sua própria aprendizagem, por exemplo, na construção dos instrumentos, a criança explorava e resolvia os problemas sozinha, com pouca intervenção do

adulto, na atividade da dança no papel cenário, as crianças exploraram de forma livre a tinta e todo o desenrolar da atividade.

4º Objetivo: Fortalecer o gosto por esta área, notava-se que as crianças gostavam e estavam entusiasmadas com a música, por exemplo, quando me pediam para cantar músicas e tocavam com grande alegria nos instrumentos; 5º Objetivo: Estimular a construção e exploração de diversos instrumentos, as crianças construíram os seus próprios instrumentos musicais, sendo estes as maracas e as pandeiretas, no entanto para além destes dois instrumentos construídos tiveram também oportunidade de explorar outros, como os tambores e as claves. Os instrumentos foram explorados de diferentes formas, tanto na orquestra como quando os utilizavam na hora do acolhimento quando cantávamos os bons dias. 6º Objetivo: Desenvolver a perceção auditiva e musical, este objetivo foi desenvolvido, por exemplo, no teatro musical com a exploração dos vários sons da história ou então no jogo dos sons em que ouviram e produziram diferentes sons associados às imagens apresentadas.

Todas estas evidências dão resposta à questão que foi elaborada no desenho de projeto “Conhecer quais os benefícios que a música promove na aprendizagem e desenvolvimento das crianças”. As crianças através da música desenvolveram a linguagem, a imaginação, resolveram problemas, desenvolveram a parte motora, etc.

Considero que o projeto de intervenção pedagógica correu de forma positiva, tenho noção de que, apesar de ter dado sempre o meu melhor, podia-me libertar mais e desenvolver mais as interações, por exemplo, quando as crianças respondiam às minhas questões, eu poderia pegar nas suas respostas e ir mais longe, ou então com o material que tinha, explorar mais e levar aquela atividade mais além, mas como foi a minha primeira experiência e esta competência pedagógica vai-se desenvolvendo ao longo da nossa prática e mesmo sentindo-me totalmente à vontade com o grupo, ainda estava um pouco “presa” por ter tão pouca experiência. Houve também aspetos menos bons, mas não fico triste com isso, pois é também através delas que aprendemos e tentamos fazer melhor.

A avaliação é extremamente importante, pois através dela conseguimos obter informações importantes para a melhoria da nossa prática pedagógica. A partir da informação que recolhemos dos níveis de bem-estar e implicação/envolvimento das crianças e o que pode estar a afetar esses níveis, o educador consegue apoiar melhor e ampliar as experiências de



aprendizagens e também contribuir para o desenvolvimento das crianças (Carvalho & Portugal, 2017, p.23).

## **4.2. Projeto de intervenção em Jardim de Infância**

### **4.2.1. Identificação da problemática**

Para a elaboração deste projeto, o tema identificado foi o desenvolvimento de competências socioemocionais e resolução de conflitos interpessoais. Este tema surgiu a partir das observações e registos feitos ao longo do estágio e também dos comportamentos que as crianças apresentavam todos os dias, dentro da sala e também no exterior. Numa conversa com a educadora e a auxiliar percebemos que a relação entre elas e a resolução de conflitos seria uma prioridade e uma necessidade imediata de intervenção, uma vez que, existiam crianças do grupo que não respeitavam a vez dos outros para falar, quando não queriam fazer algo, atiravam-se para o chão ou gritavam dizendo que não queriam, tinham dificuldades em partilhar, entravam em conflito por um objeto, destruíam as construções dos outros colegas, às vezes empurravam, batiam, etc.. Verifica-se que havia crianças que ainda não geriam bem as suas emoções, não respeitavam o outro e estavam ainda na fase do egocentrismo. Tudo isto levava a que houvesse bastantes conflitos ao longo do dia.

Houve um momento em o A. que tinha escolhido a área da casa, decidiu percorrer todas as áreas da sala, e conforme chegava a cada uma delas, estragava as construções dos outros, tirava-lhes os brinquedos ou batia nos colegas.

(Nota de campo, dezembro de 2021)

Num dos intervalos, o L. queria brincar com um triciclo, no entanto, tinha de esperar pela sua vez, pois a criança que estava com ele tinha se sentado há pouco tempo, ele reagiu mal perante a situação gritou, chorou, correu e sentou-se no chão a chorar. Este menino tem apresentado bastantes comportamentos deste género, sempre que não é o primeiro, ou não quer fazer algo, ou alguém diz que tem de esperar e partilhar com o outro, ele faz este tipo de comportamento.

(Nota de campo, novembro de 2021)

Estas evidências mostram que esta área era uma necessidade do grupo e é fundamental desenvolvê-la desde cedo, dado que, as relações que estabelecemos, as emoções e os conflitos

são extremamente importantes para a formação e desenvolvimento do ser humano. Estes três temas estão interligados, pois para haver uma boa relação entre os pares é necessário perceber as emoções que nós sentimos e que os outros sentem, para que haja harmonia, e se isto for concretizado irá atenuar o número de conflitos existente.

Estive a observar a A. de 5 anos a ajudar o L. de 3 a picotar, a menina pegava na mão do menino e ia picotando e fazendo força na mão dele para fazer o buraco, depois de algum tempo a ajudá-lo ele motivou-se e continuou sozinho a picotar em volta de cada peça, isto é uma prova de que os grupos heterogêneos tem as suas vantagens neste caso o apoio que as mais velhas dão aos novos e os conhecimentos que lhes transmitem, é visível que elas aprendem muito umas com as outras.

(Nota de campo, novembro de 2021)

Com este projeto pretendia promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e a competência de resolução de conflitos, contribuindo assim, para o estabelecimento de boas relações com os pares e para a resolução adequada dos conflitos que possam existir.

#### **4.2.2. Objetivos de intervenção**

Com este projeto pretendia responder à seguinte questão: De que forma pode o desenvolvimento das competências socioemocionais promover a autonomia das crianças para a resolução de conflitos?

Os objetivos definidos para este projeto foram:

- ✓ Prevenir situações de conflito;
- ✓ Apoiar as crianças na resolução de conflitos e na definição de regras de interação social positiva;
- ✓ Promover a autonomia e a aprendizagem ativa;
- ✓ Fortalecer a cooperação, o respeito, a amizade, etc.;
- ✓ Estimular a tomada de consciência das emoções, sentimentos e necessidades pessoais e dos outros;

### **4.2.3. Desenvolvimento da intervenção**

#### **1ª Intervenção-** Leitura da história “Monstro das Cores”

De forma a dar início ao projeto, comecei por falar com as crianças o tema das emoções e para isso recorri à leitura da história do Monstro das Cores em grande grupo. As crianças mostraram-se totalmente curiosas e envolvidas com a história, uma vez que, para contar a história utilizei frascos e monstros feitos em papel EVA. Antes de contar a história, coloquei os frascos no chão e eles ficaram muito curiosos e questionaram “O que é isso?” e eu perguntei se conheciam a história e a maioria disse que não.

Então comecei por contar a história a partir dos monstros e à medida que ia contando ia abrindo o livro e mostrando o monstro correspondente à parte que estava a contar. Quando acabava ia colocando cada um no seu frasco, tal como a história, mas como estava a contar sem ler, por vezes esquecia-me de passar as folhas do livro, pois estávamos tão envolvidos com os monstros e a forma como estava a explorar, que o livro apenas serviu para no final relembrarmos tudo o que foi dito até então.

Para tornar esta leitura mais lúdica, introduzi uma música ligada à história de forma a que em vez de ler como era cada emoção, contá-la em forma de canção.

Quando chegou a parte “Se quiseres eu ajudo-te a organizá-las” perguntei às crianças “Vamos todos ser amigos do monstro e ajudá-lo a organizar as suas emoções?” e todos responderam que sim e começamos a cantar, as crianças adoraram e ajudaram-me a cantar.

Para esta atividade, pedi às crianças para se sentarem em roda no tapete, mas como foi a primeira vez que fizeram isso, pois devido ao Covid nunca tinham estado desta forma, no final já estavam um pouco mais distraídos, com o material das construções e o quadro do planeamento ao seu alcance e como era algo novo para eles, iam-se distraíndo de vez em quando.

No entanto, enquanto ocorreu a história observei que eles estavam muito envolvidos e participativos. Por exemplo, no final do conto da história fiz perguntas para relembrar tudo o que tinha acontecido na história e se perceberam o que retratava a história e cada emoção. Reparei que tinham entendido muito bem cada emoção e tudo o que foi retratado ao longo da história.

Eu: Como se sentia o monstro no início?

Crianças: Confuso.

Eu: E quem ajudou o monstro a organizar as emoções?

Crianças: A menina.

Eu: E a menina disse para organizarmos de que forma?

Crianças: Pelas cores.

Eu: Pelas cores e pelos fras...

Crianças: ...quinhos.

Eu: Muito bem! Então vamos lá relembrar.

Peguei em cada monstrinho e perguntava qual era a emoção que representava, por exemplo, no monstro verde uma menina disse “Está com sono?” e eu disse “Olhem bem para o monstro, o que acham que está a sentir?” e um menino respondeu “Acalmar” eu respondi “Muito bem, é a Calma”.

Peguei no monstro azul e questionei de qual era a emoção que representava e eles responderam “está a chorar”, “está triste” e eu disse “Muitas vezes quando estamos tristes dá-nos vontade de chorar, não é?” E a maioria dos meninos respondeu dizendo sim.

Quando lhes mostrei o vermelho disseram logo “Raiva” e questionei-os “Olhem, quando é que nos sentimos zangados?” e algumas crianças responderam “Quando batemos”, “Pois é, porque as vezes nós estamos muito zangados e queremos descarregar a raiva nos outros, mas quando estamos com raiva podemos fazer a montanha, por exemplo”.

No final, perguntei a cada criança como se estava a sentir e porquê de se sentir assim e todas crianças reponderam, exceto uma que apenas disse que estava feliz mas não quis dizer o porquê, algumas foram dizendo que estavam felizes porque tinham ido ao parque no fim de semana ou porque tinham conhecido amigos novos, outros estavam tristes porque o pai não deixou ir ao parque, zangados, por exemplo, um menino partilhou com o grupo que ficou assim porque “o meu pai ontem à noite não me deixou tocar um bocadinho de viola lá na minha madrinha” e a educadora perguntou-lhe se sabia o porquê, se já tinha pensado do porquê do pai não ter deixado, se alguém teria de ir para a cama e ele respondeu que não e eu disse “sabes que à noite não podemos fazer muito barulho pois há pessoas que vão dormir cedo” e ele

respondeu “mas lá não é um prédio, é uma casa” e eu disse que mesmo assim não precisava de ficar zangado, para a próxima deveria perguntar ao pai o porquê de não poder tocar e assim já ficava a saber o porquê.

## **2ª Intervenção-** Vamos organizar e entender as nossas emoções

Depois de fazermos uma contextualização da história anterior, relembramos cada emoção que tínhamos explorado a partir dos monstros que entretanto tinham sido colocados na parede. Esta contextualização era necessária para dar início à atividade que iria decorrer, uma vez que, estava relacionada com a história. Nesse dia levei uma caixa que continha cinco pratos com as cores e nomes das emoções, sendo então, um prato amarelo da emoção feliz, um prato preto do medo, um prato verde da calma, um prato vermelho da raiva e um prato azul da tristeza. Estes pratos simbolizavam os frasquinhos na história, mas como não consegui arranjar frascos de plástico, utilizei este recurso.

Dentro da caixa vinha também um cesto reutilizado e decorado com pompons com cores relativas a cada emoção. Apresentei a caixa à criança e o espelho para que elas pudessem olhar para si e ver as suas expressões. Fui chamando cada criança e vinham à frente dizer o que estavam a sentir e o porquê de se sentirem assim e de seguida colocavam a bola no respetivo



*Ilustração 9 - Vamos organizar e entender as nossas emoções*

“frasco”, por exemplo, perguntei a uma menina como se estava a sentir enquanto ela se olhava ao espelho, e ela apontou para o mostro amarelo que estava no espelho, respondeu que estava feliz e fez um grande sorriso olhando-se ao espelho. Posteriormente, pegou numa bola amarela, colocou no prato correspondente a essa emoção e eu questionei “Então porque te sentes feliz l.?” e ela respondeu que estava feliz porque tinha ido para o recreio e eu voltei a questionar “e o que fizeste no recreio?” e ela respondeu que tinha jogado aos polícias e ladrões.

Esta atividade foi sendo realizada normalmente no momento em que decorria o grande grupo, se não tivéssemos tempo, esta atividade seria realizada antes do tempo de planear. Por vezes, quando nos esquecíamos as crianças lembravam-nos dizendo que tínhamos de pôr a bola

que como se estavam a sentir. No entanto, as crianças podiam colocar as bolas sempre que quisessem ao longo do dia. As crianças enquanto a criança colocava a bola e dizia o que sentia e o porquê escutavam com atenção, era notório o gosto delas por este momento.

No final da atividade, contamos as bolas que estavam em cada um dos pratos e fizemos a contagem total de bolas que correspondia ao número total de meninos na sala, o resultado foi 13 crianças colocaram a bola feliz, 3 colocaram a bola triste e 2 a bola da cor da calma.

As crianças quando entraram na sala depois do recreio estiveram a colocar as bolas nos respetivos pratos e a maioria colocou a bola vermelha (raiva) e disseram que estavam assim, por causa de um menino que bateu e tirava os brinquedos dos amigos durante o tempo do recreio.

(Nota de campo, dezembro de 2021)

O A. atirou com um bloco de madeira para a cabeça do D., enquanto chorava o D. decidiu colocar a bola vermelha no prato correspondente e explicou que estava muito zangado por o A. o ter magoado.

(Nota de campo, dezembro de 2021)

A L. estava a chorar na hora do almoço e enquanto a estava a acalmar, ela sai da minha beira e foi em direção à sala apontando para o monstro azul e disse “Eu estou azul” e eu questionei “E porque estás triste?” e ela respondeu “Não quero comele”.

(Nota de campo, dezembro de 2021)

Através destas evidências é possível observar que as crianças foram usufruindo desta organização para expressar o que estavam a sentir e o porquê de se sentirem assim e, também, ouvir e compreender o estado emocional dos outros. Esta estratégia de gestão das emoções, permitiu que as crianças regulassem os seus comportamentos, uma vez que, por exemplo, o menino que colocou a bola da raiva por ter levado com um bloco na cabeça poderia ter respondido com comportamento impulsivo ou pedir para que o adulto resolvesse a situação, mas não, ele autonomamente decidiu que deveria colocar lá a sua bola de forma a expressar o seu sentimento, permitindo assim que este reconhecesse a emoção e refletisse sobre ela, tanto o menino atingido como o que magoou pois verificou que lhe fez sentir zangado. Pretendia-se e tornou-se assim, uma estratégia de resolução de conflitos e não só, permitiu-nos a nós adultos estar mais atentos e a par dos sentimentos das crianças, de forma a

podermos apoiá-las e ouvi-las. É extremamente importante valorizarmos e ouvirmos as crianças, pois só assim estaremos a contribuir para o desenvolvimento das crianças tanto a nível emocional como social, uma vez que, as emoções apresentam uma forte influência na qualidade das interações.

Segundo Portugal & Laevers (2018, p.136),

Muitas crianças não têm oportunidade de explorar e expressar as suas emoções, não compreendendo o que se passa com elas. Muitas emoções permanecem em enclausuradas, não são faladas e as dificuldades emocionais podem surgir. Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceber melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva. Crianças que têm possibilidade de explorar e lidar com emoções (e.g., alegria, medo, raiva, tristeza) através de atividades específicas que permitem reconhecer certas emoções, por exemplo, através de sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas às situações (em vez de o fazerem segundo um padrão socialmente desejável, mas pouco autêntico e, por conseguinte, ele próprio gerador de conflito emocional).

### **3ª Intervenção- Banda**



Esta intervenção é apresentada em vários momentos, como podemos constatar na sequência anterior, e consistia em promover propostas que desenvolvessem a cooperação, o espírito de partilha, a interajuda e desenvolver também o trabalho em equipa.

No âmbito do desenvolvimento do projeto foi construído um palco no exterior para que as crianças tivessem um palco para atuar e ensaiar quando formassem a banda. Como foi algo que as crianças gostaram e demonstraram bastante entusiasmo começamos por explorá-lo,. Porém, este palco foi feito, também para que as crianças, possam usufruir dele e utilizá-lo de várias formas, como para dramatizações, para brincadeiras de faz de conta, para cantar, ou seja, para tudo o que quiserem fazer, pois está acessível a todas as crianças da escola. Para além disso, enriqueceu também o espaço exterior, uma vez que, permitiu que as crianças

pudessem brincar ao faz de conta através da representação de narrativas que iam fazendo nos recreios, ou seja, as crianças interagiam umas com as outras, representavam papéis, havendo colaboração e respeito pelo papel de cada uma, tinham também de esperar pela sua vez, etc. e permite que haja apresentações para festas, tal como fizemos, no final do primeiro período com a apresentação da nossa banda.

Seguidamente, as crianças através das suas ideias prévias disseram-me para que servia um palco e como gostariam de o decorar. Para além de dizerem de forma oral, desenharam também os elementos para a decoração deste, e a partir desses desenhos pusemos em prática um exercício de cidadania em que elas observavam cada desenho e escolhiam qual o que gostavam mais, fazendo uma votação através da resposta de todas as crianças, pois o desenho mais votado seria o modelo para decorarmos o nosso palco.

Para a criação da banda, como não tinha arranjado material suficiente para que todos pudessem fazer os três instrumentos e fosse pela escolha de cada criança, decidi fazer sorteio dos instrumentos, para que fosse justo para todos. Levei uma caixa que continha 19 bolas, sendo que 8 bolas amarelas representavam as pandeiretas, 8 bolas verdes as maracas e 3 bolas azul os tambores. A atividade da construção e decoração dos instrumentos foi realizada em pequenos grupos no tempo de trabalho.

Como qualquer banda, é necessário haver ensaios e também é extremamente importante que crianças possam explorar os seus instrumentos, poderem ouvir o toque do seu instrumento e marcar os ritmos. Em pequenos grupos, fizemos ensaios com cada grupo de instrumentos, por exemplo, as crianças que fizeram as pandeiretas vinham comigo para outro lugar fora da sala e em roda sentados deilhes a minha pandeireta das compradas, para que eles pudessem experienciar tocar numa pandeireta, sem ser a que foi feita por eles.



*Ilustração 10 - Ensaios da banda*

Deixei que as crianças explorassem o meu instrumento, para experienciar tocar numa pandeireta sem ser a que foi feita por eles, o mesmo aconteceu com o tambor. O T. disse “O teu tambor é grande” e eu respondi “Pois é, mas este foi comprado, não fui eu que fiz, agora o vosso foi feito por vocês e ficou muito mais bonito, não ficou?” e ele



respondeu que “Sim” e fez um grande sorriso a olhar para o seu tambor. Este menino estava muito empolgado com o seu tambor, perguntava-me sempre quando iria ser os ensaios dos tambores.

(Nota de campo, dezembro de 2021)

De seguida, apresentei-lhes uma folha que representava a nossa pauta, por exemplo, o nosso ritmo era 1, 2, 3 então nessa folha aparecia uma pandeireta e em baixo 3 bolas amarelas e um sinal de STOP, e assim guiamos o ritmo da música que íamos tocar. Antes de cantarmos e de tocarmos a música dizíamos 1, 2, 3 parou 1,2,3 parou, e marcamos assim o ritmo. Só mais tarde é que inserimos o cantar. O mesmo aconteceu para os restantes instrumentos, no entanto no caso das maracas o ritmo diferenciava-se em vez de ser 1, 2,3 parou o ritmo será sempre seguido, 1,2,3,1,2,3, ... A música escolhida “Pó de estrelas” partiu do interesse e escolha das crianças, era visível que era uma música conhecida por eles e que andavam sempre a cantar e quando lhes perguntava que musica queriam cantar muitas vezes diziam para cantarmos essa música.

Partindo da votação feita anteriormente para a decoração do palco, começamos por pôr em prática e decoraram com cada elemento que aparecia naquele desenho, sendo estes, as estrelas, bolas e flores, no entanto, como aparecia mais um elemento noutra desenho aproveitei e colocamos também no palco, sendo este o coração. Algumas crianças em pares pintaram as estrelas maiores e as restantes pintaram à sua escolha o elemento que queriam. Antes de entregar perguntava qual queriam pintar, o mesmo aconteceu com as flores, as crianças aqui a partir de tampas de plástico que faziam o formato de flores, preencheram-nas com papel crepe fazendo bolinhas com as cores à sua escolha. Todos os elementos foram pintados com as cores que pretendiam, no fim decoraram com brilhantes. O coração continha “Feliz Natal” e à volta estrelas em cartolina onde as crianças desenharam elementos de Natal, ou seja, foi-lhes pedido que desenhassem algo alusivo ao mesmo. Elas também deram o seu contributo na colocação dos elementos no palco.



*Ilustração 11 - Apresentação da banda*

Com o desenvolvimento desta proposta foi-nos possível apresentar a banda na festa de Natal para o grupo da Sala 2. Para além dos instrumentos e do cantar, tínhamos, também, a música original a acompanhar e o meu tambor que ajudou na marcação do ritmo.

D.: Sabes Pauina, agoa tenho um instrumento?

Eu: Uau, tens um instrumento, qual é?

D.: É o tambor que fiz contigo.

Depois deste diálogo fiquei tão feliz, pois apesar de não termos voltado a tocar, marcou-me o facto de ter construído o seu próprio instrumento, ou seja, a criança foi ativa, participativa e isso marcou-o, pois se fosse algo feito por mim mesmo que eles se entusiassem não era a mesma coisa, pois não desenvolviam tantas aprendizagens e não se tornava algo verdadeiramente deles, eles são competentes e temos de fazer com que eles sintam que são capazes de realizar as coisas, pois durante este estágio foram várias as crianças que me iam dizendo não sou capaz e eu dizia Faz, pois eu sei que tu és capaz, tenta, vais ver como consegues e quando conseguiam vinham ter comigo e diziam consegui e respondia eu sabia que conseguias. Eles ficavam imensamente felizes.

(Nota de campo, janeiro de 2022)

#### **4ª Intervenção-** Teia da amizade e mural sobre o que é ser amigo

Para iniciar uma atividade acerca da amizade, fiz um levantamento de ideias sobre o que era ser amigo para eles. À medida que as crianças iam dizendo eu fui escrevendo no quadro. Elas disseram que ser amigo é, ajudar, brincar, ajudar se cair, não destruir o trabalho dos amigos, não atirar brinquedos, ajudar a mãe e o pai, fazer amigos novos, dar abraços, jogar à apanhadinha, não mentir, pedir desculpa, partilhar, dar beijos, não bater, não penicar, não morder e não puxar os cabelos.

Posteriormente, fui buscar um coração feito em esferovite e cartão que estava escondido para que fosse surpresa. Quando as crianças viram o que eu trazia disseram “uau”, “é um coração grande”, “o que vamos fazer”?, entretanto disse às crianças para se sentarem todas no tapete em roda para que pudéssemos realizar a atividade. Esta atividade consistia em



*Ilustração 12 - Teia da amizade e desenhos alusivos ao amigo*

criar oportunidades para que as crianças descobrissem/percecionassem que a amizade é como uma teia que une as pessoas, assim como na vida, os amigos vão estabelecendo relações afetivas que nos unem, e foi isso que lhes disse antes de iniciar a atividade. Expliquei que iríamos construir uma teia da amizade e que tinham de mandar o novelo de lã para o amigo que escolhessem para podermos formar então a nossa teia, que depois seria exposta na nossa sala. As crianças a partir deste coração foram atirando a lã para um amigo à sua escolha e com a minha ajuda fomos formando uma teia no coração. Enquanto realizamos a atividade houve uma menina que disse “Está a ficar cheio de cruces” e eu respondi “Pois está, estas são todas as linhas que nos unem. É como a nossa amizade, estamos todos unidos”. Depois de feito, demos todos um abraço coletivo. Em cada linha do coração coleí papéis feitos em computador sobre o que eles disseram acerca do que é ser amigo.

Em pequeno grupo, fizeram um desenho alusivo ao amigo, isto é, cada criança desenhou um amigo à sua escolha e depois no final disseram o que era para eles ser amigo. À medida que iam desenhando eu perguntava-lhes quem era o amigo que estavam a desenhar e eles nas suas respostas iam mais além por exemplo, houve um menino que desenhou uma menina da sala no mar, ele desenhou ondas, tubarões, o sol, etc. e quando lhe perguntei disse que estava na praia com a F.. Em relação ao que é ser amigo, as respostas foram muito idênticas às que tinham dito em grande grupo, mas houve novas respostas tais como, ser amigo é esperar pela nossa vez, é ir à piscina brincar com os amigos, dar festinhas, não bater nos amigos, é ir à praia com os amigos, etc. É de destacar que alguns meninos desenharam as suas famílias e têm toda a razão, pois a amizade não tem de ser apenas com amigos, mas sim com toda a gente que nos rodeia, incluindo a nossa família. Em cada desenho escrevi tudo o que significava cada elemento desenhado por eles, por exemplo, a I. desenhou um arco-íris e coloquei o nome ao lado do desenho. No final, ouvi crianças a perguntarem aos amigos quem foi que desenharam, uma criança disse para outra criança “Eu desenhei-te L.” e a outra criança respondeu “Eu também desenhei-te M.” e deram um sorriso muito grande. As crianças ficavam felizes quando sabiam que tinham sido desenhados por alguém.

#### **4.2.4. Avaliação da intervenção pedagógica**

Tem em conta que utilizei as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para planear e avaliar o projeto, posso afirmar que todas as atividades desenvolveram muitas das áreas inseridas neste documento.

Com estas atividades as crianças tiveram oportunidade de desenvolver a área da Formação Pessoal e Social, por exemplo, quando as crianças expressaram as suas emoções e sentimentos e reconheceram também as emoções e sentimentos dos outros; desenvolveram elementos da área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o domínio da Educação Física, uma vez que, nos recreios eu fui-lhes ensinando novos jogos, como o telefone estragado, o jogo do gato e o rato, o jogo da mímica e o jogo da aranha, aqui as crianças tiveram de cooperar nos jogos, trabalhar em equipa e seguir as orientações ou regras, aprendendo a saber lidar com a frustração, ou seja, o saber perder; desenvolveram a área da Educação Artística, por exemplo, o subdomínio das Artes Visuais quando utilizavam a técnica da pintura de sopro para fazerem os vários monstros, o subdomínio do Jogo Dramático, por exemplo, quando as crianças utilizavam o palco para inventarem e representarem personagens e situações, por iniciativas delas, o subdomínio da Música, quando criaram e tocaram nos instrumentos, quando faziam os ritmos dos instrumentos, quando cantavam, etc.; desenvolveram também o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, por exemplo, quando expressaram oralmente as suas ideias prévias em relação ao que é ser amigo, quando diziam como e porquê de sentirem aquela determinada emoção, quando identificamos o número de sílabas das palavras no momento em que lemos a história “Os Esquilos que não sabiam partilhar”, etc.; desenvolveram aspetos do domínio da Matemática, quando identificamos o números de bolas em cada pote das emoções, quando criamos o gráfico das nossas emoções, quando estabeleceram conjuntos, etc. e desenvolveram um aspeto da área do Conhecimento do Mundo, por terem utilizado materiais reutilizados, como o rolo de papel higiénico para fazer os monstros, aqui está presente um dos grandes focos atuais que é a sustentabilidade.

No final deste projeto considero que todas as atividades foram benéficas e contribuíram para fornecer novas oportunidades e experiências às crianças e, também considero, que a partir delas desenvolveram aspetos extremamente importantes para o seu desenvolvimento.

Relembrando os objetivos traçados no desenho de projeto, tentei que todos fossem cumpridos: 1º Objetivo: Prevenir situações de conflito, este objetivo foi visível quando as crianças identificaram e expressaram as suas emoções através da sua organização nos pratos, no reforço das ideias do que é ser bom amigo, por exemplo, quando construímos a teia da amizade, e das atitudes que não devemos ter para com eles, pois têm impacto na vida emocional do amigo; quando decorreu a leitura do livro “As mãos não são para bater” de Martine Agassi, as crianças disseram várias coisas sobre o que podemos fazer com as mãos e foram várias as coisas que

surgiram, tais como, para cozinhar, para sentir, mexer, pegar, fazer festinhas aos cães e aos meninos, para trabalhar, para a mãe nos levarem ao colo, para mexer a comida, para dar abraços, pegar para beber água e leite, jogar/pegar numa bola, apanhar uma flor, mexer os dedos e o pulso e tocar/pegar no garfo, prato e colher.

2º Objetivo: Apoiar as crianças na resolução de conflitos e na definição de regras de interação social positiva, em relação ao apoio na resolução de conflito, isto era visível quando, por exemplo, lhes pedia sugestões de como poderíamos resolver o momento de conflito. Ao nível da interação social positiva, houve várias situações em que as crianças batiam, destruíam os brinquedos dos outros, etc. e algumas crianças pediam desculpa sem ser preciso conversar com elas, mas outras não, era necessário intervir e conversar com as duas crianças em causa, questionando se realmente aquele comportamento foi correto e realçar-lhe que foi algo que magoou o amigo. No entanto houve situações em que quando pediam desculpa (como um caso de uma criança que bateu num menino, percebeu que agiu mal e disse “Desculpa L., foi sem querer” e deu-lhe um abraço) ou partilhavam (como quando partilharam os instrumentos) e ajudavam (como quando uma menina mais velha ajudou um menino mais novo a realizar um trabalho, na qual estava desmotivado e não queria realizar) eu valorizava esses aspetos pois é importante dar valor ao que as crianças fazem e não apenas julgar e chamar a atenção para os comportamentos menos bons.

3º Objetivo: Promover a autonomia e a aprendizagem ativa, todas as atividades permitiam que a criança fosse autónoma e fosse favorecida a aprendizagem ativa, por exemplo na construção dos instrumentos, na votação do desenho que mais gostaram, na organização das suas emoções, entre outras.

4º Objetivo: Fortalecer a cooperação, o respeito, a amizade, etc., posso afirmar, que apesar de serem competências que se desenvolvem com o quotidiano e ao longo da vida, este projeto contribuiu para a diminuição do número de conflitos, uma vez que, se assistia a momentos de partilha entre as crianças nas áreas e nas brincadeiras no exterior, as crianças já diziam umas para outras, “Tens de partilhar L.” “Você não é um bom amigo, não pode bater”, as crianças utilizavam gestos de carinho no dia a dia, como abraços, beijos, etc., valorizam os trabalhos dos amigos “Uau, que bonito B.”, houve muitos momentos de interação e interajuda nas brincadeiras, como por exemplo quando faziam a dramatização das narrativas no palco,

houve um jogo de peixes em que quando pescavam os peixes e como eles tinham números quatro meninos ajudavam-se entre si a ordená-los no chão, etc..

5º Objetivo: Estimular a tomada de consciência das emoções, sentimentos e necessidades pessoais e dos outros, este objetivo foi desenvolvido, por exemplo, a partir da leitura da história dos monstros das cores e quando organizaram as suas emoções e explicaram o porquê de se sentirem assim.

Partindo destas evidências é possível responder à questão que foi elaborada no desenho de projeto “De que forma pode o desenvolvimento das competências socioemocionais promover a autonomia das crianças para a resolução de conflitos?”. Observou-se uma diminuição do número de conflitos e o aumento de momentos de partilha e amizade entre as crianças. O desenvolvimento das competências socioemocionais (apesar de ser algo que se vai desenvolvendo ao longo do tempo) através da promoção de diversas oportunidades e vivências permitiu que as crianças resolvessem, mais frequentemente, de forma autónoma os conflitos, não só interpessoais como intrapessoais, como também lidavam melhor com a frustração.

As atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto eram estimulantes e diversificadas, dado que, estimulavam a imaginação e a criatividade e tentei sempre que as crianças fossem autónomas, participativas e ativas na realização das atividades, só ia interferindo quando fosse necessário.

Relativamente, às estratégias de ação também foram todas concretizadas com sucesso, visto que, as crianças através das atividades propostas comunicaram, partilharam, cooperaram com os colegas, esperaram pela sua vez, etc., isto foi visível na maioria das atividades, por exemplo quando exprimiam as suas ideias ao grupo, quando se ajudavam no jogo dos sons e da memória, quando tinham de esperar pela vez deles no jogo dos afetos, etc. Foram proporcionadas atividades desafiadoras e estimulantes, tal como já referi anteriormente, que ajudaram a fortalecer a boa relação entre os pares e reduzir o número de conflitos existentes. Promoveu-se atividades em que as crianças tiveram a oportunidade de identificar as suas emoções, no caso da atividade, “Vamos organizar e entender as nossas emoções”, e também se colocarem no lugar do outro, por exemplo, quando diziam o que estavam a sentir houve um dia que muitos meninos colocaram a bola zangada porque um menino tinha magoado muitos deles e no final chamamos a atenção para o facto de essas atitudes magoarem o outro, questionando-lhe se gostava que alguém lhe batesse também e ele respondeu que não. Por fim, a última

estratégia de ação proposta era a utilização de materiais diversificados e reciclados, que também foi realizado com a utilização dos rolos de papel higiênico na construção dos monstros e por exemplo os cartões utilizados para a decoração do palco e para os instrumentos.

Considero que, de uma forma geral, o desenrolar do projeto correu de forma positiva, tenho noção de que, apesar de ter dado sempre o meu melhor, os meus receios falaram mais alto. Foram várias as atividades desenvolvidas, no entanto foram poucas as oportunidades que dei às crianças para que elas explorassem de forma livre. Como estava tão focada naquilo que tinha planeado, esses momentos tão importantes de exploração livre acabaram por não ser muitas vezes postos em prática. Defendo que deva haver um equilíbrio entre os dois tipos de momentos, no entanto, pela questão do tempo e de forma a proporcionar o máximo de oportunidades possíveis às crianças sobre a temática, segui sempre o que tinha planeado mesmo sabendo que poderiam não correr bem. Porém, para mim foi sempre uma segurança que tive, pois se fossem atividades surgidas, com os meus receios e com o tempo tão limitado, estaria sempre com medo que as coisas não corressesem bem e não trouxesse nada de vantajoso para as crianças. Desta forma, uma atividade planeada, como foi algo muito bem pensado, como estagiária faz-me sentir mais segura, porém se já estivesse a exercer seria completamente diferente, haveria muito mais equilíbrio entre os momentos planeados e os surgidos a partir das crianças.

## **Considerações finais**

Devido à minha pouca prática enquanto educadora tudo contribuiu para aumentar o meu conhecimento a nível pessoal e profissional, senti que aprendia imenso a cada dia que passava com as crianças e com todas as pessoas envolvidas. Estes dois estágios tornaram-me numa pessoa muito mais rica não só a nível profissional, mas também como pessoa, desenvolvendo o espírito de equipa ajudando em tudo o que fosse preciso e também como parceira das crianças, em que nós aprendíamos mutuamente.

Estes projetos permitiram que eu valorizasse ainda mais as temáticas desenvolvidas e percebesse a importância de as desenvolver desde cedo no contexto tanto de creche, como jardim de infância. Para além disso, desenvolvi competências extremamente fundamentais, nomeadamente a observação, aprendi que observar é muito mais do que simplesmente olhar para algo, é estar atento a todos os detalhes que estão a acontecer no momento da observação. Desenvolvi a capacidade de registar e documentar aquilo que considerava relevante, apesar de ainda apresentar em alguns momentos dificuldades. Aprendi a fazer planificações tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. E por fim, aprendi também algo extremamente importante e que nunca me fez tão sentido como quando comecei a pôr em prática, a reflexão, é uma competência que fui desenvolvendo e me fez crescer imenso pois através dela soube avaliar e analisar a minha ação, perceber os efeitos que as propostas delineadas tiveram nas crianças, entre outros. Os referenciais teóricos contribuíram imenso para estas reflexões que foram sendo realizadas.

A implementação de ambos os projetos de intervenção pedagógica tiveram um impacto positivo tanto para as crianças como para mim. No caso da creche, foi visível os inúmeros benefícios que a música trazia para as crianças, dado que, através dela desenvolveram muitas capacidades e aprendizagens. No caso do Jardim de Infância, foi possível constatar que as propostas deram resposta à questão de investigação e aos objetivos delineados. As crianças no final conheciam as emoções, sabiam identificá-las, expressá-las e reconhecê-las, ou seja, as crianças começaram a demonstrar comportamentos de compreensão dos seus sentimentos e dos outros. Para além disso, foi também visível diferenças nos seus comportamentos, na diminuição do número de conflitos e o aumento de momento de partilha e amizade entre as crianças.



Os objetivos foram a base do desenvolvimento do projeto, uma vez que, permitiram desenvolver propostas mais adequadas, mantendo sempre o foco no tema que era pretendido desenvolver. Foram várias as oportunidades e vivências significativas que as crianças usufruíram.

Ambos os projetos, tal como já foi referido, foram elaborados de forma a responder às necessidades e gostos das crianças.

Estes dois projetos incidiram numa filosofia que defende as crianças como seres competentes, capazes, ativos, co-construtores do seu próprio conhecimento, livres, autónomos, participativos, ou seja, vejo a criança como parceira, em que em grupo vamos aprendendo mutuamente.

Uma das grandes dificuldades para além do sentimento de nervosismo e ansiedade foi a gestão do tempo no contexto de creche, pois como comecei tarde a implementar projeto, não deu tempo para realizar uma das atividades que tinha pensado que era a pintura dos materiais musicais que eles construíram e que foram explorados ao longo das atividades, tive mesmo pena em não ter tido tempo, pois sei que iria ser outra experiência enriquecedora para eles e que não foi possível, por causa dos receios que tinha em implementar deixei que o tempo passasse e não conseguisse concretizar. Outra dificuldade que senti foi registar por escrito tudo o que ia ocorrendo ao longo das atividades e também fazer registos através da fotografia, vídeo e/ou áudio, pois na maioria das vezes estava a dar apoio ou então estava tão envolvida e atenta ao que estavam a fazer que acabava por me esquecer de fazer esses registos fotográficos.

Segundo Carvalho & Portugal (2017, p.25), um dos desafios que se colocam ao educador é ser capaz de observar e registar enquanto interage com as crianças. Aprender a ultrapassar este desafio exige tempo, treino e colaboração. Porque as crianças não demonstram as suas capacidades “a pedido”, o adulto tem de estar sempre preparado para realizar e registar uma observação. Revejo-me nesta citação, uma vez que foi notória a dificuldade que senti em registar tudo o que ia ocorrendo ao longo das atividades por escrito e também fazer registos através da fotografia, vídeo e/ou áudio, pois na maioria das vezes estava a dar apoio ou então estava tão envolvida e atenta ao que estavam a fazer que acabava por me esquecer ou de não ter tempo de fazer esses registos fotográficos e/ou escritos, acabando por os fazer apenas no final das atividades.

É extremamente importante registrar, no entanto quando se está na prática nem sempre é fácil estar atenta a todos os pormenores, pois são diversas crianças com características diferentes e umas com mais dificuldades de que outras e nesses momentos é essencial apoiá-las, e isso aconteceu-me diversas vezes, sendo que em algumas atividades não consegui ter muitos registos devido a isso, por terem sido mais complexas ou por essas atividades exigirem mais a minha presença e apoio. Mesmo tendo pessoas que me ajudaram nos registos fotográficos, havia momentos em que todas nós estávamos a prestar apoio e torna-se difícil gerir tudo simultaneamente.

Por fim, outra dificuldade que senti foi gerir o grupo, por mais que tentasse houve situações que não consegui cativar a atenção de todos e sinto que é algo devo melhorar, pensando e estudando novas estratégias, de forma a que todas se envolvam, sei que é normal isso acontecer, mas temos sempre de tentar e fazer melhor, até conseguir e mesmo que não se consiga, aprendemos com ela ou então optamos por outro caminho, pois nada é impossível e cada criança é uma criança e por mais difícil que seja devemos de estar atentos a todas de igual forma e conhecê-las bem, uma vez que, é meio caminho andando para conseguirmos que elas se envolvam, dado que, vamos estar a ter em conta as suas necessidades e interesses.

Para além destas dificuldades há uma que se destaca principalmente no estágio em contexto pré-escolar que foi o uso da máscara, que limitou por vezes a demonstração das expressões faciais, aquando das propostas que envolviam as emoções e respetivas expressões.

Estes projetos foram uma mais valia para a minha formação, dado que, como foram as minhas primeiras intervenções, ajudaram-me a saber como lidar com grupo e a perceber realmente a minha vocação para esta área, ajudaram-me a saber planear e a arranjar estratégias, a refletir sobre a minha prática, fizeram-me crescer e estar mais atenta a aspetos que antes me passavam por despercebidos e fez-me perceber o quão difícil e trabalhoso é a nossa profissão, pois uma coisa é ver, outra é estar a vivê-la, no entanto por mais exigente que seja, é uma profissão muito gratificante e que me fascina por tão linda que é.

Em ambos os projetos, estabeleci interações positivas com as crianças, fui sempre valorizando e respeitando cada criança, através da escuta, do carinho e do apoio que sempre estiveram presentes.

Trago uma bagagem cheia de aprendizagens, de bons momentos e acima de tudo com o coração cheio por ter tido pessoas incríveis a caminhar comigo, nesta caminhada que foi sempre sonhada, apesar de duvidar muitas vezes da minha capacidade para o exercer, mas tudo isto só me fez acreditar e lutar mais pelo aquilo que gosto e que sempre sonhei, que é “dar frutos” para as crianças serem felizes, aprenderem e puder fazer a diferença na vida destas. Apesar do nervosismo que caminhou comigo, sei que dei tudo de mim e que tentei dar sempre o meu melhor em tudo. Foi uma experiência incrível, muito enriquecedora e crucial para a minha aprendizagem enquanto futura educadora.

## Referências Bibliográficas

Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche crescendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 455-479.

DeVries, R & Zan, B. (1998). *A ética na educação Infantil: o ambiente socio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, F., Anjos, C., Duarte, A., Fernandes, E., Franco, N., Santos, S. & Sarmiento, T. (2016). *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância*. "Investigação, formação docente e culturas da infância". Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 760-769.

Freitas, V. & Ribeiro, A. (2019). Música e Palavra no Jardim-de-Infância – Aprendendo Cantando Histórias. *IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos – Livro de Atas*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa, 58-70.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.

Gamboa, A. (2016). *O papel da documentação pedagógica no desenvolvimento de um currículo emergente em educação de infância* (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto politécnico de lisboa). Retirado de: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6427/1/2014058Ana%20Margarida%20Fernandes%20Monteiro%20Gamboa.pdf>

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. (1ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2015) *Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J.Oliveira-Formosinho (org), *A Educação Pré-escolar- A construção Social da Moralidade* (1ªEd.), (pp.12-47). Lisboa: Texto Editora.

Ladd, G.W., & Coleman, C.C (2002). As relação entre pares na infância: formas, características e funções. In. Spodek, B (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikian.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción – conocer y combinar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In. Oliveira-Formosinho (org), *A Educação Pré-escolar- A construção Social da Moralidade* (1ªEd.), (pp.76-98). Lisboa: Texto Editora

Maffioletti, L. (2011). *Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). *How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers*. *Early Childhood Folio*, 21-27.

Pinto, A. (2018). *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais* (Relatório de Estágio, Universidade do Minho-Instituto de Educação). Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58268/1/Ana%20Cec%c3%adlia%20Fernandes%20Pinto.pdf>

Pinto, A. & Ribeiro, A. (2019). *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v.7 (n°4), 55-67.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Reis, Rezende & Ribeiro (2012). A música e o desenvolvimento infantil: o papel da escola e do educador. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery* (n°12). Faculdade Metodista Granbery.

<http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia– N. 12, JAN/JUN 2012

Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos – elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, n°48, 39-41.

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

Silva, C. (2011). *A importância da organização do espaço no jardim de infância: áreas preferidas das crianças* (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Retirado de [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1365/1/Carla\\_Silva.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1365/1/Carla_Silva.pdf)

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

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas*. (3.º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2ª Edição). Braga: Psiquilibrios Edições.