



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sónia Martins Rodrigues

**O Contributo dos Estilos Musicais na Creche e  
no Jardim de Infância - Conhecer o país e o  
mundo através da música**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sónia Martins Rodrigues

**O Contributo dos Estilos Musicais na Creche e  
no Jardim de Infância - Conhecer o país e o  
mundo através da música**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

julho de 2021

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE 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-SemDerivações**  
**CC BY-NC-ND**

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

## AGRADECIMENTOS

Concluo, dirigindo-me a todos os que iniciaram, acreditaram, percorreram e concluíram ao meu lado este trajeto acadêmico. A família esteve sempre presente, mas cruzei-me com pessoas, motivadoras, companheiras, genuínas que me ajudaram a crescer e avançar com mais determinação. A todos deixo o meu sincero agradecimento.

**Ao Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro**, pela orientação, dedicação, paciência e escuta, principalmente nestes últimos tempos atípicos de pandemia. Ainda pela disponibilidade e colaboração, e pelas palavras de força e coragem durante o projeto.

**À Educadora Alexandra Moura**, pela confiança e oportunidade de intervir autonomamente, pela ajuda, carinho, compreensão e disponibilidade demonstrada.

**À Educadora Filipa Freire de Andrade**, pelos ensinamentos, conselhos, empenho, dedicação durante todos os momentos do estágio. Pela amabilidade, compreensão e por acreditar e acompanhar-me afincadamente em todos as circunstâncias. Também agradeço a todos os que me apoiaram e incentivaram nesta instituição, **Educadora Suzana, Professora Alda Pinto**.

Por outro lado, aos que possibilitaram que este projeto ganhasse outra dimensão, ao Diretor Pedagógico da Academia de Música – **Professor Idílio Nunes**, ainda ao **Professor Rogério** e aos restantes professores que tornaram este projeto exequível.

**Às crianças e famílias** que me acolheram e abraçaram nestes projetos

**Ao meu marido**, que me incentivou a iniciar este caminho, acreditando, participando e aconselhando-me a nunca desistir. Foste e és o meu pilar, o meu companheiro o meu amigo em todos os momentos, sou grata, por te ter ao meu lado.

**Aos meus filhos, Diogo e Guilherme**, que apesar das muitas ausências e falta de paciência em detrimento deste trajeto, carinhosamente e pacientemente diziam-me que eu ia conseguir. Sou muito abençoada, por existirem na minha vida.

**Aos meus pais**, que sempre me deram bons conselhos, acreditando e apoiando-me a construir um futuro diferente. **Aos meus avós**, que me ajudaram e estiveram sempre ao meu lado, onde quer que estejam, estarão orgulhosos. **Aos meus sogros**, pela ajuda e disponibilidade na conclusão deste trabalho.

**Às minha amigas, Catarina Macedo e Isabel Reis**, que conheci no decurso deste percurso acadêmico, foram das pessoas mais generosas que encontrei até hoje. Sempre com palavras de força e coragem, apoiando-me e participando em todos os momentos, dando sempre mais do que recebiam. Obrigada, amigas, ficam no meu coração.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## O Contributo dos Estilos Musicais na Creche e no Jardim de Infância – Conhecer o país e o mundo através da música

### RESUMO

O presente relatório intitulado *O Contributo dos Estilos Musicais na Creche e no Jardim de Infância – Conhecer o país e o mundo através da música* foi desenvolvido no âmbito da *Unidade Curricular, Estágio – Intervenção Pedagógica I e II* e integra o ciclo de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O tema deste trabalho, resulta da pertinência da adoção de estilos musicais nos contextos pedagógicos de Creche, através de músicas tradicionais portuguesas e no Jardim de Infância mediante a exploração de quatro tipologias de música: a clássica, o rock, o samba e o jazz. Com a implementação dos projetos, os objetivos definidos nos dois contextos pedagógicos, foram globalmente atingidos: alargar as tipologias musicais pré-existentes, dinamizar atividades lúdicas relativas aos estilos de música adotados em cada contexto, articulando-os com as diferentes áreas do saber. Refira-se, a título e exemplo, a exploração do corpo, da voz, das propriedades dos sons, dos instrumentos musicais, e a área do Conhecimento do Mundo. Sublinhe-se, ainda, a implementação da área da música, a sensibilização das crianças e das suas famílias para a importância da sustentabilidade ambiental e a construção de atividades significativas e funcionais nos diferentes contextos que as crianças frequentam/habitam. Na dimensão investigativa utilizou-se vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação, as notas de campo, os registos fotográficos de vídeo/áudio, os questionários e as entrevistas informais, constituindo-se como basilares na metodologia de investigação-ação. No decorrer dos projetos, verificou-se nos dois grupos de crianças uma evolução comportamental, atitudinal e sensorial, que despoletaram as suas competências expressivas e criativas em contexto musical. Neste decurso identificou-se uma evolução na capacidade de identificação, memorização e subsequente verbalização de músicas e instrumentos musicais relativos aos estilos musicais. Também se observou uma maior consciencialização de práticas sustentáveis em prol da preservação e conservação do meio ambiente. Com a conclusão dos projetos, os grupos construíram, articularam e partilharam experiências e adquiriram novos conhecimentos no âmbito dos estilos musicais.

**Palavra-chave:** conhecimento do mundo, consciência ambiental, criança, estilos musicais, música.

## The Contribution of Musical Styles in Creche and Kindergarten - Getting to know the country and the world through music

### ABSTRACT

The present report entitled *The Contribution of Musical Styles in Creche and the Kindergarten - To know the country and the world through music* was developed in the scope of the Curricular Unit, Internship - Pedagogical Intervention I and II, and is part of the study cycle of the Master's Degree in Preschool Education of the Institute of Education of the University of Minho. The theme of this work results from the pertinence of the adoption of musical styles in the pedagogical contexts of Creche, through Portuguese traditional music, and in Kindergarten through the exploration of four types of music: classical, rock, samba and jazz. With the implementation of the projects, the objectives defined in the two pedagogical contexts were globally reached: to widen the pre-existing musical typologies, to dynamise ludic activities related to the music styles adopted in each context, articulating them with the different areas of knowledge. By way of example, we should mention the exploration of the body, the voice, the properties of sounds, musical instruments, and the area of World Knowledge. It should also be underlined the implementation of the music area, the awareness of children and their families on the importance of environmental sustainability and the construction of meaningful and functional activities in the different contexts that the children attend/inhabit. In the investigative dimension, various instruments of data collection were used, namely observation, field notes, video/audio photographic records, questionnaires and informal interviews, constituting the basis of the action research methodology. During the course of the projects, there was a behavioural, attitudinal and sensorial evolution in both groups of children, which triggered their expressive and creative competencies in a musical context. In this course, an evolution in the capacity to identify, memorise and subsequently verbalise songs and musical instruments relating to musical styles was identified. There was also a greater awareness of sustainable practices for the preservation and conservation of the environment. With the conclusion of the projects, the groups built, articulated and shared experiences and acquired new knowledge in the scope of the musical styles.

**Keywords:** child, environmental awareness, music, musical styles, world knowledge.



## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1. Criança e Música.....	4
1.1. As potencialidades da música para o desenvolvimento da criança .....	4
1.2. O papel do educador .....	7
1.3. Estilos musicais na Creche e Jardim de Infância.....	12
1.4. Articulação das áreas do saber com a música no Jardim de Infância.....	17
1.4.1. A área do conhecimento do mundo com o domínio da educação artística .....	25
1.5. Valorização do Património cultural, local e global .....	27
1.5.1. Património e Proteção Ambiental .....	30
<b>CAPÍTULO II: CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E AÇÃO .....</b>	<b>33</b>
2. Enquadramento Contextual .....	34
2.1. Caraterização da Instituição de Creche .....	34
2.1.1. Caraterização do grupo crianças/adultos de Creche .....	34
2.1.2. Caraterização do Espaço/Tempo na Creche .....	37
2.2. Instituição do Jardim de Infância .....	40
2.2.1. Caraterização do grupo crianças/adultos do Jardim de Infância .....	41
2.2.2. Caraterização do Espaço/Tempo do Jardim de Infância.....	42
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO .....</b>	<b>48</b>
3. Metodologia de Investigação e Ação .....	49
3.1. Dimensão Investigativa .....	49
3.1.1. Estratégias de recolha e análise de dados.....	53
3.2. Metodologia de Ação .....	55
3.2.1. Modelo Pedagógico de Creche – High/Scope .....	55
3.2.2. Modelo Pedagógico do Jardim de Infância – Pedagogia em Participação .....	57
<b>CAPÍTULO IV: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>63</b>

4.	Intervenção Pedagógica .....	64
4.1.	Tema e objetivos do projeto de Creche .....	64
4.2.	Descrição das atividades desenvolvidas na Creche.....	65
	1.ª Intervenção.....	65
	2.ª Intervenção - Exploração da música e da planta Alecrim .....	70
	3.ª Intervenção – Semear o Alecrim .....	74
	4.ª Intervenção – Conto da História tradicional, Carochinha e o João Ratão.....	76
	5ª Intervenção – Ensaio e dramatização da história tradicional, <i>Carochinha e o João Ratão</i> .....	78
	6.ª Intervenção – Implementação da área da música e construção de instrumentos musicais .....	79
	7.ª Intervenção – Implementação de novo instrumento musical (arpa) com material reciclado na área da música .....	80
	8.ª Intervenção – Implementação da música tradicional, <i>Papagaio Loiro</i> .....	83
	9.ª Intervenção – Implementação da música tradicional, <i>Oliveira da Serra (28 de maio)</i> .....	88
	10.ª Intervenção - Ensaio da música tradicional portuguesa <i>Alecrim</i> , para apresentarem na festa de final de ano.....	89
4.3.	Tema e objetivos no Pré-Escolar .....	93
	4.3.1. Atividades complementares à implementação do projeto .....	95
4.4.	Descrição das atividades no Jardim de Infância .....	102
	1.ª Intervenção – Escutam e pesquisam acerca dos estilos musicais (Medley).....	102
	2.ª intervenção - Viagem a Moscovo e miniconcerto.....	105
	3.ª Intervenção – Viagem a Londres e miniconcerto .....	111
	4.ª Intervenção – Viagem ao Rio de Janeiro .....	119
	5.ª Intervenção – Viagem a Nova Iorque e miniconcerto .....	125
	6.ª Intervenção – Continuação das atividades inerentes à viagem, apresentação da história ao Jardim de Infância e 1.º ciclo .....	129
	7.ª Intervenção – Ensaio da música <i>Vamos limpar o mar</i> , construção de instrumentos musicais com material reciclado. ....	132
	8.ª Intervenção – Continuação dos ensaios da música e história <i>Vamos limpar o mar</i> .....	136
	9.ª Intervenção – Exposição .....	140
	10.ª Intervenção – Concerto na Academia de Música de Vila Verde .....	143
	<b>CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	Referências Bibliográficas.....	<b>152</b>
	Anexos .....	<b>158</b>
	Anexo 1 – Questionários enviados aos pais das crianças da creche .....	159

Anexo 2 – Gráficos.....	159
Anexo 3 – Indicadores chave do desenvolvimento (KDIs) do Highscope de Creche.....	161
Anexo 4 – Calendarização das atividades da creche .....	162
Anexo 5 – Guião da história “A Carochinha e o João Ratão” .....	164

## Índice de Esquemas

Esquema 1 – Espiral de ciclos de la investigación-acción, António Latorre, 2003, p. 32 (adaptado).....	51
Esquema 2 – Investigação-Ação.....	52

## Índice de Figuras

Figura 1 - Roda da Aprendizagem High/Scope de bebés e crianças (Hohmann e Post, J., 2011. Educação de Bebés em Infância, p. 11).....	56
Figura 2 - "Eixos pedagógicos da Pedagogia em Participação" (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011, p. 32) .....	59
Figura 3 - Partitura da música "Alecrim" .....	65
Figura 4 - Atividade - Identificar a imagem e o som característico.....	66
Figura 5 - Atividade - Percutir com paus chineses(hashi)para produzir sons diferenciados .....	68
Figura 6 - Atividade de perceção dos sons característicos dos diferentes animais .....	69
Figura 7 - Atividade de audição e identificação dos sons graves e agudos.....	70
Figura 8 - Movimento corporal ao som da música "Alecrim" .....	71
Figura 9 - Recriando ramos de alecrim (colagem de folhas) .....	72
Figura 10 - Resultado da colagem das folhas.....	72
Figura 11 - Atividade motora e de concentração .....	72
Figura 12 - Representação pictórica dos ramos e folhas do alecrim.....	73
Figura 13 - Semear o alecrim .....	75
Figura 14 - Semear o alecrim (processo de germinação).....	75
Figura 15 - Sequência do processo de germinação .....	76
Figura 16 - Conto da história tradicional "A carochinha e o João ratão" .....	76
Figura 17 - Ensaio para a dramatização da história tradicional .....	78
Figura 18 - Adereços da história .....	78
Figura 19 - Dramatização e apresentação da história a “A carochinha e o João Ratão” .....	79
Figura 20 - Visualizam um vídeo.....	80
Figura 21 - Percutem no instrumento (arpa) .....	81
Figura 22 - Tocam tambor.....	81
Figura 23 - Exploram instrumentos musicais da área da música .....	82
Figura 24 - Cantam e tocam, com recurso aos instrumentos musicais .....	82
Figura 25 - Vídeo ilustrativo da música "Papagaio loiro".....	83
Figura 26 - Exploram os instrumentos da área da música .....	84
Figura 27 - Exploram penas coloridas.....	84
Figura 28 - Cantam e tocam com recurso aos instrumentos da área da música .....	85
Figura 29 - Observam os elementos constituintes para concretização da atividade .....	85
Figura 30 - Atividade: Criando papagaios.....	86
Figura 31 - Árvore construída com material reciclado para colocar papagaios .....	87

<b>Figura 32</b> - Dispõem os papagaios na árvore .....	87
<b>Figura 33</b> - Observam e verbalizam características das folhas de Oliveira.....	88
<b>Figura 34</b> - Representação pictórica das folhas de Oliveira .....	89
<b>Figura 35</b> - Exploram os instrumentos da área da música .....	90
<b>Figura 36</b> - Relembrem e recriam momentos dramatizados na história" Carochinha e o João Ratão" .....	91
<b>Figura 37</b> - Ensaio para a festa final de ano, com recurso ao instrumento musical adaptado - cavaquinho .....	92
<b>Figura 38</b> - Transplante do alecrim para vaso definitivo.....	92
<b>Figura 39</b> - Vaso transplantado na área da casa .....	93
<b>Figura 40</b> - Letra da Canção, Dó, ré, mi a Mimi .....	95
<b>Figura 41</b> - Exploração de instrumentos musicais .....	95
<b>Figura 42</b> - Leitura da História da Música .....	95
<b>Figura 43</b> - Carimbar as notas musicais .....	96
<b>Figura 44</b> - Leitura da narrativa: Vamos ajudar a Terra.....	97
<b>Figura 45</b> - Construção de aviões com formas geométricas.....	97
<b>Figura 46</b> - Exploração do livro Vamos ajudar a Terra.....	98
<b>Figura 47</b> - Criação de uma história em grande grupo.....	99
<b>Figura 48</b> - Jogo As qualidades do som .....	100
<b>Figura 49</b> - Registo pictórico da narrativa.....	100
<b>Figura 50</b> - Exploração de um medley com vários estilos musicais .....	101
<b>Figura 51</b> - Registo pictórico ao som de música clássica .....	103
<b>Figura 52</b> - Pesquisa acerca de estilos musicais .....	103
<b>Figura 53</b> - Exploram livro-puzzle .....	104
<b>Figura 54</b> - Apresentações acerca dos estilos musicais .....	104
<b>Figura 55</b> - Passaportes .....	105
<b>Figura 56</b> - Visualização do mapa mundi .....	105
<b>Figura 57</b> - Apresentação da história O Carnaval dos Animais .....	106
<b>Figura 58</b> - Realização de um jogo sobre as famílias dos instrumentos musicais .....	106
<b>Figura 59</b> - Viagem a Moscovo .....	107
<b>Figura 60</b> - Viagem a Moscovo (colaboração de Encarregado de Educação).....	108
<b>Figura 61</b> - Visualização de um vídeo sobre Moscovo.....	108
<b>Figura 62</b> - Ilustração da Catedral S. Basílico.....	109
<b>Figura 63</b> - Miniconcerto de Clarinete .....	110
<b>Figura 64</b> - Representações da Catedral de S. Basílio .....	111
<b>Figura 65</b> - Letra da canção Eu perdi o Dó da minha viola .....	110
<b>Figura 66</b> - Exposição dos desenhos das crianças.....	111
<b>Figura 67</b> - Visualização de uma história no computador.....	112
<b>Figura 68</b> - Representação gráfica de Tchaikovsky .....	113
<b>Figura 69</b> - Registos pictóricos do compositor Tchaicovsky.....	113
<b>Figura 70</b> - Viagem de avião ao Reino Unido.....	114
<b>Figura 71</b> - Assistir a um concerto dos Rolling Stones .....	115
<b>Figura 72</b> - Visualização de um vídeo sobre o Reino Unido .....	115
<b>Figura 73</b> - Ilustração de guitarras elétricas .....	116
<b>Figura 74</b> - Registo do que pretendem fazer .....	116
<b>Figura 75</b> - Audição de diferentes instrumentos musicais.....	117
<b>Figura 76</b> - Exploração de várias técnicas de pintura e desenho .....	117

Figura 77 - Miniconcerto de guitarra clássica .....	118
Figura 78 - Exploração livre do corpo ao som de música rock .....	118
Figura 79 - Atividades livres.....	119
Figura 80 - Recriação em três dimensões da Torre Big Ben .....	121
Figura 81 - Momento de atividades e projetos.....	122
Figura 82 - Poemas de Vinícius de Moraes .....	123
Figura 83 - Registo pictórico de Mick Jagger .....	125
Figura 84 - Viagem de avião ao Brasil.....	124
Figura 85 - Vídeo sobre o Brasil.....	124
Figura 86 - Aprendizagem da canção Alecrim .....	125
Figura 87 - Pintura das Torres Big Ben .....	126
Figura 88 - Viagem de avião a Nova Iorque.....	127
Figura 89 - Visualização de um vídeo sobre Nova Iorque.....	127
Figura 90 - Miniconcerto (instrumento Saxofone) .....	128
Figura 91 - Exploração do Saxofone.....	129
Figura 92 - Leitura de poemas de Natal.....	129
Figura 93 - Decoração do Cristo Redentor .....	130
Figura 94 - História criada pelas crianças .....	130
Figura 95 - Resultado dos trabalhos .....	131
Figura 96 - Planificação das atividades .....	131
Figura 97 - Exploração da partitura da canção .....	132
Figura 98 - Partitura da canção – Vamos limpar o mar .....	133
Figura 99 - Construção de instrumentos musicais.....	134
Figura 100 - Instrumentos musicais .....	135
Figura 101 - Cooperação com o contexto familiar .....	136
Figura 102 - Convite para a exposição.....	136
Figura 103 - Exploração de um livro-piano.....	137
Figura 104 - Leitura da história por um Encarregado de Educação.....	138
Figura 105 - Exploração de um teclado.....	138
Figura 106 - Interpretação de músicas no teclado.....	139
Figura 107 - Cartazes informativos da exposição .....	140
Figura 108 - Explicitação da exposição .....	140
Figura 109 - Documentação da exposição .....	140
Figura 110 - Apresentação do projeto durante a exposição .....	141
Figura 111 - Materiais alusivos ao projeto.....	141
Figura 112 - Exposição.....	141
Figura 113 - Visita do 1.º Ciclo à exposição .....	142
Figura 114 - Materiais elaborados durante o projeto .....	142
Figura 115 - Materiais dos miniconcertos .....	143
Figura 116 - Partilha do projeto com as famílias .....	143
Figura 117 - Concerto .....	144
Figura 118 - Concerto: apresentações individuais .....	144
Figura 119 - Concerto (continuação).....	145
Figura 120 - Partilha do projeto com o público .....	145

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de estágio foi desenvolvido no âmbito *da Unidade Curricular, Estágio – Intervenção Pedagógica I e II*, integrada no ciclo de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, no ano letivo de 2019/2020.

Neste relatório apresento uma visão de índole pessoal, mas articulo-a com a dimensão reflexiva numa perspetiva ascendente na promoção e adoção de tipologias musicais nos contextos educativos. Similarmente e corroborando a criança como «sujeito e agente do processo educativo» (Silva et al., 2016, p. 9) foram desenvolvidas e promovidas competências transversais na área da música, do conhecimento do mundo e da consciência social e ambiental. A necessidade de conciliar, expandir e dinamizar áreas pouco desenvolvidas, com temáticas conhecidas e valorizadas pelo grupo, culminou no alargamento dos seus conhecimentos, das suas experiências, da sua curiosidade, no incentivo de mudanças comportamentais e atitudinais contribuindo para a «construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida» (Silva et al., 2016, p. 11).

A adoção de tipologias musicais diferenciadas nos contextos pedagógicos, emerge da identificação e observação dos interesses das crianças, das características e contextos das instituições e pertinência pedagógica. Partindo destes pressupostos, unidirecionei na creche a música tradicional portuguesas e metodicamente no Jardim de Infância com a implementação de quatro tipologias musicais. Globalmente, este relatório apresenta a importância de integrar outros estilos musicais, articulados com outras áreas de competência no ambiente pedagógico.

No que diz respeito à estruturação, este relatório apresenta-se dividido em cinco capítulos. No **primeiro capítulo** referente ao enquadramento teórico, fundamenta-se e valida-se à luz da literatura a pertinência da adoção dos temas abordados nos contextos pedagógicos. Primeiramente, será abordada a música como elemento contributivo para o desenvolvimento da criança, de seguida o papel do educador na atualidade e os fatores condicionantes deste mesmo processo, posteriormente a importância da integração de estilos musicais nos contextos pedagógicos, noutro subponto é concretizada uma abordagem globalizante das atividades realizadas onde é estabelecida a correlação das áreas de saber com a área da música no Jardim de Infância. Este subponto, ramifica-se noutro ponto que estabelece esta relação mediante as atividades realizadas na área do conhecimento do mundo e da música. No último subponto, ressalva-se a música, nas suas diversas vertentes bem como a valorização do património cultural, local e global na construção da identidade de cada criança. Este subponto integra outro ponto, o

património e proteção ambiental, na qual destaco à semelhança do Património Cultural a necessidade de medidas e comportamentos que apoiem a conservação e preservação do Património Natural.

No **segundo capítulo** identifico os contextos institucionais, caracterizo os grupos de crianças onde se realizaram os estágios e ressalvo a dinâmica do tempo/espço adotado em cada instituição segundo o modelo pedagógico instituído. No **terceiro capítulo** relativo à metodologia de investigação-ação, subdivide-se em dois métodos, o método de investigação aplicado às ferramentas de recolha de informação e ação utilizados e a metodologia de ação que coaduna nos modelos pedagógicos de cada instituição. No **quarto capítulo** intitulada intervenção pedagógica, é apresentado o tema e objetivos delineados para cada contexto pedagógico, tal como, a descrição sucinta das atividades realizadas. Por fim, o **quinto e último capítulo** no qual se consignam as considerações finais, se explicita e analisa as principais dificuldades e obstáculos, mas também a (re) construção contínua de novas aprendizagens.

# **CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



# 1. Criança e Música

## 1.1. As potencialidades da música para o desenvolvimento da criança

A primeira infância representa o momento mais significativo na aprendizagem da criança, ou seja, «aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subseqüente desenvolvimento educativo» (Gordon, 2015, p. 5). De acordo com o mesmo autor:

Um grande número de neurologistas, pediatras, biólogos e psicológicos associados a universidades e institutos de investigação chegou à conclusão de que os períodos críticos associados ao estabelecimento de conexões neurológicas e sinapses ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância (Gordon, 2015, p. 6).

Se não se verificar o aproveitamento da fase de desenvolvimento das conexões e sinapses das células, estas «perdem-se e nunca mais podem ser recuperadas» (Gordon, 2000, p. 306). Neste sentido, deve-se otimizar momentos nos quais a aprendizagem da criança nos primeiros anos seja realizada a partir de «um conjunto de estímulos anteriores e atuais» (Piaget e Gréco, 1974, p. 40) que permitam criar bases sustentadas em saberes mobilizadores. Por outro lado, Kamii Constance (s.d., p. 22), que se rege segundo uma perspectiva piagetiana, refere que «não é somente o estímulo que age sobre o indivíduo, mas também o indivíduo que age sobre o estímulo». Deste modo, o indivíduo e o estímulo são duas entidades que se concretizam quando se realizam em direções convergentes, construindo-se em simultâneo.

Construir conhecimentos musicais nucleares, nesta faixa etária, permite criar ferramentas essenciais para o desenvolvimento de outras competências. Assim, prevê-se que o contacto com a música deva ser precocemente promovido, de forma a despoletar, desenvolver e aprimorar competências musicais de forma lúdica e criativa. Estas competências manifestam-se inequivocamente por volta dos três anos de idade, visto que é nesta faixa etária que as crianças «constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam fragmentos de canções conhecidas» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 658) contudo podem e devem ser mais prematuramente estimuladas. Tendo por base a conceção de Edgar Willems (1970, 18), «[a]s primeiras manifestações musicais não são do domínio da pedagogia musical, mas ligam-se antes à educação geral da criança». Refira-se, neste sentido, a manifestação dos bebés quando expostos a ambientes com determinadas sonoridades que «podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços ou pernas, ou deixando-se adormecer» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 658). O comportamento e reação advindo do contacto com estímulos sonoros, demonstram a relevante necessidade de criar ambientes ricos e diversificados sonoramente.

Segundo Willems (1970, p. 658), a música «torna-se mesmo uma outra linguagem» onde as crianças se descobrem e aprendem. Reconhecendo a importância dos intervenientes próximos da criança, Willems (1970, p. 18) salienta o papel da parentalidade «no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança» que devidamente estimulado e unificado com os incentivos de outros mediadores, permitirá que algumas crianças sejam «capazes de cantar numerosas canções antes da idade de dois anos, por vezes mesmo antes de falar». Assim, é crucial a promoção de meios estimulantes, incentivando «primeiramente a curiosidade, em seguida o interesse» (Willems, 1970, p. 19) como elementos instituidores na promoção e conhecimento dos sons. No entanto,

cada idade não é meramente a soma das coisas que a criança dessa idade é capaz de fazer. Pelo contrário, cada idade tem a sua própria individualidade, a sua própria tarefa de desenvolvimento, o seu próprio clima e a sua própria maneira de ser (Ames, Frances e Gessell, 1979, p. 49).

Atendendo às particularidades de cada criança, desenvolvem-se caminhos que podem acervar novas possibilidades de aprendizagens. Quando no presente, se criam novas oportunidades, as opções futuras são mais abrangentes. Neste sentido, a música surge como uma forma de experienciar, potenciar e mobilizar novas competências, despoletando sentimentos alicerçados a novos conhecimentos. Contudo, Simões destaca que o principal objetivo da Educação Musical deve ter como «finalidade o desenvolvimento da personalidade humana, e não a de levar cada criança [3 aos 5 anos] a uma carreira de música» (Simões, s. d., p. 11). Por isso, ressalvo, novamente, a importância do ambiente onde a criança está inserida, que deverá contemplar uma panóplia sonora que permita à mesma, usufruir e construir conhecimentos essenciais, na qual, pode advir uma construção promitente das construções realizadas. Por outro lado, refira-se que os elementos musicais que integram o ambiente educativo, por si só, não definem nem deliberam mecanismos para o desenvolvimento da criança. Assim, é determinante aliar ao fator ambiental, o desenvolvimento do sistema sensorial da criança, este deve ser estimulado de modo aprimorar competências já existentes. Neste sentido, é indispensável reconhecer o papel de um dos sentidos mais importantes para o desenvolvimento da sensibilidade musical, a audição. Este sentido, desenvolve-se muito cedo, como refere o médico especialista em pediatria António Brito Avô, por volta das 16 semanas; o feto ainda numa fase intrauterina começa a demonstrar grande atividade sensorial, sendo que «reage aos estímulos acústicos e ouve a voz da sua mãe» (Brito Avô, 2000, p. 24). Citando Olds, o autor Craig Perry, salienta ainda que «a música rápida suscita batimentos cardíacos fetais acelerados, a música lenta provoca batimentos cardíacos fetais mais relaxados» (Spodek, 2002, p. 461). Na mesma linha de pensamento, Tanaka e Arayama (1969), acrescentam que «o bebé ouve não só a voz da mãe e de outros familiares,

como ouve também outros sons antes de nascer» (citado por Matta, 2001, p. 126). A mesma autora refere que esta constatação foi detetada primeiro por Wolff (1963), sendo posteriormente confirmada por outros autores, ressaltando, Eimas Siqueland (1971) com técnicas de análise dos ritmos de sucção dos bebês, aquando ouviam determinados sons. Ainda de acordo com Brito Avô (2000, p. 43) «nos dois anos que se seguem a maturação do sistema nervoso central e os estímulos do ambiente vão permitir-lhe atingir um grau de desenvolvimento invejável, proporcionando-lhe uma autonomia crescente em todas as áreas». Deste modo, deve-se preconizar a mobilização de determinados comportamentos que instiguem e valorizem esta faculdade auditiva. Segundo Schoenberg «o material de música é o som; ele age sobretudo sobre o ouvido» (citado por Willems, 1970, p. 55). Como refere Gordon (2000, p. 43) «[t]oda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos». O mesmo autor salienta que o processo de audição não se dissocia do oral «a audição não pode ser desenvolvida apenas escutando ou apenas executando. Ambas as premissas, escutar e cantar, são necessárias para que o potencial da audição se concretize» (Gordon, 2000, p. 126). Da mesma forma, Rodrigues (2003, p. 72) reforça que «a “audição” está para a música assim como o pensamento para a linguagem». Concomitante com o que foi dito, Willems (1970, p. 154) reforça que «toda uma prática auditiva e rítmica pode preceder a teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical».

O sistema auditivo é dos primeiros sentidos a estar completamente formado à nascença, deve ser estimulado o mais precocemente possível de forma a aproveitar as fases de desenvolvimento na qual a criança está mais predisposta à aquisição de novos conhecimentos. Desta forma, a audição deve ser estimulada o quanto antes, para posteriores aquisições formativas da música.

De modo a desenvolver a audição para a música, é oportuno repensar a sua validade no plano de ação dos intervenientes educativos. Através de ações direcionadas, que enfatizem a escuta e a oralidade numa relação transversal com domínios mobilizadores de novas competências. Assim, considerando os aspetos reiterados, deve-se recorrer à música como estratégia pedagógica desde o momento da edificação desenvolvimental do sistema auditivo, explorando o sentido estético e artístico e estimulando atividades integradores/transversais. Neste sentido, são vários os autores que admitem a contribuição da música no campo desenvolvimental da criança, reconhecendo que atividades de musicalização contribuem para o desenvolvimento

cognitivo/linguístico, psicomotor e sócia afetivo da criança. Spodek (2002, p. 492) admite existirem

provas consideráveis da importância do papel que a música pode desempenhar na vida de uma criança, tanto, quando a criança aprende a gostar e a saber apreciar a música em si mesma, como pelo que o envolvimento musical da criança pode contribuir para favorecer outros aspectos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

De acordo com Hohman e Weikart (1997, p. 658), a música é um meio para as crianças conhecerem «coisas sobre si mesmos e sobre os outros» através das diversas experiências que se materializam por meio da exploração da voz, canto, movimento e percussão de instrumentos, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, físicas e sociais. Quando as experiências musicais visam criar oportunidades em várias áreas, as crianças «além de aprenderem sobre a música, aprendem linguagem e outras matérias» (Wolf, citado por Spodek e Saracho, 1998, p. 366). Kokas «desenvolveu estudos preliminares que mostram que a participação num Currículo de Música Kodály pode aumentar a capacidade da criança para o desenvolvimento da linguagem» (citado por Spodek, 2002, p. 482). Por outro lado, alguns autores abstêm-se deste pensamento, ainda que de uma forma ténue, consideram existir uma relação entre música e linguagem, apesar de verificarem que as «designações [são] diferentes [têm] uma realidade cuja natureza é a mesma» (Rodrigues, 2003, p. 58) a capacidade de comunicar. Ainda de acordo, com Spodek e Saracho (1998, p. 366), a música desenvolve várias habilidades, tais como «escutar, cantar, tocar, mover-se e ler e escrever música». A música ainda transcende a outras áreas, sublinhe-se o «seu amplo potencial terapêutico» (Sousa e Cantista citado por Martingo, Aroso, Paiva e Lourenço, 2018, p. 31) motivo de atual interesse na área das neurociências.

Conclui-se, que a música ao contribuir para o desenvolvimento de várias áreas de competências e habilidades da criança, deverá atuar num espaço/ambiente educativo onde o recurso à mesma seja consistente e constante. Refira-se que o «desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 658).

## 1.2. O papel do educador

De modo abordar as recentes especificidades do educador de infância no campo de ação pedagógica, importa enquadrar temporalmente a evolução e a construção do estatuto desta carreira profissional, que tem vindo a ser progressivamente delimitada aos agentes que trabalham

na educação de infância. Refira-se, que a educação assumiu alguma notoriedade a partir da reorganização social e económica, resultante da Revolução Industrial, que abriu «as portas a um mundo completamente novo», que indubitavelmente teve «implicações económicas, culturais, sociais e políticas» (Cipola, 1984, p. 329) durante vários séculos, emergindo a partir de outros pontos da Europa, repercutindo-se em Portugal com mais evidência nos séculos XIX e XX. Sarmiento refere que a educação até à industrialização era tarefa exclusivamente das progenitoras, sendo que, com a mobilização das mulheres para o mercado de trabalho e «com o desenvolvimento de novos conceitos e perspetivas sobre a educação, criam-se novas realidades sociais e ideológicas» (Sarmiento, 2002, p. 29). Também Gomes (1986) data o descortino da educação infantil a partir da Revolução Industrial. Evidentemente, nalguns países Europeus, já se sentiam mudanças significativas com o surgimento de ideias, medidas e instituições da educação, que posteriormente despoletou a atenção e adoção de ações equivalentes pelos restantes países. Neste campo de mudança, destaca-se, Froebel «criador do primeiro [Jardim de Infância] em 1837 na cidade alemã de Blaukenburgo» (Vilarinho, 2000, p. 52) modelo pedagógico que serviu de referência para outros contextos, como aconteceria mais tarde em Portugal. A regulação de normas mundiais, tal como, a «Declaração dos Direitos da Criança, promulgada em 1959, terá servido como um ponto de viragem sobre a atribuição de importância da educação de infância a nível internacional» (Sarmiento, 2002, p. 145). Verifica-se a partir daqui uma redefinição das ideologias e abordagens de instituições na educação para a infância em vários locais da Europa e Estados Unidos. Por outro lado, em Portugal, o fator determinante, que refletiu a falta de medidas educativas assertivas, no século XIX, seria a instabilidade política, que tinha repercussões em várias áreas. Lains (1995) investigador na área de história e economia, reporta a visão internacional de um país economicamente enfraquecido devido às constantes mobilizações políticas; também, Vilarinho (2000) refere a incontornável situação que o país atravessava politicamente, com fortes implicações na economia. A mesma autora, profere que foi no «final do século XIX e início do século XX» que a sociedade sofreu significativas alterações na educação, assim como Sarmiento (2002, p. 48), a autora vê na «industrialização» e na «consequente migração das populações das aldeias para as cidades e zonas portuárias» premente necessidade de resposta política, educativa e social. Nestes contextos, emergem medidas ainda muito prematuras que despoletam ações direcionadas para o campo da educação, é neste âmbito, que se impõe a necessidade de «emergir um conjunto de novos agentes de trabalho social e novas instituições» (Vilarinho, 2000, p. 86). A educação na primeira infância, começa a ser reconhecido

em Portugal, à medida que as propostas europeias ganhavam visibilidade; tomo por exemplo, o discurso do deputado Rodrigues de Freitas, «[a] instrução pública para as crianças não deve principiar na escola do ensino primário, cumpre que comece no que os alemães chamam Kindergarten ou jardim de infância» (Vilarinho, 2000, p. 89), sendo este, um dos primeiros passos para a aceitação de novas instituições de inspiração froebeliana. No início do século XX, surgem novas abordagens pedagógicas, centrados em métodos menos direcionados para o ensino e focados no interesse da criança, também a projeção de instituições de carácter formativo para educadoras de infância, começa a demover a visão assistencialista nesta categoria.

No entanto, foi a revolução do 25 de abril de 1974, que configurou mudanças notáveis no caminho da educação. A partir daqui emerge a necessidade da criação e abertura de uma rede pública de jardins de infância (Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro), que ganha consistência através do estatuto dos jardins de infância da rede pública, Decreto-Lei nº542/79, de 31 de Dezembro; segundo o mesmo documento a regulamentação destas instituições permitiu «salvaguardar direitos legítimos dos educadores». Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), estabelece-se um quadro geral da educação em Portugal, que «consolida a inserção da Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo e reforça a sua função educativa» tal como, insere neste quadro «a Educação Escolar e Extra - Escolar» (Vilarinho, 2000, p. 146). Em 1994, a política vigente, reconhece na educação uma prioridade e apresenta um parecer sobre «toda a realidade organizacional de centros de atendimento às crianças dos 3 aos 5 anos, com propostas concretas para alterar qualitativamente a oferta de serviços à infância, atendendo equilibradamente às funções pedagógicas e sociais» (Sarmiento, 2002, p. 153). Neste sentido, surgem duas ferramentas essenciais, «o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar [que visava a expansão, organização e acompanhamento da rede de Educação Pré-Escolar] bem como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar [Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro]» que visavam a «promoção deste sector e a partir dos quais se espera[ram] efeitos quer nos serviços com as crianças, quer na profissionalidade das educadoras de infância» (Sarmiento, 2002, p. 154).

No quadro mais atual, a profissão de educador de infância continua preso à uniformização de ideologias, tal como, a constante adequação e regulamentação de medidas estatais desenquadradas dos contextos reais, onde prevalece uma profissão particularmente feminina, com uma visão ainda muito assistencialista, com maior incidência na creche. Segundo um estudo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) em 2000, já eram evidentes várias lacunas na Educação Pré-Escolar, com mais incidência na faixa etária dos 0 aos

3 anos (Vasconcelos, 2000, p. 210). Por outro lado, refira-se a disparidade na gestão dos Ministérios competentes de crianças dos 0 meses aos 6 anos, sendo que, as crianças até aos 3 anos, são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos 3 aos 6 anos, pelo Ministério da Educação, verificando-se um descomprometimento da Educação com a faixa etária mais precoce. Deste modo, também a legislação patente na Lei de Bases do Sistema Educativo, despromove o contínuo da educação dos 3 para os 4 anos, assistindo-se a uma rutura nestas idades, que deveria ser uma extensão da anterior. Tal como Vilarinho (2000) Sarmiento (2002), e Vasconcelos (2003) salientam, emerge a necessidade de um Estado onde não intervém apenas como regulador, desresponsabilizando-se do seu papel intervencionista. Esta discrepância normativa de política educativa, tem movido várias vozes no campo da pedagogia, educação e ensino, tal como, noutros ramos da sociedade.

Nesta conjuntura, desenvolve-se a carreira de educador de infância, que no contexto de creche não tem suprido grandes modificações, visto que não existem grandes apoios estatais, nem medidas legislativas concretas de incentivo e de mobilização de estratégias no auxílio desta classe. Desta forma, o currículo do educador de infância, desenvolve-se, influenciado pelas ideologias políticas e sociais do seu tempo, não obstante, cresce ancorado nas suas crenças, intencionalidades educativas e pedagógicas, que se repercutem nas atividades realizadas no seu campo de intervenção. Nestas circunstâncias, criam-se e desenvolvem-se várias conceções, acerca do verdadeiro papel do educador de infância. Segundo Ongari e Molina (2003), existe uma multiplicidade de aspetos que definem a profissão, sendo por isso necessário atender à sua especificidade.

De acordo com a abordagem High/Scope, para bebés em infantário, Post e Hohmann (2011, p. 22) consideram vários aspetos para o papel profissional de educador de infância, nomeadamente, «interagir com as crianças e sua família, organizar e equipar o ambiente físico, estabelecer horários e rotinas, observar as crianças e planificar actividades». De acordo com a mesma abordagem pedagógica, e considerando uma faixa etária mais abrangente, Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 19), referem que o Educador deve ser «incentivador de actividades para resolução de problemas» necessitando de um longo percurso até consolidar a sua abordagem pedagógica. Também, Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Formosinho (2011, p. 103) na Pedagogia-em-Participação, compartilham alguns dos pressupostos referenciados, destacando que «[o] papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e

documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura».

Para Oliveira – Formosinho e Kishimoto, (2002, p. 44), o papel de educador de infância apesar de ser similar ao de outros professores é diferente em muitos aspectos comportando especificidades que se desenvolvem de acordo com um quadro diferenciador e singular, que deve promover a globalidade de uma «forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve» através de tarefas (cuidados/educação/animações) diversificadas, interações com o grupo e com os diferentes intervenientes educativos, tal como, integração de todos os «serviços para as crianças e suas famílias» (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 49). Para Serra (2004, p. 212), que se debruça sobre a pertinência da articulação entre ciclos, nomeadamente o 1º ciclo, refere que, «o professor/educador do séc. XXI, tem que ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos». Considerando a capacidade de resiliência desta categoria, indaga que os professores/educadores deverão ser «professores reflexivos, que encontram estratégias que ultrapassam as áreas específicas da sua formação inicial» preparando a criança «para os desafios que terá de enfrentar no futuro» (Serra, 2004, p. 212).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 13), o papel do educador está intimamente ligado à sua intencionalidade educativa, «que caracteriza a sua intervenção profissional [e] exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática», refira-se que «[e]sta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar». Assim, prevê-se que as intencionalidades e as decorrentes experiências desenvolvidas pelo educador devem ser enriquecedoras e articuladas, globalizando vários campos do saber, tal como a música. Apesar de alguns educadores/professores terem «ignorado las inmensas posibilidades musicales» (Vulliamy, citado por Swanwick, 2006, p. 20), outros autores, destacam a pertinência do papel interventivo dos profissionais educativos nesta área. Spodek e Saracho (1998, p. 372) abordam a importância do educador/professor em «ajudar as crianças a explorarem suas preferências musicais e ajudá-las a descobrir quais elementos são mais atraentes para elas». Refere ainda, que os profissionais «podem desenvolver discussões que enriquecem a escuta atenta e levem à escuta crítica. As crianças podem falar sobre os sentimentos gerados pela música e sobre os tipos de atividade que ela evoca».



Posto isto, o papel do educador, está predominantemente ligado a aspetos subjacentes a crenças e intencionalidades pedagógicas e educativas, influenciado, indubitavelmente, por normas, no campo político, cultural e social. Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p. 69), a «agência do professor» está em alterar possíveis obstáculos que impossibilitem a «agência da criança», este processo requer uma estrutura provida de novas formas de fazer, mas também de ser e estar. Esta abordagem parte da conceção que o educador tem da criança, como competente e participativa, provido de pensamentos e perspetivas, relativamente ao contexto, mas também, à forma do ensino e aprendizagem que está exposto, assim, «[a]s crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas na construção da sua identidade participantes» (Woodhead e Faulkner, 2000, citado por Oliveira-Formosinho e Lino 2008, p. 71).

### **1.3. Estilos musicais na Creche e Jardim de Infância**

Um ambiente onde se verifique o «contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas, permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música» (Silva et al., 2016, p. 56), assim como, potenciar o desenvolvimento de competências sociais e expressivas. Hohmann e Weikart (1997, p. 660) acrescentam que «ouvir uma variedade grande de música gravada e ao vivo, dá-lhes oportunidades para ouvirem e se moverem ao som de melodias de estilos diferentes». Spodek e Saracho (1998, p. 370), ressaltam que as «crianças devem ter oportunidades de explorar muitos tipos de música. Uma boa parte da música contemporânea é rica em melodia, harmonia e significado. O Jazz, o rock e a música popular devem ser incluídas nas atividades de escuta e canto». Ainda Wuytack e Palheiros (1995, p. 11), referem a acessibilidade dos professores e alunos à música, refira-se «o jazz ou as músicas tradicionais» permite-lhes imensas «possibilidades de escolha de música». Aguera (2008, p. 98) salienta a pertinência de ter um repertório de músicas «que sejam significativas para as crianças».

Vários autores reconhecem a importância do contacto com música variada, atribuindo-lhe várias significações, nomeadamente, alargar o leque de músicas pré-existentes, conhecimento cultural, social, competências transversais, compreensão das propriedades da música sem necessariamente constituir conhecimento teórico alargado.

Os gostos musicais advêm da convivência constante com tipologias musicais, que surgem das oportunidades promovidas pelos diferentes meios envolventes, como refere, Wuytack e Palheiros (1995, p. 12), «a influencia da família, do meio socio - cultural, dos meios de

comunicação social, das aprendizagens precoces no Jardim de infância [são] determinante[s] na formação do gosto musical das crianças». A influência do interveniente educativo durante a escolha dos educandos deve manter-se imparcial, de modo a facilitar a preferência da criança. Por outro lado, a formatação de ideologias pré-concebidas, resultantes de diversos fatores externos e internos, representa um obstáculo muito significativo durante a seleção musical do educador/a. Refira-se que estas influências estão presentes nas ferramentas (manuscritos de educação infantil) de pesquisa de atividades dos educadores para a estimulação auditiva, com a referência a compositores de um estilo musical, nomeadamente, música erudita. Também Pacheco (2019), evidencia esta visão unilateral na abordagem aos estilos musicais no ensino formal «as escolas de música ainda não comportam nos seus currículos outras tipologias musicais, ou seja, outros estilos e géneros musicais diferenciados, que respondam às especificidades das regiões e da população escolar» (p. 37). Folhadela, Vasconcelos e Palma (1998, p. 7), referem que a referida abordagem pedagógica está vinculada a uma perspetiva passada, onde prevalece a exposição de uma só tipologia musical e que tal situação «tem impedido que se deem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego». Deste modo, reconhece-se que existe uma reduzida procura de inculcar nos diferentes contextos pedagógicos estilos musicais diferenciados, motivado em parte, pelas ideologias sociais e culturais. Verifica-se igualmente, a existência de algumas atitudes conservacionistas e enraizadas na forma como se expõem determinados estilos musicais nos ambientes educativos, legitimando apenas valor nas obras musicais reconhecidas internacionalmente. Sendo assim, compete ao educador a desmobilização deste contínuo de experiência musical unidirecional, através da inclusão de múltiplas tipologias musicais nos contextos pedagógicos. Por sua vez, um dos primeiros passos adotar é a promoção de vários momentos de audição musical, que permitirá a seleção da música mais apelativa, desenvolvendo, assim, a autonomia, confiança, independência, responsabilidade, desmobilizando comportamentos e atitudes socialmente modeladores. Para isso, o educador deve analisar e avaliar as propostas musicais apresentadas, de modo a respeitar «a vida [das crianças] suas vivências e suas apetências [que] são plurais» diversificando as ofertas e proporcionando «aprendizagens congruentes com as necessidades sentidas por cada pessoa de cada comunidade» (Pacheco, 2019, p. 39).

Reapreciando a posição de determinados autores relativamente à escolha musical para os contextos pedagógicos, percebe-se que existe uma valorização na música tradicional portuguesa.

As músicas folclóricas também devem ser usadas na sala de aula, pois a tradição popular é rica em canções infantis, incluindo as canções de ninar. Muitas canções folclóricas são simples, contêm muitas repetições de frases musicais e letras e são fáceis de aprender (Spodek e Saracho, 1998, p. 370).

Também Rosa Torres, apreciadora e aficionada na adoção da música tradicional portuguesa nos contextos pedagógicos, cita F. Lopes-Graça, compositor, autor que dedicou parte do seu trabalho ao domínio da música popular portuguesa, refere que,

a canção portuguesa faz parte do património espiritual da nação portuguesa. Mais do que qualquer outra manifestação do nosso temperamento, da nossa cultura, ou das nossas capacidades criadoras, ela nos define e integra na nossa realidade psicológica e social. Amá-la é conhecêmo-nos no que em nós existe de mais fundo e enraizado no solo natal; defendê-la, é defender uma parcela de nós mesmos, da nossa individualidade, da nossa história íntima (Lopes-Graça citado por Torres 1998, p. 23).

Torres, afirma que as canções portuguesas são o melhor método para as crianças se iniciarem na música, deste modo acredita que, «através das canções de várias regiões, é-lhes facilitada a aquisição duma cultura geral, uma vez que a criança passa a identificar e valorizar o património musical português, podendo-o comparar com outros estilos da literatura musical» (Torres, 1998, p. 24). Hemsy de Gainza (s.d., p. 31) reforça a ideologia de Torres, considerando que

partiendo de la premissa de que la educación musical del niño debe basarse en la toma de conciencia de los componentes musicales de su entorno auditivo, se induce naturalmente la importancia del folklore musical como punto de partida» para as futuras aquisições musicais, de índole formativo.

A mesma autora acrescenta que a música tradicional para além de expressar musicalmente uma cultura e época, é fácil de captar. Homann e Weikart (1997), salientam a importância de incluir músicas tradicionais no repertório musical existente na sala. Willems (1970, p. 24) aconselha «que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do génio da sua raça». Posto isto, pode-se afirmar que iniciar as crianças na música tradicional portuguesa é reconhecidamente uma mais-valia, fundamentalmente na apropriação de conhecimentos culturais do seu povo.

Ressalve-se que durante a pesquisa do estilo musical supramencionado, constatou-se que nem toda a informação subjacente à terminologia tradicional, é consensual, ou seja, alguns autores falam de músicas tradicionais e populares com a mesma aceção.

Segundo Cruvinel (2005, p. 44), esta indefinição, parte de «o conceito cultural não ser consensual entre os estudiosos» o mesmo agregando vários significados. Por outro lado, a mesma

autora (2005, p. 44) considera que «a música popular é aquela que é feita por indivíduos cuja autoria é devidamente assinalada e inspirada, direta ou indiretamente pela tradição musical do seu país de origem». Por sua vez Torres (1970, p. 27), refere que «a preocupação pela música popular começou apenas em finais do séc. XIX e princípios do séc. XX». Verifica-se deste modo, que a música popular resulta da tradicional que era transmitida por via oral e de autoria desconhecida. No entanto, para alguns autores continua a haver uma linha ténue que separa estas duas conceções.

Refira-se que a integração de músicas no espaço pedagógico, deve aliar-se ao gesto ou movimento, que segundo Post e Hohmann (2011, p. 44) permite «[o] emergente sentido de si próprios enquanto actores e fazedores independentes» tal como «expand[ir] a consciência sensorial do som e do ritmo» através do corpo e da voz. Assim, conjugar a música tradicional ao movimento, ou seja, mimar as canções, a criança aufer de inúmeros benefícios que despoletam o desenvolvimento e a aprendizagem. Deste modo, abordar a música tradicional portuguesa na creche, pode permitir a construção de aprendizagens ativas, sentimentos de pertença cultural e patrimonial que articuladas com as famílias e com outros domínios, mobilizam e enriquecem o desenvolvimento musical, linguístico, afetivo e físico da criança.

Considerando o tema do presente relatório, que é despoletado na Creche através da implementação de músicas tradicionais portuguesas, consolida-se no espaço de Jardim de Infância e adquire uma maior amplitude com propostas musicais diferenciadas, nomeadamente, música clássica, que integram conhecimentos, experiências e vivências acerca de outras culturas. Portanto, partindo de um referencial no estilo musical que estão familiarizados para outros estilos de música, conhecem compositores, suas histórias, origens e referente património, deste modo, construindo e enaltecendo conhecimentos transversais. Pretende-se, assim, não identificar as origens nem influências dos estilos musicais, mas compreender que existem vários estilos de música e que numa determinada época, cantores, compositores, instrumentistas, foram e mantêm-se referências nos géneros de música abordada.

Uma obra musical é sempre a resultante de diversos factores tais como a cultura da época, as circunstâncias, o meio onde a criação teve lugar, o material utilizado. Por isso quando se realiza a audição musical é preciso considerar vários aspetos significativos que contribuem, em maior ou menor medida, para uma melhor compreensão da obra (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 23)

Como evidenciado no início deste capítulo, os estilos musicais, asseguram fundamentalmente um meio de integrar grupos e culturas no espaço educativo. Como refere Sousa e Neto (2003, p. 35) «a dimensão intercultural da música é, sem sombra de dúvida, factor de

comunicação e de ligação entre os povos». Sue e Padilla (1986) argumentam que «o desafio que se coloca aos educadores é identificarem as diferenças críticas existentes entre grupos étnicos das minorias e dentro deles, e incorporarem esta informação na sua prática pedagógica» (citado por Spodek, 2002, p. 844). Por isso, grande parte da motivação e dedicação para a música deve depender do educador e do programa musical selecionado.

Posto isto, denota-se que é crucial a representatividade de certos estilos musicais no contexto pedagógico, que se inicia com uma seleção criteriosa musical, na qual o educador deve atender aos interesses e necessidades das crianças, que, predominantemente está vinculado ao estilo musical escutado no ambiente educativo e familiar. Partindo desta premissa Gordon (2015, p. 58) refere que, «[é] importante que as crianças ouçam uma larga variedade de instrumentos em estilos musicais variados, por tipos de agrupamentos diferentes, de forma a travarem conhecimentos com vários timbres e registos de sons». Ainda de acordo com Swanwick (2006, p. 20) os professores/educadores devem ajudar as crianças a encontrar as suas raízes dentro dos estilos de música que gostam «hay que dar oportunidades a los alumnos para que puedan adquirir la necesaria habilidade instrumental y la capacidad, de improvisación y una sensibilidad estilística para el jazz, el rock» alargando as possibilidades para «otras regiones del mundo». Tal como Swanwick (2006), alguns autores supramencionados no início deste capítulo, destacam a pertinência da adoção de estilos musicais, nomeadamente, rock e jazz, nos contextos pedagógicos. Sendo assim, reconhece-se a exonerada necessidade de compilar alguns dos principais estilos musicais que existem no mundo, tal como referenciado até agora, música tradicional, rock, jazz, acrescentando outros de interesse ao grupo de crianças no Jardim de Infância, tais como, samba, criando momentos de escolha, proporcionados pela diversidade musical existente. Logo, atendendo aos aspetos reiterados às observações realizadas no grupo de crianças, e à dinâmica da sala durante o estágio participativo, foram abordados nos contextos pedagógicos de Jardim de Infância quatro estilos musicais, música clássica, rock, samba e jazz. Reconhecendo-se a importância de integrar músicas de outras partes do mundo, constroem-se competências na área do Conhecimento do Mundo (OCEPE) que serão abordadas à posterior.

Deste modo e com esta abordagem à música constroem-se «identidades que para além de significarem o mundo» podem ajudar a criança a «significar a si mesmo» (Pereira de Oliveira, 2012, p. 4).

#### 1.4. Articulação das áreas do saber com a música no Jardim de Infância

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador para a prática e decisão do educador no Jardim de Infância, contempla que, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança nos contextos pedagógicos, deve realizar-se de forma integral, onde as várias áreas de desenvolvimento despoletem aprendizagens significativas e enriquecedoras (Silva et al., 2016). Deste modo, o educador deverá abordar as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem de «forma integrada e globalizante» (Silva et al., 2016, p. 10), onde a atividade de brincar da criança deverá ser reconhecida como «uma forma holística de aprender» (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, as Áreas de conteúdos das OCEPE, nomeadamente, Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, devem possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem como «vertentes indissociáveis do processo educativo» (Silva et al., 2016, p. 31). Das Áreas referenciadas, a que apresenta uma maior extensão é a Área de Expressão e Comunicação, comportando quatro Domínios e Subdomínios, nomeadamente: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística com Subdomínio das Artes Visuais, Jogo Dramático /Teatro, Música e Dança, ainda, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por último, o Domínio da Matemática. A singularidade de cada área de conteúdo das OCEPE, permite ao educador, observar, registar e avaliar diferentes aspetos do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Por conseguinte, serão abordados e especificados os Domínios e subseqüente componentes, tal como, subdomínios de cada Área de Conteúdos do documento OCEPE e posteriormente, identificadas atividades no projeto” *Contributo dos Estilos Musicais no Jardim de Infância – Conhecer o mundo através da música*”, onde tenha ocorrido aprendizagens das Áreas de conteúdo que se correlacionem com a música.

No que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, esta «é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância» uma vez que se constrói «num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições» para «uma cidadania autónoma, consciente e solidária» (Silva et al., 2016, p. 33). Esta construção, transversal e progressiva ao longo dos anos e subdivide-se em quatro componentes: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e ainda convivência democrática e cidadania. Comportando vários aspetos, ressalve-se as aprendizagens mais proeminentes observadas e relacionadas com o projeto de música desenvolvido, como exemplo, os diversos

momentos de partilha de informação, na qual é desenvolvida a capacidade de expressar opinião, escolhas e decisões, respeitando o parecer do grupo. Nestes momentos, reforça-se a compreensão face aquilo que os outros expressam e mostra-se empatia relativamente às dificuldades ou necessidades do grupo. O adulto que inicialmente é intermediário, permite que as crianças desenvolvam a capacidade e autonomia de resolver problemas ou conflitos. Por sua vez, esta partilha permite o respeito pela individualidade social e cultural do outro, compreendendo que é através da diversidade que a construção individual enriquece e se transforma. Também numa pedagogia em participação os tempos destinados ao diálogo (conselho) mobiliza a consciencialização para os acontecimentos diários, permitindo à criança compreender o que foi feito, o que gostaria de fazer e o que poderia melhorar, deixando abertura para novas observações e reflexões. Desenvolve-se a agência da criança, como construtor da sua aprendizagem, fortalece-se a coesão grupal, participação, responsabilidade individual, onde a autorreflexão ganha dimensão devido aos interesses pessoais e envolventes (meio natural). O interesse manifesto na preocupação do habitat aquático, permite a elaboração de uma história e letra de música que expõe soluções para a poluição dos oceanos, corroborando aprendizagens significativas nesta Área de conteúdos. Os objetivos que integram esta Área são observados por meio do desenvolvimento intelectual e social da criança, nos diversos momentos de interação e cooperação das mesmas.

A Área de Expressão e Comunicação é a única que integra vários Domínios, comportando distintas valências que se interrelacionam no modo como holisticamente a aprendizagem é concretizada. No primeiro Domínio, a Educação Física está intimamente ligada à coordenação, manipulação, precisão, orientação, relacionando-se com a música através da realização de diversas tarefas de movimento ritmado direcionado ou livre do corpo no espaço. A apropriação da noção de espaço, através de atividades de jogo tradicional (ex. roda) permite conhecerem e desenvolverem movimentos mais precisos, prevendo e controlando evolutivamente e conscientemente diversas deslocações (esquerda-direita). A manipulação de objetos musicais é outra relação que se estabelece entre o corpo, espaço e o objeto. A utilização de instrumentos musicais ou música gravada durante as atividades, proporciona simultaneamente o desenvolvimento da coordenação de movimentos de acordo com o instrumento utilizado e a perceção auditiva. Na atividade de jogo, desenvolvem-se competências pessoais e sociais referenciadas na área de Formação Pessoal e Social, tal como o sentido de pertença, cooperação e interajuda.

Por conseguinte, no Domínio da Educação Artística, apresentam-se «diferentes linguagens artísticas» através do subdomínio das «Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança» (Silva et al., 2016, p. 47). De acordo com as OCEPE, este é um domínio, na qual as crianças já tiveram contato anterior à entrada no Jardim de Infância, por isso, o Educador tem o papel de identificar, desenvolver e aprimorar as competências prévias de cada criança. De forma a criar um espaço convidativo às artes, o material é muito importante e significativo para o desenvolvimento destas múltiplas linguagens. Assim, o educador deve incluir ferramentas diversificadas para distintas utilizações, porque o desenvolvimento e o conhecimento progredem através da visualização e experimentação de novas formas de fazer e compreender.

O primeiro subdomínio (artes visuais) engloba uma vasta área de manifestações artísticas, que permite o desenvolvimento do sentido estético, expressivo, conhecimento crítico, percepção visual. Durante o projeto, foram desenvolvidas várias atividades de desenho, moldagem, recorte, que subentendem aquisição de diferentes técnicas, tal como, recursos para a execução das diferentes tarefas. Com a visualização de imagens, vídeos representativos, miniconcertos e utilização de diferentes técnicas para a construção de instrumentos musicais e monumentos alusivos aos locais das viagens realizadas na sala, as crianças adquirem novas aprendizagens acerca dos monumentos e instrumentos simbólicos de cada estilo musical; assim, «para além de experimentar[em], executar[em] [e] criar[em], têm possibilidade de «dialogar[em] sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam» (Silva et al., 2016, p. 49).

O segundo subdomínio (jogo dramático/teatro) contempla «formas de expressão e comunicação» através do corpo, na qual «a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela» (Silva et al., 2016, p. 51). Este subdomínio é observável nos vários momentos da rotina do brincar da criança, onde são representadas situações reais ou imaginárias. Neste projeto, estes momentos são visíveis durante o jogo simbólico, quando imitam, cantam e dançam conforme sugere o estilo musical escutado, «desempenha[ndo] um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal» (Silva et al., 2016, p. 52).

O terceiro subdomínio (música) das OCEPE, pressupõe a escuta de vários estilos musicais, como mecanismo transversal de aquisição de competências e desenvolvimento de outros domínios. Este subdomínio é o elemento central da temática desenvolvida ao longo deste projeto, sendo assim, está implícito nas diferentes áreas e subsequente domínios de conteúdo. A consciência da versatilidade das áreas de conteúdos permite inter-relacionar as atividades,



despoletando múltiplas aquisições ao longo do projeto. Saliente-se a composição da música *Vamos limpar o mar* que decorreu da construção de uma história (letra e ilustração) sobre a preservação do ambiente aquático e culminou com a participação de várias crianças e comunidade. A música revelou-se uma componente fundamental de desenvolvimento, dinamização e expansão das atividades nos diferentes tempos pedagógicos, comportando uma causalidade nem sempre linear, decorrente dos fatores circundantes.

O quarto e último subdomínio (dança) do Domínio da Educação Artística, está intimamente ligado à música, porque é «através de movimento e ritmo» do corpo, que as crianças desenvolvem uma das maiores formas de exprimirem «o modo como sentem a música» (Silva et al., 2016, p. 57). Durante a exploração audiovisual dos diferentes estilos musicais as crianças manifestam sentimentos e movem-se conforme o ritmo da música, percecionando as noções de espaço e tempo durante a ação, adequando por um lado, os movimentos ao espaço, reconhecendo por outro lado que a mudança de um movimento para outro requer tempo e assertividade. A dança está implícita na abordagem a cada estilo musical.

A Área de Expressão e Comunicação, integra o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que tal como alguns domínios referenciados as crianças já detêm conhecimentos prévios à entrada da pré-escola. A necessidade de conjugar no mesmo domínio a linguagem oral e escrita «pretende não só acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumento fundamental de desenvolvimento e de aprendizagem» (Silva et al., 2016, p. 60). No entanto, segundo o documento orientador das OCEPE, a abordagem a este Domínio é realizada em separado, devido à «especificidade de cada uma destas formas de linguagem» (Silva et al., 2016, p. 60). De acordo com as normas das orientações referenciadas a Linguagem Oral «é central na comunicação com os outros» (Silva et al., 2016, p. 60) no entanto, e de acordo com as OCEPE, nem todas as crianças dominam a língua que prevalece na sala, desta forma, compete ao educador, se assim for desejável, desenvolver a língua portuguesa para estabelecer comunicação no grupo, sempre como acréscimo e reforço à língua materna. A comunicação deve desenvolver-se com respeito, pela singularidade de cada criança, onde todas têm tempo e espaço para falar. Partindo de uma base sustentada na comunicação, a criança progressivamente alarga o seu vocabulário e significado das palavras, tal como, começa a tomar «consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)» (Silva et al., 2016, p. 61). Desta forma, as OCEPE consideram duas grandes componentes na aquisição da linguagem: Comunicação Oral e a Consciência Linguística.

No que diz respeito, à Comunicação Oral esta remete para a compreensão da mensagem e uso da oralidade em diferentes situações. A Consciência Linguística, desenvolve características de exploração e consciência da língua: por meio de diversas ferramentas lúdicas as crianças apropriam-se de formas da linguagem que «levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão» (Silva et al., 2016, p. 64). Considera-se três extensões na Consciência Linguística: Consciência Fonológica, Consciência da Palavra e Consciência Sintática.

A Consciência Fonológica, refere-se à tomada de «consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras». A Consciência da Palavra, remete para a reconhecimento de «diferentes palavras numa frase». Por último, a Consciência Sintática, refere-se ao fato de conseguir «[i]dentificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção» (Silva, 2016, p. 65). No decorrer do projeto, foram promovidos vários momentos de promoção da Comunicação Oral, nomeadamente, nas rotinas diárias (conselho), eram discutidos em grupo, novas aprendizagens, observações, novas abordagens resultantes daquilo que as crianças percecionavam durante as atividades. Sublinha-se, numa primeira fase do projeto, uma pesquisa na biblioteca acerca das curiosidades (instrumentos musicais, músicos e origens) dos estilos musicais selecionados, que sucedeu numa apresentação com dois grupos de crianças, formalizada na sala, com uma plateia (crianças) que levantava diversas questões. Neste momento o diálogo e o debate sucederam-se com normalidade, visto que a oportunidade de falar e ser escutado já seria uma prática recorrente na sala, sendo adotada ao longo das atividades do projeto. No que se refere a circunstâncias observados onde se desenvolveu a Consciência Fonológica, ressalva-se a leitura da música tradicional portuguesa *Alecrim*, fora do âmbito das músicas selecionadas para o Jardim de Infância, que consistia na escuta e canto de versos rimados que compunham as estrofes, à qual se associava um movimento de roda com diferentes ritmos. No decorrer do projeto, formam apresentadas outras tipologias de música que exploravam rimas: *Era uma casa*, de Vinicius de Moraes, e que permitiam, por outro lado, conhecer as notas musicais, o exemplo, *Dó, Ré, Mi a Mimi, Perdi o Dó da minha viola*, o que possibilitou identificarem e brincarem com as notas de música, por meio de rimas, ou através da consciência de elementos sonoros no início de palavras dentro de frases. Nestas atividades, algumas crianças (5 anos), ainda de uma forma prematura, identificam e isolam palavras (Consciência da Palavra) que se formam a partir da mesma sílaba inicial e nota musical correspondente, substituindo por outras (ex: mirar- mimar/ sonhar-soprar)

que conhecem, formando novas frases. Também compreendem que essa nova estruturação (Consciência Sintática) pode não estar de acordo com as regras que conhecem, verbalizando essa incoerência.

A promoção na Abordagem à Escrita, desenvolve-se através do contato, observação e escuta de histórias e pesquisas que decorrem das atividades, mas também, da necessidade de utilização em contexto do manuscrito. Curiosamente, algumas crianças, nomeadamente as mais velhas, evidenciavam mais interesse na funcionalidade da escrita em situações de uso corrente. Durante o projeto, foram vários momentos de leitura e utilização da escrita, refira-se, pesquisa através da internet e livros informativos para registo de curiosidades dos estilos musicais, assim como, o dicionário para a procura de significados de palavras. Com recurso à máquina de escrever, ferramenta disponível na área da mediateca, incentiva-se o interesse e a curiosidade pela escrita. Neste espaço, colocam-se previamente novos cartões com imagens e o nome de vários instrumentos musicais, no qual, as crianças observam, reconhecem, identificam, transcrevem e apropriam-se da direccionalidade da escrita. A construção em grande grupo da história *Vamos limpar o mar*, que despoletou um diálogo e confrontação de ideias sobre os passos necessários para criar uma história, cresceu baseada na importância e preocupação da temática associada, por outro lado, reforçou ideias acerca da funcionalidade da escrita e sua convenção.

A Área da Expressão e Comunicação integra por último, o Domínio da Matemática, que tal como outros Domínios, deverá estar intimamente ligado aos interesses e experiências das crianças na sua rotina. Como referido noutras áreas, o educador parte daquilo que a criança já sabe e demonstra curiosidade, desafiando aprendizagens segundo uma «abordagem sistemática, continuada e coerente» (Silva et al., 2016, p. 74) que despoleta o raciocínio matemático e pensamento crítico da criança. Refira-se que este domínio se subdivide em quatro componentes: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida, Interesse e Curiosidade pela Matemática.

No que diz respeito aos Números e Operações, a criança deve «[i]dentificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)», por outro lado, também deve «[r]esolver situações do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração» (Silva et al., 2016, p. 77). Na componente de Organização e Tratamento de Dados, pretende-se que a partir de situações do quotidiano a criança adquira competências de recolha, organização, seleção de informações através de metodologias próprias (tabelas, listas...) para comparar, agrupar, organizar informação,

de forma a responder a questões. A componente de Geometria e Medida, nas OCEPE é apresentada separadamente, devido à sua especificidade. A Geometria «integra o apoio ao desenvolvimento do pensamento espacial (orientação espacial e visualização espacial) e a análise e operações com formas» (Silva et al., 2016, p. 80). A Medida implica a compreensão da «utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas» (Silva et al., 2016, p. 82). A última componente refere-se ao Interesse e Curiosidade pela Matemática que parte de incentivos, apoios, desafios do educador, onde os esforços e progressos deverão ser reconhecidos. Durante o projeto, encontram-se várias atividades que articuladas com outras áreas ou domínios, estão presentes saberes matemáticos. A utilização da matemática realiza-se ao longo de todo o projeto, por exemplo, na leitura de histórias (O Carnaval dos Animais), as crianças reconhecem que existe um número e sequência inerente às entradas dos animais na história, identificam numeralmente a posição de cada um. Com recurso ao CD, e a figuras representativas dos animais, observam e identificam os sons dos animais na sequência correspondente à história e posicionam (Geometria) os animais que estão à “frente” e “atrás”, “longe”, “perto” na sequência que escutaram. Na leitura da história, *Vamos ajudar a Terra* de Julian Lennon e Bart Davis, sucedeu-se a construção de aviões com figuras geométricas; nesta atividade mobilizou-se a consciencialização de atitudes respeitantes à temática, tal como, a criatividade, a identificação e observação das características das figuras geométricas. De seguida, as crianças escutaram músicas do cantor e pai do autor do livro *Vamos ajudar a Terra*, John Lennon, que despoletou um diálogo sobre a preservação do planeta. Na atividade da família dos instrumentos musicais, as crianças identificam semelhanças e diferenças, classificando, seriando e ordenando nas cartolinas os instrumentos musicais da mesma categoria (cordas/teclas/percussão/sopro).

No decurso das atividades alusivas aos estilos musicais, recorreu-se ao mapa de Portugal e ao mapa mundi, onde foram observadas e comparadas as distâncias entre os países de origem dos compositores das músicas selecionadas. Na recriação de monumentos históricos e instrumentos musicais, as crianças comparam atributos dos objetos (mais comprido/mais curto, grande/pequeno) e desenvolvem a noção de tridimensionalidade. Nos ensaios da música, *Vamos limpar o mar*, as crianças contam os tempos, identificando os diferentes momentos que compõem a música.

A terceira e última Área de Conteúdos é o Conhecimento do Mundo e segundo as OCEPE, desenvolve-se de acordo com várias componentes: a Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências, Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. No que diz respeito à

Metodologia Científica, esta parte daquilo que as crianças sabem, gostariam de saber e desenvolve-se de acordo com diversas fases num processo de investigação e comportamento científico, que implica o «questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las» (Silva et al., 2016, p. 86). A Abordagem às Ciências aparece subdividida em dois saberes possíveis de investigar, «a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural» (Silva et al., 2016, p. 87). No que diz respeito ao primeiro conteúdo, refere-se à mobilização de atitudes que suscitem a tomada de consciência de identidade, «papel social e relação com os outros» (Silva et al., 2016, p. 88) em contextos próximos ou mais longínquos da criança. Também, reconhecer e identificar através do desenvolvimento da noção de temporalidade (passado/presente) acontecimentos pessoais, familiares. Por outro lado, alargar o conhecimento a outras culturas, comparando, valorizando costumes, atitudes, alargando o conhecimento relativamente ao «património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade» (Silva et al., 2016, p. 89). O conhecimento do mundo físico e natural, remete para identificação das espécies (seres vivos) e materiais (naturais/sintéticos), procurando ao mesmo tempo compreender as alterações que ocorrem no mundo, manifestando atitudes e comportamentos de preservação pelo meio ambiente. O Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias representa a última componente da Área de Conhecimento do Mundo e integra um conjunto de ferramentas tecnológicas e informáticas indispensáveis no apoio diário do educador e na construção de conhecimento da criança. Assim, este conteúdo preocupa-se em promover aprendizagens utilizando os diversos recursos tecnológicos em contextos diferenciados, reconhecendo as suas potencialidades ou desvantagens de modo a perceber os «riscos e a saber defender-se deles» (Silva et al., 2016, p. 93). Esta Área está presente e desenvolve-se ao longo de vários momentos do projeto, atendendo inicialmente a aspetos relativos à preservação do ambiente, com a preocupação pela proteção do meio aquático em vários locais do mundo (história – *Vamos limpar o mar*), o reaproveitamento (reciclando materiais) como forma de diminuir a quantidade de lixo produzido, e a partilha de uma mensagem, com a família e comunidade, por meio de atividades e apresentação de uma música alusiva ao tema. O uso de imagens por meio de recursos tecnológicos reforçou a consciência para a necessidade de mudança. A criança constrói uma visão alargada de pertença europeia, responsabilidade e consciência mundial. Através das viagens de “avião”, que são dinamizadas com diversos recursos de suporte,

(passaportes, mapas, vídeos, língua, cultura, música) a criança começa a reconhecer a sua pertença nacional e europeia.

Posto isto, verifica-se que devido à articulação das diferentes Áreas de Conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pode-se incluir de forma direta ou indireta a música nas respetivas atividades, reconhecendo-se deste modo a transversalidade dos Conteúdos de saber e multidisciplinaridade nas atividades. Spodek e Saracho (1998, p. 336) consideram que «[o] programa da música deve se relacionar com outras partes do currículo, especialmente a linguagem e os estudos sociais, para ajudar as crianças a aprenderem sobre os usos da música nas várias culturas. Desta forma, ele vai oportunizar que elas lidem criticamente com a música, aprendam a reproduzi-la e a expressarem-se através dela». Chenfeld (1995) salienta a importância do saber-fazer, com a «produção de instrumentos musicais [que] pode propiciar oportunidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento de muitos domínios – música, artes, ciências, literatura, teatro e estudos sociais (citado por DeVries et al, 2004, p. 115). Wolf, refere que, «[q]uando os professores incluem uma rica vivência musical nos programas para as crianças pequenas, elas, além de aprenderem sobre música, aprendem linguagem e outras matérias» (citado por Spodek e Saracho, 1998, p. 366).

#### **1.4.1. A área do conhecimento do mundo com o domínio da educação artística**

A área referente ao Conhecimento do Mundo, como subentendido no antecedente tópico, engloba uma dimensão muito vasta, no entanto, tal como o domínio da educação artística, comporta específicos aspetos que se articulam entre si no presente projeto, sendo objeto de análise neste tópico. Refira-se que a área do conhecimento do mundo, destaca-se no projeto do contexto de Jardim de Infância, na qual, tem maior evidência a componente da abordagem às ciências, mais especificamente, o conhecimento do mundo social, físico e natural. No domínio da Educação Artística, coadunam vários elementos, destacando-se com maior relevância o subdomínio da música e dança.

A descoberta do ambiente natural, social e cultural, configura-se como uma trilogia de grande oportunidade de aprendizagem na educação infantil que correlacionado com as artes, figura-se numa simbiose que potencia o desenvolvimento de competências noutras áreas menos abordadas nos contextos pedagógicos. Como refere Neno (1994, p. 107), a música assume um lugar onde a transversalidade de conteúdos se relacionam, «interacionando - se, as línguas, a matemática, o movimento, a física, áreas do saber instrumental que contribuem decisivamente

para o desenvolvimento integral da criança» (1994, p. 107). A música constrói-se e desenvolve-se, de acordo com uma panóplia de elementos que mobilizam novas competências. Segundo o mesmo autor, a música possui uma posição na

formação artística do educando não só pela natureza popular que reveste e pelo fácil acesso à forma mais vulgar e generalizada de a cultivar- o canto – mas também pela importância que possui a nível de afirmação da identidade cultural dos povos (Neno, 1994, p. 107).

Deste modo, reconhecendo na criança desde cedo o papel ativo nos diferentes contextos, percebe-se que a mesma, muito antes da entrada na pré-escola, «já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias», sobre o «mundo social e natural envolvente» (Silva et al., 2016, p. 85). Partindo deste premissa, constata-se que algum do trabalho a desenvolver, deverá partir dos conhecimentos que a criança alberga, distendendo e articulando com outras áreas de conteúdo que manifeste mudança nalguns campos de observação dos contextos pedagógicos.

Segundo as OCEPE, a música é acima de tudo um «elemento social e cultural» (Silva et al., 2016, p. 55) que articulado com o conhecimento do mundo social, permite «conhecer as características da sua e de outras comunidades», tal como, «património cultural e paisagístico» promovendo «atitudes de respeito e compreensão face à diversidade» (Silva et al., 2016, p. 89). Refira-se, que a temática da música está ainda representada ao longo da história, de modo figurado em monumentos, objetos, fazendo parte de elementos decorativos arquitetónicos históricos. Como referido, quando falamos de uma determinada sociedade numa determinada época, podemos remeter e transportar essa imagem, para uma determinada música, construindo assim, uma memória associativa com a época idealizada, porque todas as músicas demarcam momentos, o momento na qual foi criada, e a mensagem que transmitiu ao recetor, consequência de diversos fatores. Sublinhe-se os estilos musicais, produto da manifestação do artista, numa determinada época, por vezes associado a uma mensagem de cariz social. Tal como a mobilização de todos os elementos associativos, que se podem correlacionar com o estilo musical subjacente: identidade dos artistas, obras musicais significativas, locais onde decorreram as apresentações, monumentos do país de origem, guarda-roupa, instrumentos musicais dominantes. Nesta mesma linha de pensamento, Wuytack e Palheiros (1995, p. 11) referem a importância de «proporcionar a audição de “música ao vivo” (concertos por orquestras, bandas, grupos de música popular), leva a um conhecimento do meio musical envolvente». Posto isto, prevê-se que por meio da música as crianças «interpret[em] com intencionalidade expressiva-musical» (Silva et al., 2016, p. 59) canções de diferentes estilos musicais, conhecendo «unidades centrais da sua comunidade» tal como aspetos «sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras

comunidades» (Silva et al., 2016, p. 95). Assim, a música que é uma arte e linguagem universal, apresenta uma determinada singularidade, quando é transmitida por uma determinada cultura e sociedade, assumindo uma identidade própria e diferenciadora das demais.

Com esta abordagem, a criança compara e diferencia locais no mundo, valorizando e conhecendo o mundo natural envolvente e o mais longínquo, desenvolvendo paralelamente a «consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e recursos naturais» (Silva et al., 2016, p. 90).

### **1.5. Valorização do Património cultural, local e global**

Num mundo cada vez mais globalizado, onde a desterritorialização cultural se impõe, em parte devido à reorganização geográfica das populações, motivado por fatores pessoais e/ou económicos, a educação, desempenha um papel fundamental através de medidas e intencionalidades propostas. Neste sentido, a Creche e o Jardim de Infância, primeiras instituições de mobilização pedagógica na primeira infância, devem promover mecanismos, para uma educação segundo uma abordagem intercultural, que para Carrington e Short (2003), consiste num «conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema» que mobilizam «mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida» (citado por Sousa e Neto, 2003, p. 17) que premeia a valorização do património cultural próximo e longínquo da criança. Nesta *aldeia global*, (termo adotado pelo filósofo McLuhan) residem múltiplos fatores que têm implicações diretas na vida das populações, adquirindo principal relevância na sociedade contemporânea; ressalva-se assim, a crescente mobilização populacional e a comunicação de massa. Nestes âmbitos, a multiculturalidade e a abrangente disseminação de meios de comunicação nos ambientes educativos, redefine novas abordagens nos variados contextos pedagógicos. Na intencionalidade educativa dos educadores já se coadunam estas perspetivas, mas necessita existir mais consciência, responsabilidade social e educativa mais premente e uma abordagem e reforma mais urgente. Desta forma, os contextos educativos, que estão abertos para o mundo, requerem novas formas de agir que podem ser colmatadas com recurso a ferramentas de comunicação, diminuindo o espaço, aproximando comunidades, afirmando-se novos contextos nas salas. Também, devido à conetividade tecnológica que existe no mundo, tem-se verificado a necessidade de salvaguardar e reconhecer o património cultural a nível local e global, reafirmando a identidade cultural. A Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro, no Diário da República, estabelece as bases da



política e do regime de proteção e valorização do património cultural, o artigo 2.º define como património cultural «todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevantes, devam ser objetos de especial proteção e valorização» (DRE, 2001, p. 5808). Ao longo das últimas décadas com a globalização, multiculturalidade e a visão antropológica da sociedade, que coaduna na busca de investigar dinâmicas sociais das culturas, emerge a necessidade de valorização das tradições essencialmente de índole não material, refira-se a música e a dança.

A consignação de Património Cultural Imaterial (PCI), assume uma relevância internacional e independência do património cultural material (movel e imóvel) e natural, com a aprovação da Convenção na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura da Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (Unesco, 2003) sendo ratificada em Portugal em 2008. Mais tarde é acordado com a Direção Geral da Educação (website - DGE) e a Direção-Geral do Património Cultural (DGPC) a celebração a 18 de novembro de 2013 um Protocolo de Colaboração no âmbito da Educação para o Património Cultural que prevê a realização de uma série de iniciativas conjuntas das quais inclui o património imaterial, verificando-se, assim, recentes parcerias neste âmbito. A valorização do Património Cultural da Humanidade, nomeadamente o Imaterial, ainda almeja grandes passos, no entanto, tem vindo a ser reforçada a sua importância, que deriva do interesse de um processo de igualização, coesão social e globalização da cultura, tal como, da responsabilidade, identidade, união em detrimento da fragilidade patrimonial, valorização na diversidade e igualdade dos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Sendo o Património Cultural, uma herança, memória e diferenciação da identidade da população, devem-se organizar formas e construir-se mecanismos de promoção para uma educação patrimonial. Assim, de modo a promover atitudes de consciencialização de valor patrimonial mais longínquo, deve-se primeiramente valorizar as imensas vertentes culturais próximas, respeitando as memórias, costumes e tradições que definem a identidade e a singularidade de cada indivíduo; somente compreendendo as suas raízes se consegue perceber, alargar e respeitar outras culturas e suas inerentes características.

No Livro do Professor de Wuytack e Palheiros (1995, p. 11), os autores enfatizam dois fatores determinantes para o «desenvolvimento musical do indivíduo», um dos quais desenvolvido num subponto supramencionado,

estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas [e] promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multi-cultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português.

A herança musical é uma forma de perpetuar a identidade cultural, porque permite «transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas» (Homann e Weikart, 1997, p. 658). Como referido, nos estilos musicais, a melhor maneira de promover atitudes valorativas a nível cultural é iniciar as crianças na música tradicional portuguesa, tal como abordado na creche, porque «insere as crianças na suas próprias culturas e ritos comunitários» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 658).

Reconhecendo e valorizando o Património Cultural Nacional, deve-se distender uma abordagem dialogante e reflexiva intercultural, porque «permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida» (Sousa e Neto, 2003, p. 73). Swanwick (2006) reforça a necessidade de as crianças construírem ao longo do seu percurso um mapa da música no mundo, de forma a perceberem os diferentes locais onde se tocam distintas formas de música; deste modo, as crianças desenvolvem novas ideias, pensamento crítico e formulam novas perguntas.

Tal como acontece noutras partes do mundo, Portugal tendencialmente ao longo dos anos virá a integrar nas salas crianças oriundas de muitas nacionalidades. Sousa e Neto (2013) relacionam a diversidade cultural com a modificação do panorama musical existente, devido à importação de músicas oriundas de outras culturas e ainda com a necessidade de incluir novos estilos musicais nos contextos educativos para «responder aos interesses dos alunos» (Sousa e Neto, 2013, p. 41). De acordo com uma perspetiva intercultural recai a seleção musical do presente projeto, que tal como já referido num subponto é resultado de diversos fatores, refira-se a cultura, circunstâncias e o meio onde surgiu, considerando-se assim vários aspetos.

Partindo destas premissas, desenvolvem-se competências transversais no Jardim de Infância, que coadunam no interesse e curiosidade acerca de diversos fatores, tais como, características diferenciadoras na música, instrumentos musicais dominantes, histórias de vida da referência musical selecionada, ou seja, do vocalista ou dos elementos que constituem o grupo musical. No decorrer da informação subjacente às músicas selecionadas, constroem-se novas aprendizagens acerca dos locais onde as músicas foram construídas e apresentadas, descobrindo o património cultural subjacente, nomeadamente, monumentos emblemáticos. Também, decifram-se costumes e danças simbólicas e despertam novas curiosidades acerca de novos locais no mundo. Assim, reforçando os aspetos supramencionados no subponto, estilos musicais na

Creche e no Jardim de Infância, relativamente à importância de incluir outras formas de música nos contextos e considerando os aspetos supracitados, constroem-se mais competências transversais na área do *Conhecimento do Mundo* (OCEPE), relativamente aos quatro estilos de música explorados no Jardim de Infância. Deste modo, com incidência no aspeto patrimonial cultural do país de origem onde os músicos viveram e apresentaram as suas composições de carácter intemporal. Refira-se na música clássica selecionada a obra, Lago dos Cisnes, do compositor Piotr Ilitch Tchaicovsky, onde conhecem o local (visita virtual) onde estreou esta peça e assistem ao ballet, visualizam imagens da cidade de Moscovo na qual decorreu a primeira apresentação da obra. Na música rock, conhecem o grupo constituente dos Rolling Stones, símbolos associados à imagem de marca, a cidade de Londres, local onde foi formada a banda musical e onde decorreu a primeira apresentação. No que diz respeito ao terceiro estilo musical, samba, selecionou-se o cantor Martinho da Vila, de igual forma identificam o país, cidade, monumentos simbólicos. Refira-se que as crianças identificaram a música samba como “culturalmente” adotada por Portugal numa altura festiva do ano, mobilizando os seus conhecimentos. Por último, na música jazz, identificam o cantor e instrumentista, Louis Armstrong, visualizam imagens da cidade de Nova York, e dos momentos que a representam.

Durante esta viagem, na qual conhecem os músicos representativos dos estilos musicais, as crianças descobrem diferentes locais no mundo, alargando o leque de experiências e transportando algumas das suas vivências para a sala. Verificam ainda, que pertencem a uma comunidade mais pequena de cidadãos portugueses, integrada numa área extensa, onde existe uma multiplicidade de culturas, costumes, músicas, paisagens e formas de estar na sociedade.

### **1.5.1. Património e Proteção Ambiental**

O Património Cultural, como referido no anterior tópico, integra diferentes elementos, que definem e estruturam a sua conjuntura. Torna-se uma área ambivalente, que debruça - se essencialmente na preservação e conservação da cultura a nível de bens materiais ou imateriais, que sublinham e marcam a identidade e herança cultural. No entanto, quando expandimos a temática respeitante à valorização patrimonial, evidentemente, deverá falar-se na importância do Património Natural, como forma de manter e preservar, de igual modo, as raízes das comunidades. Indubitavelmente, quando se desenvolve a temática respeitante ao Património Cultural, importa referenciar a importância do Património Natural, que na mesma medida, partilha de interesses na construção, desenvolvimento e mudança comportamental da sociedade. Logo, torna-se pertinente

abordar um tema que se estende segundo muitas ramificações, com implicações significativas na identidade e vida de determinadas crianças no mundo.

Refira-se, que a crescente consciencialização da preservação, conservação e defesa do património cultural, tem desenvolvido uma abrangente necessidade de salvaguardar o património natural, com o intuito de preservar a herança ambiental fundamental para a sobrevivência dos ecossistemas e sua biodiversidade. Neste sentido, a correlação existente entre património cultural e natural tem vindo a ser amplificado com o mesmo propósito, ou seja, conservar, preservar a identidade dos povos, o ambiente, a beleza natural, espécies, ainda com valor inestimável na história e ciências.

Tanto no Património Cultural como no Natural, podem-se referenciar aspetos pertinentes para o presente projeto, refira-se a desterritorialização uma situação já abordado que obviamente tem implicações culturais na vida da criança, porque a desmobilização implica o desenraizamento cultural e a subsequente destruturação educativa, e a preservação da biodiversidade dos ecossistemas. Todos estes fatores têm repercussões na vida das famílias, com implicação direta no futuro das crianças, gerando um sentimento de unificação e mobilização de causas no interesse da preservação do Património nas suas variadas extensões. Os aspetos culturais e preocupações ambientais uniformizam-se numa dualidade que se materializa nas causas implícitas subjacentes, coadunando na mobilização de atitudes e comportamentos. Com a crescente informação, necessidade de compromisso das entidades responsáveis e comportamento na salvaguarda do Património e do ambiente, verifica-se o crescimento de movimentos de causas ambientais junto de jovens e crianças no mundo inteiro. Nos documentos orientadores dos Educadores de Infância, esta temática está presente na abordagem às ciências, no entanto, destacam-se inúmeras abordagens pedagógicas, artigos e documentos nas mais variadas áreas que referenciam preocupações ambientais a médio longo prazo. Desta forma, não estando indiferentes ao mundo que os rodeia, as crianças desde cedo constroem as suas ideias na preservação do Património Natural, devendo as ideologias sustentáveis acompanhar e mobilizar atitudes e comportamentos nos contextos pedagógicos.

Assim, de modo a colmatar comportamentos erróneas e deixar uma mensagem que mobilize atitudes adequadas na preservação do mar, as crianças no decorrer do projeto no Jardim de Infância, construíram uma história e música intitulada *Vamos Limpar o mar*, que foi apresentada em colaboração com as crianças do projeto *Doce Som do Sucesso* do 1.º ciclo e uma turma do 1.º ano da Academia de Música de Vila Verde. Proporcionar atividades destinados ao

conhecimento do meio musical, atendendo a «audições ao vivo» num concerto de grupo numa escola de música, permite que estas atividades para «além de formativas, também [sejam] altamente motivadoras» (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 69). Ainda no decorrer do projeto, foram desenvolvidas atividades individuais e em parceria com as famílias; o objetivo central foi o reaproveitamento de material, com o qual, foram criados personagens de narrativa, instrumentos musicais, estátua do Cristo Redentor. Neste contínuo, foram abordadas questões relativas à reutilização de material na construção de objetos decorativos relativamente a várias temáticas e festividades que acontecem no decorrer e paralelamente ao projeto. O comprometimento dos contextos educativos na valorização e educação do Património Ambiental, é fulcral para a dinamização de estilos de vida e práticas mais conscientes. Logo, constata-se que «a música não é um fenómeno isolado» (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 46) permite instituir ligações com outras áreas, que articuladas, na mesma medida, possibilitam que a criança não receba simplesmente cultura, mas construa a sua.

## **CAPÍTULO II: CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E AÇÃO**

## **2. Enquadramento Contextual**

O presente capítulo apresenta a caracterização das instituições de creche e Jardim de Infância, tal como a identificação dos respetivos grupos de crianças e o espaço e tempo do contexto educativo.

### **2.1. Caracterização da Instituição de Creche**

A instituição onde realizei a minha intervenção pedagógica, localiza-se na cidade de Braga e pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta entidade incorpora várias valências, tais como: creche, jardim de infância, centro de atividades de tempos livres, centro de apoio temporário de crianças/jovens em risco e uma estrutura de apoio às famílias que apresentam determinadas dificuldades em detrimento de situações de exclusão social. Por outro lado, apresenta um conjunto de serviços de apoio à população mais envelhecida, nomeadamente, estrutura residencial para pessoas idosas, centro de dia, centro de convívio e apoio domiciliário; estes precedentes visam dar resposta às necessidades sociais, culturais e desportivas da sua comunidade. No leque de serviços que dispõe, esta instituição, disponibiliza uma estrutura de Creche, em locais estratégicos, organizados de acordo com a faixa etária.

A Creche onde realizei a minha intervenção situa-se no centro da cidade de Braga, e integra crianças com idades compreendidas entre os 12 meses e os 3 anos de idade. Esta instituição insere-se num local de interesse cultural, monumental, integrando um dos pontos turístico mais importantes e visitados em Braga.

A Creche encontra-se num lugar estratégico de resposta às necessidades que perfazem a vida na cidade. De referir, que a mesma dispõe de duas salas, a sala de 2 anos e a sala polivalente de um 1 ano. A Creche tem os espaços bem definidos e organizados de forma a dar resposta imediata a todas as crianças. O espaço agrega um local de higienização, salas polivalentes (sala de atividades/dormitório) hall de entrada, sala de refeições, cozinha, duas casas de banho e terraço.

#### **2.1.1. Caracterização do grupo crianças/adultos de Creche**

O grupo da Creche foi constituído por 26 crianças, das quais 12 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre um e três anos de idade, representando assim, um grupo heterogéneo. A equipa educativa é formada por uma educadora e três assistentes operacionais, que trabalham em horário rotativo. As qualificações académicas dos pais variam entre o ensino

secundário e a licenciatura. A estrutura familiar é alargada aos avós, que complementam, apoiam e colaboram na educação das crianças, reforçando a organização diária das famílias. As crianças provêm de diversos meios sociais e familiares, com diferentes incentivos e interesses.

A rotina diária assenta no Modelo Curricular High/Scope, que integra um leque de ideais, que promove a educação e os cuidados, através da aprendizagem ativa, das interações, do ambiente físico, dos horários, das rotinas e das observações que orientam a equipa educativa. Considerando a ideologia do Modelo Curricular High/Scope, a planificação diária, mobiliza-se segundo um pensamento de apoio e incentivo, ancorando-se na trilogia, planejar-fazer-rever, na qual pressupõe que as crianças «expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram» (Hohman e Weikart, 1997, p. 8).

A diversidade etária, expõe os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, desafiando a educadora na organização de duas salas. De forma análoga, as crianças demonstram um conjunto de transformações qualitativas e quantitativas características da sua faixa etária. Algumas alterações manifestam-se no plano físico e fisiológico, tais como, nas competências e habilidades. Por outro lado, outras alterações aludem a mudanças psicológicas, nomeadamente aptidões intelectuais e sociais. Notoriamente, estas características de carácter evolutivo em consonância com fatores exteriores, determinam a fase de desenvolvimento que as crianças apresentam.

No que respeita à sala de um ano, as crianças manifestam a necessidade de muito apoio, sendo que a rotina diária desenvolve - se numa dualidade de cuidados e propostas desafiantes que mobilizam a aprendizagem. As crianças mais novas encontram-se numa fase exploratória das relações que estabelecem com o meio. Assim, determinadas competências adquirem forma mais complexa, coexistindo uma maior adaptabilidade aos esquemas já existentes. Estas manifestações são visíveis através da resolução de esquemas mais complexos, nomeadamente, empilhar objetos com diferentes dimensões, ordenar puzzle, adequar o vestuário ao tamanho do brinquedo. Verifica-se desta forma, a necessidade de resolução para a adequação do problema. As aquisições mais complexas refletem descobertas realizadas através da adaptação com o meio, permitindo perceber nas crianças níveis diferentes que regulam as suas atividades. Segundo Piaget (1978), a adaptação implica a intervenção de dois processos: acomodação e assimilação, sendo que a assimilação é um processo que agrega novas informações em esquemas existentes e a acomodação, consiste num processo de ajustar esquemas existentes a novas informações



podendo modificá-las. Deste modo, as crianças demonstram através da reorganização de esquemas existentes a configuração de aprendizagens com nível de complexidade diferente.

Notoriamente as crianças mais velhas, apresentam níveis de desenvolvimento com indícios de transição de ciclo evolutivo, interessando-se, desta forma, por esquemas mais complexos. Segundo a perspectiva de Piaget (1978), o grupo que integra esta sala, encontra-se no primeiro período dos estádios do desenvolvimento cognitivo, ou seja, estágio da inteligência sensório-motora. Este período caracteriza-se por ser «anterior à linguagem, em que não há ainda nem operações propriamente ditas nem lógica, mas em que as ações se organizam já segundo certas estruturas» (Piaget, 1978, p. 163). As características que evidenciam tal observação, remetem para comportamentos que comprovam aperfeiçoamento a nível da coordenação motora, e comportamentos do tipo experimental, como por exemplo, usam determinados objetos para alcançarem outros, demonstrando o uso de esquemas corporais já assimilados em novas situações, com intencionalidade mais complexa.

Na sala de dois anos, a rotina apresenta similarmente alguns cuidados, com mais prevalência nas crianças que iniciam o desfralde. No entanto, a maioria das crianças, demonstram comportamentos que marcam o fim do estágio sensório-motor e o início do estágio pré-operatório, com a aquisição da noção de permanência do objeto, que segundo Piaget (1978), significa longe da vista fora da existência. Através desta aquisição, as crianças, lembram-se de objetos deixados noutra local ou escondidos. Por meio, desta aptidão adquirem a capacidade de representação simbólica, que confere a habilidade de continuarem a falar de objetos que não estão no seu campo de visão. Manifestamente, na generalidade, as crianças apresentam estas competências, contudo, as crianças que transitaram recentemente para esta sala demonstram mais dificuldade. Ainda de acordo com o autor supramencionado, outra característica evidente deste estágio, é a centração, mais perceptível nas crianças que transitam para o jardim de infância, através da concentração num só aspeto do problema, não reconhecendo outras possibilidades. Deste modo, a criança centra-se em si mesma e naquilo que vê, enquanto estão concentradas nos seus interesses, e pensamentos dominados pela imaginação, comunicam mais consigo do que com os restantes colegas. No que se refere, às áreas de preferência, estas são díspares, na sala de um ano os rapazes brincam preferencialmente na área das construções e jogos, por sua vez, as raparigas, recorrem à área da casa.

Na sala de dois anos, as áreas são regularmente exploradas por todas as crianças, visto que existem normas acordadas, que determinam a permanência das mesmas nos diferentes

espaços pedagógicos. O tempo de planejar é determinante para compreender as intenções das crianças, tal como organizar ideias. De acordo com Carla Berry e Kathy Sylva (1987, p. 34) «planejar não é uma promessa de fazer “uma coisa aceitável” ...é uma oportunidade excitante de construir um modelo mental que guie a atividade futura» (citado por Hohmann e Weikart, 1997, p. 262). A organização e sequenciação mental do que pretendem fazer, determina a ordem de trabalho e projetos que se propõem a desenvolver. Por outro lado, verifica-se um crescente domínio da linguagem, e gradual aquisição de novas palavras, revelando capacidade e iniciativa no pensamento mais organizado.

No domínio sócio afetivo, os grupos são coesos, cooperando, apoiando-se e interagindo nas diferentes propostas, formando vínculos afetivos e pessoais. O espírito de entreatajuda é notório, durante o apoio prestado pelas crianças mais velhas na conclusão de tarefas dos colegas mais novos. Sublinhe-se, que a diferença de idades, favorece o desenvolvimento, as competências mais consistentes são cooperativamente partilhadas.

De modo geral, e segundo a perspetiva Piagetiana, as crianças apresentam níveis de desenvolvimento próprios para a sua faixa etária. Reconhece-se assim, diferentes manifestações de desenvolvimento, que permitem aferir capacidades distintas que realçam comportamentos evolutivos.

### **2.1.2. Caraterização do Espaço/Tempo na Creche**

O espaço e tempo da creche devem coexistir em consonância, permitindo à criança brincar, interagir e prever autonomamente acontecimentos, ações, enfatizando um sentimento de pertença, iniciativa e responsabilidade.

No que diz respeito ao espaço, este deve ser «um ambiente bem pensado que promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais» (Post e Hohmann, 2011, p. 101), sendo que, deve compreender três aspetos fundamentais para a sua organização, nomeadamente:

- criar ordem e flexibilidade no ambiente físico;
- proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos;
- apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem (Post e Hohmann, 2011, p. 102).

Relativamente ao tempo pedagógico, este deve oferecer um horário diário, consistente, imaginável, com rotinas tranquilas, na qual as crianças se sintam seguras. Neste sentido, Post e Hohmann (2011, p. 194), consideram dois princípios básicos de orientação:

- criar um horário diário que seja previsível e, no entanto, flexível;
- incorporar *aprendizagem ativa*, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados.

A organização harmoniosa do espaço e do horário diário, possibilitam a fruição de aspetos que beneficiem o desenvolvimento da criança. Em prol desta conjuntura, é elementar o papel do educador e as interações de natureza apoiante que se estabelecem entre adulto-criança.

Segundo, Post e Hohmann é através dos vínculos estabelecidos com as auxiliares e educadora baseados no conforto e segurança que a criança consegue «desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si própria e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa» (Post e Hohmann, 2011, p. 61).

Destaca-se assim, o educador, como elemento fulcral e decisório na adequação do espaço e tempo na Creche, sendo a sua intervenção indispensável para o ajuste constante de medidas que determinem de forma coesa, o melhor espaço e o melhor horário, respondendo singularmente ao grupo de crianças.

Neste âmbito, e após observação e intervenção, relato de forma descritiva o local e a rotina onde decorreu o estágio. Como referenciado na caracterização da instituição, a Creche dispõe: recreio exterior, hall de entrada, duas salas de atividades, refeitório, duas casas de banho de criança, uma casa de banho/vestuário de adulto, dormitório com fraldário (espaço polivalente) e cozinha.

A organização do espaço nas duas salas, atende à especificidade da faixa etária das crianças. Deste modo, a sala com crianças de um ano, inclui vários objetos didáticos para a faixa etária de um ano aos dois anos. Nesta sala encontram-se distribuídas as áreas da casa, da biblioteca, de construção e de jogos. As áreas possibilitam o trabalho simultâneo, podendo ser modificadas de acordo com os interesses verificados pela educadora. A sala, tem um espaço aberto que convida ao movimento, as áreas estão definidas com objetos didáticos organizados e devidamente etiquetados. Os objetos atendem aos sentidos, criatividade e mobilidade, podendo ser manuseados de forma a experienciar várias sensações referentes ao paladar, textura e forma. De modo a garantir a segurança das crianças, os brinquedos são certificados pela CEE, respeitando as normas impostas pela Comunidade Europeia. Por outro lado, os mesmos são

constantemente observados, verificando se não possuem peças pequenas e soltas. Estes cuidados, estavam sempre presentes, nos materiais da Creche e naqueles que as crianças faziam chegar de casa, de modo a prever possíveis situações de risco.

A sala de dois anos, integra vários brinquedos recomendados para crianças dos dois aos três anos. Esta sala inclui as áreas da casa, da biblioteca, de construções, de jogos e de expressão plástica. Alguns espaços, apresentam-se mais resguardados, permitindo momentos de jogo autónomo. O material é variado, apelando aos sentidos, remetendo para a criatividade.

Sublinha-se, no decurso do estágio, a preocupação crescente da educadora pela adequação e organização do espaço. De salientar, que a disposição do espaço, tal como dos materiais, permite aferir as intencionalidades pedagógicas do educador, como refere Post e Hohmann (2011, p. 101) «o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas».

No que diz respeito à organização do tempo, este apresenta-se com uma estrutura equivalente nos dois grupos, sendo que a rotina deverá ser consistente e previsível de forma a permitir a antevisão de acontecimentos de modo a mobilizar confiança e autonomia nas crianças.

A rotina diária da creche, obedece a necessidades específicas, de cuidados, sesta e ritmos característicos da sua faixa etária. A elaboração da rotina, foi construída de acordo com alguns pressupostos considerados pela educadora, nomeadamente:

- proporcionar momentos de modo a permitir o poder de fazer planos, tomar decisões e colocar em prática as suas decisões;
- promover momentos de interação e trabalho de pequeno e grande grupo entre crianças e crianças e adultos;
- favorecer o trabalho em ambientes diferentes (sala, parque, passeios);
- compreender o tempo através da sequenciação de acontecimentos;
- incentivar com confiança, segurança e tranquilidade momentos de autonomia da criança.

De forma a perceber a rotina diária, segue uma tabela ilustrativa do horário que vigorava durante o tempo que as crianças se encontravam na Creche.

07h45 – 09h00	Receção das crianças
09h00 – 09h20	Reforço matinal
09h20 - 09h30	Cuidados de higiene
09h35 – 09H45	Acolhimento
09h45 – 10h00	Tempo de grande grupo
10h05 – 10h45	Escolha livre
10h50 – 11h05	Tempo de pequeno grupo
11h10 – 11h20	Recreio
11h20 – 11h30	Cuidados de higiene
11h30 – 12h15	Almoço
12h20 – 12h45	Cuidados de higiene/deitar
12h50 – 15h00	Sono
15h00 – 15h30	Levantar/Cuidados de higiene/vestir
15h35 – 16h10	Lanche
16h15 – 18h00	Prolongamento
18h00 – 18h15	Reforço da tarde
18h15 – 19h15	Prolongamento

**Tabela 1** - Horário diário de creche (disponibilizado pela Instituição)

Neste quadro é possível observar uma sequência bem definida de momentos que determinam o horário diário das crianças. Salienta-se desta forma, preceder a horários bem organizados, de modo a dar resposta a todos os cuidados primários e pedagógicos que determinam o crescimento e desenvolvimento da criança num ambiente de Creche.

## 2.2. Instituição do Jardim de Infância

A instituição no qual realizei a minha intervenção pedagógica, integra o Agrupamento de Escolas de Vila Verde e localiza-se no Concelho de Vila Verde, distrito de Braga. Este contexto pedagógico e educativo, situa-se num ambiente predominantemente rural, no qual parte do espaço

envolvente é campo de cultivo e pastagem. Refira-se que o município de Vila Verde prima pelo seu património cultural e natural, observável através dos costumes, gastronomia, artesanato e pelo vasto conjunto de riqueza paisagística, arqueológica e religiosa que o distingue dos demais concelhos.

Salienta-se que esta instituição destaca - se pela singularidade, na promoção da igualdade de oportunidade a diferentes níveis, educativos e pedagógicos. Este estabelecimento educativo engloba a Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo de Ensino Básico e a Unidade de Apoio Especializado à Educação a Alunos com Multideficiência e Cegueira Congénita. Possui ainda distintos espaços de uso comum, nomeadamente a biblioteca e o pavilhão que permitem realizar atividades relevantes para o enriquecimento pessoal e social da criança. Esta instituição integra uma sala de snoezelen (multissensorial) destinada às crianças com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito à estruturação do tempo pedagógico, este subdivide-se na componente educativa, assegurada pela Educadora de Infância e uma assistente operacional, e na componente designada AAAF (atividades de animação e de apoio à família na Educação Pré-Escolar) na qual, se realizam atividades lúdicas e o acompanhamento das crianças antes e depois do período de atividades educativas e durante os períodos de interrupção anual.

### **2.2.1. Caracterização do grupo crianças/adultos do Jardim de Infância**

A sala de Jardim de Infância foi formada por um grupo heterogéneo de 21 crianças, 6 meninas e 15 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Após diálogo com a Educadora cooperante, verifica-se que parte dos Encarregados de Educação, possui o ensino secundário; contudo, existem alguns Encarregados de Educação com o grau de licenciado. Neste sentido, constata-se que a maioria das crianças provêm de um meio económico e social classificado como médio, não apresentando carências e dispendo de oportunidades culturais proporcionadas pelo Jardim de Infância, pela Junta de Freguesia, pela Associação de Pais e pela Câmara Municipal de Vila Verde.

Salienta-se uma criança de etnia cigana, outra de nacionalidade brasileira, que integrou o grupo mais tarde, por outro lado, ressalvo crianças de famílias monoparentais. Compreender a conjuntura familiar é fundamental na construção de caminhos que fomentam e deliberam decisões, abordagens que o educador considere importante para o desenvolvimento da criança.

A sala onde decorreu o projeto, desenvolve-se segundo uma perspectiva dialogante entre os vários agentes que intervêm na educação da criança,

um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/aeducador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa (Silva et al., 2016, p.21).

Nesta sala, as famílias são convidadas a participar e partilhar saberes e conhecimentos que transcendem a idade e firmam-se nas oportunidades de descoberta entre os mais novos e os mais velhos. O leque de possibilidades promovido pela educadora, permite ao grupo dialogar acerca de vários temas, o que demonstra que um ambiente rico em experiências fomenta a curiosidade, descoberta e subseqüentemente o conhecimento. Estas crianças reforçam estes pensamentos, com a avidez característica da idade e com as oportunidades promovidas pela equipa educativa, que despoletam novas aprendizagens e a construção da sua identidade. De referir, que o grupo demonstra ser muito coeso a nível das relações sociais, afetivas, não se verificando com muita regularidade situações conflituosas entre colegas e equipa educativa. A heterogeneidade etária, reforça sentimentos de partilha e de apoio, ampliando competências, aprendizagens e laços entre as crianças e adultos.

### **2.2.2. Caracterização do Espaço/Tempo do Jardim de Infância**

A Pedagogia-em-Participação é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a, p. 111).

Na Pedagogia em Participação o espaço e o tempo representam uma simbiose de ações e relações, que definem e humanizam o ambiente educativo. Desta forma, importa caracterizar, cada um, como elemento definidor desta abordagem pedagógica.

No que diz respeito ao espaço do Jardim de Infância, este caracteriza-se por ser «aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso, seja estético, ético, amigável; seja seguro, seja lúdico e plural» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a, p. 111).

Partindo dos referenciais teóricos que sustentam a prática e da observação metódica do espaço educativa, foi possível descrever a sala onde se realizou o estágio. O espaço é referência de uma sala de Pedagogia em Participação, que atende às especificidades e interesses de cada criança.

No que diz respeito à disposição da sala, esta integra várias áreas/espços que englobam uma multiplicidade de materiais, na qual, a criança constrói e reconstrói aprendizagens, desenvolve parcerias, fortalecendo a sua identidade.

A sala dispõe de uma mesa de trabalho, área da expressão plástica, área do jogo simbólico, área dos jogos e a mediateca. Cada espaço, alude à singularidade de cada criança e às crenças do educador, que pondera o modelo pedagógico na qual acredita e que melhor se adequa ao grupo de crianças. A organização da sala, considera a versatilidade como uma proposta para novas possibilidades e abordagens pedagógicas. Neste sentido, a mesma não tem um modelo fixo, é alterável de modo a responder a novos desafios.

A mesa de trabalho assegura vários momentos, aqui as crianças são acolhidas, tomam decisões, serve de suporte para as diferentes áreas na realização de trabalhos e projetos, tal como representa o momento de partilha de experiências no final da tarde.

A área da expressão plástica integra múltiplos materiais que facilitam a experimentação e a criação. As crianças com o apoio da Educadora que «sabe criar andaimes para que a intencionalidade das crianças se abra à intencionalidade cultural, social e educacional» (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Formosinho, 2011, p. 18) estabelece negociações para obtenção de resultados exequíveis. Para a prossecução das atividades, a conversação é fulcral no estabelecimento de medidas para obtenção dos objetivos estabelecidos.

Na sala os momentos de descoberta e de apreciação sobre aquilo que os rodeia são oportunidades para investigar, comunicar, estabelecer relação e contrastar o que sabem com aquilo que descobriram, apropriando-se de novos conceitos, aprofundando conhecimentos, através da observação, experimentação e conclusão.

A área do jogo simbólico, integra dois espaços, o quarto e a cozinha. Neste espaço de faz de conta as crianças imitam ações, recriam mundos. Por meio dos materiais, as crianças representam ações, vivenciando momentos o mais parecidos com o real. Aqui, embalam e alimentam os bonecos, assumindo o papel de mães e pais. Por outro lado, confeccionam alimentos idênticos aos que consomem em casa ou na escola. Estes são locais nos quais a imaginação não tem limites.

A área dos jogos integra várias atividades educativas que desafiam as crianças e possibilitam outras aprendizagens. Os puzzles, blocos, legos envolvem as crianças em momentos de muita concentração e atenção. Os jogos educativos e didáticos facilitam a aprendizagem; por meio das regras subjacentes, compreendem e definem estratégias e alcançam objetivos. Na realização das atividades com sucesso, as crianças reconhecem que a dedicação e o esforço é o caminho para a obtenção de resultados positivos. Esta percepção é fundamental na construção da aprendizagem e definição da identidade.



No que diz respeito à área da mediateca, esta subdivide-se pela biblioteca e a multimédia. A biblioteca convida a criança a explorar diferentes géneros de leitura. A diversidade de livros, alia-se à curiosidade e cativa as várias faixas etárias (3-6anos) a explorarem imagens e texto na busca da compreensão. As crianças reconhecem a importância do livro, como ferramenta que contém diferentes tipos de informação, nomeadamente; histórias, rimas, lengalengas, curiosidades, explicações. Quando surgem dúvidas, reconhecem que o livro é um meio que pode dar resposta de variadas formas às suas incertezas. Este pensamento está muito presente nesta sala, onde o livro é reconhecido como um utensílio indispensável na descoberta e construção de novos conhecimentos. Pensando na sociedade atual, esta área integra um espaço multimédia, que tem disponível, como recurso tecnológico, o computador. As utilizações de ferramenta tecnológica contribuem para o acesso mais rápido à informação, suscitando reflexão criativa e crítica.

As áreas integram diversos materiais etiquetados e organizados de forma a promover o interesse e a autonomia de cada criança. A pluralidade de materiais disponíveis, permite experienciar diferentes técnicas, construindo conhecimentos, tal como, alicerçar dúvidas e curiosidades.

Nestes espaços as crianças, aquando se comprometem a realizar um trabalho ou projeto, partilham descobertas e aprendizagens. Por meio das palavras do(s) executante(s) é promovida a escuta e a aprendizagem, reconhecendo-se significado nas realizações de todas as crianças. A comunicação e a escuta são uma constante na sala e configura-se segundo uma dualidade, *mestre* e *aprendiz*, ou seja, por um lado, a criança através das suas descobertas comunica ao grupo o que aprendeu, transformando-se em mestre, por outro lado, a escuta, reconhece no outro capacidade e talento. Desta forma, cada criança admite e verbaliza dificuldades, tal como, sugere novas possibilidades. Nestas aprendizagens constroem-se valores, identificam-se fragilidades, que são colmatadas através do diálogo. Este é um compromisso que cada criança assume quando inicia um trabalho ou um projeto. Os trabalhos/projetos que acontecem nas diferentes áreas, permitem que cada criança assuma diferentes papéis num ambiente democrático.

As aprendizagens são documentadas, refletindo conquistas, reconhecendo a necessidade de novas abordagens. O educador identifica a carência de mudança através da observação previamente fundamentada, logo, admite a necessidade de alterar ou substituir intenções ou estruturas que deixam de ser significativas. Todos os espaços permitem à criança experimentar, vivenciar, refletir, produzir, construir múltiplos conhecimentos. As disposições das áreas estão

ordenadas de acordo com as potencialidades que cada uma pode viabilizar para a consolidação de estruturas sólidas de significado.

A pertinência de textos normativos afixados na parede junto à mesa de trabalho, é um sustentáculo nos conflitos interpessoais do grupo. Observando o conteúdo das regras, verifica-se que estas configuram algum conhecimento prévio do grupo, visto que os mesmos remetem para situações diárias que são constatadas com alguma permanência. Estas normas são construídas colaborativamente com as crianças e conforme a observação de comportamentos do grupo na instituição. As paredes da sala são estrategicamente utilizadas como meio de divulgação de normas, regras, direitos, acontecimentos, nas quais se documentam diferenciadas situações. Com este método, não se pretende expor as crianças, mas considerar aspetos que necessitem ser visíveis e que contribuam para o crescimento individual e grupal. De acordo com Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Formosinho (2011, p. 72),

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos da criança, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.

Segundo a mesma autora, o tempo pedagógico alia-se ao tempo de cuidados que perfazem o tempo educativo. Ressalve-se que os tempos dedicados à higienização, alimentação são muito importantes e definem muitas das ações realizadas na sala da pré-escola. Durante o tempo de cuidados, a criança e o adulto estabelecem laços de confiança, afeto, cumplicidade e surgem novas aprendizagens. Por outro lado, atitudes menos positivas que ocorram durante esses momentos, são debatidas de modo arranjar soluções viáveis. O reconhecimento de atitudes menos positivas é valorizado, porque visa crescimento, responsabilidade e consciencialização de comportamentos que podem não ser benéficos para a criança ou o grupo. As decisões acordadas entre adulto e criança, estabelecem-se num ambiente democrático, no qual, cada um é responsável pelos seus atos.

O tempo pedagógico, organiza-se de acordo com um conjunto de momentos diários, que respeitam a individualidade de cada criança. Cada tempo, corresponde a um momento do quotidiano da criança na sala.

<b>Manhã</b>
Acolhimento
Lanche
Recreio
Planificação
Atividades e projetos
Reflexão
Almoço
<b>Tarde</b>
Momento (inter)cultural
Momento de trabalho em pequeno grupo
Conselho
Tempo de partida

**Tabela 2** - Tempos(s) Pedagógico(s) sala 3

A sequência determinada para o tempo pedagógico apesar de ser flexível, respeita um horário, de forma a serem cumpridas as normas de organização do centro escolar de Vila Verde, que integra o primeiro ensino formal (1.º ciclo de ensino).

O momento de acolhimento, representa o primeiro tempo do dia, na qual as crianças necessitam de algum espaço para reencontram colegas e educadora, integrando-se na rotina da sala.

O lanche, é o momento na qual as crianças confraternizam, partilham ideias e interesses com os colegas, educadora e assistente operacional.

No recreio exploram o espaço exterior da escola, que convida à exploração da natureza, jogos de grupo e a interagir com outros grupos de crianças.

A planificação é um momento no qual a criança refere o que pretende fazer, com quem e de que forma, numa sucessão ordenada de ideias que permitem dar sentido às suas intenções. No momento da planificação, o educador cria um ambiente que prima pela abertura e respeito, onde a criança escuta e é escutada.

As atividades e projetos, definem-se na planificação e desenvolvem-se de acordo com os interesses das crianças. Algumas curiosidades desencadeiam projetos que tem durabilidade e

interação prolongada. Por outro lado, as atividades permitem à criança explorar durante um período mais curto e com obtenção de resposta ou resolução mais imediata.

A reflexão representa outro momento de comunicação acerca do que realizaram durante o tempo de atividade ou projeto. As crianças quando narram os seus projetos ou atividades refletem e transferem significado para as suas realizações.

Após a reflexão segue-se o almoço, momento de convívio auxiliado pelas assistentes operacionais do ATL.

Na parte da tarde, as rotinas retomam com o momento intercultural, este é «um momento especialmente destinado a atividades culturais» (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Formosinho, 2011, p. 89). O primeiro tempo da tarde destina-se à escuta de um conto, música, realização de um jogo, dança, entre outros. Sublinha-se que este tempo se destina à promoção e contacto de mecanismos que contribuam culturalmente para o desenvolvimento da criança.

O momento de pequeno grupo é um tempo que serve para alargar experiências de aprendizagem, tal como a sua sistematização. Neste tempo, as crianças realizam atividades individualmente, que podem advir do momento anterior como forma de aprofundar conhecimentos, da necessidade de alargar, melhorar aprendizagens já existentes, ou criar novas aprendizagens.

O momento que se segue, o conselho, dá espaço à reflexão individual ou grupal das crianças. Neste tempo as crianças refletem, questionam e verbalizam sobre o que fizeram, o que gostaram de fazer, o que aprenderam, como se sentiram, o que correu menos bem, o que poderia melhorar, o que tinham combinado e o que ficou por fazer. No conselho, as crianças autoavaliam ações, acontecimentos e expõem determinadas ocorrências, analisando de modo reflexivo e crítico as rotinas diárias e semanais. Estes são momentos de partilha de ideias, por isso a educadora e a assistente operacional também têm um lugar na hora da participação, as suas opiniões são escutadas e debatidas no grupo. Posto isto, ressalvo a importância do espaço e do tempo pedagógico, como duas vertentes importantes que

vivos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Formosinho., 2011, p. 113).

Desta forma, não se deve desconsiderar os espaços e tempos pedagógicos, porque perfazem dinâmicas que em uníssimo, são determinantes para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO**

### 3. Metodologia de Investigação e Ação

Este capítulo inicia-se com a categorização do método de investigação e de intervenção e sua principal relevância nos contextos educativos.

Posteriormente, nas estratégias de recolha e análise de dados, serão expostos mecanismos relevantes para a prossecução de medidas de ação.

Por último, na metodologia de ação, será apresentado os modelos pedagógicos adotados nos contextos interventivos.

#### 3.1. Dimensão Investigativa

Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho, 2007, citada por Oliveira - Formosinho e Formosinho, 2008, pp. 7-8).

Partindo desta simbiose de nomenclaturas que pressupõe: valores, práticas e teorias, reconhece-se a importância da construção de uma conjuntura, que rompe com preceitos e configura-se no exercício do papel de mudança que se projeta no educador. Pretende-se assim, um agente reflexivo, que age durante e após a ação, que reconhece e interroga as suas atividades nas diferentes fases de planeamento.

A dimensão metodológica, investigação-ação, assume, deste modo, um relevo preponderante naquilo que se pretende para o conhecimento profissional prático. O conhecimento prático que se constrói através das vivências e experiências de cada profissional, que se configura através dos contextos sociais, culturais e de mudanças pessoais e relacionais. Nesta metodologia, configura-se um conjunto de propriedades descritivas com diversos benefícios para o profissional.

No que se refere à génese do método de investigação-ação, este contempla múltiplas conceções resultantes dos diversos processos de investigação. Segundo Latorre, (2003, p. 34), apesar de constatar a existência de diversos modelos de investigação-ação, reconhece que «[[]os modelos son bastante similares en su estructura y proceso, pues todos ellos parten y se inspiram en el modelo matriz lewiniano».

Por outro lado, Máximo-Esteves (2008) refere, que vários autores não partilham da mesma opinião, de acordo com Cohen e Manion (2008, p. 24), «a importância dos movimentos educacionais que surgiram nos Estados Unidos antes de Kurt Lewin é que foram circunstancialmente favoráveis ao impacto que a investigação-ação mais tarde adquire», não reconhecendo um papel significativo no autor referenciado. James McKern (1998) citado por

Máximo-Esteves (2008), reconheceu mudanças significativas no método investigação-ação antes e após a intervenção de Lewin. No que contempla a criação deste método, apesar de todos os autores reconhecerem o papel significativo de Lewin, não se verifica unanimidade na origem desta metodologia.

No que diz respeito à definição do método de investigação-ação, este carece igualmente de múltiplas aceções. De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 18), o termo invoca em vários autores diferentes terminologias, que podem advir das «características mais relevantes de cada um deles» ou de aspetos que permitem «enfatizar pormenores que consideram essenciais».

Salienta-se, John Elliot que concebe a investigação-ação «como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre» (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Rapoport (1970) aponta para a convergência dos vários intervenientes na ação, referindo que,

a investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

Na mesma linha de pensamento, Kemmis e McTaggart (1988), enfatizam a participação dos elementos que integram a investigação, considerando a investigação-ação como,

uma forma de indagação introspectiva *coletiva* empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Nesta ideologia, os autores reconhecem a investigação e a ação como um processo contínuo e *coletivo*, no qual se pretende melhorar situações de cariz social ou educativo, tal como, as práticas onde reside a ação, numa dualidade que pode ser entendida como relação entre a teoria e a prática. Reconhece-se, uma abordagem mais alargada e com o propósito da investigação-ação.

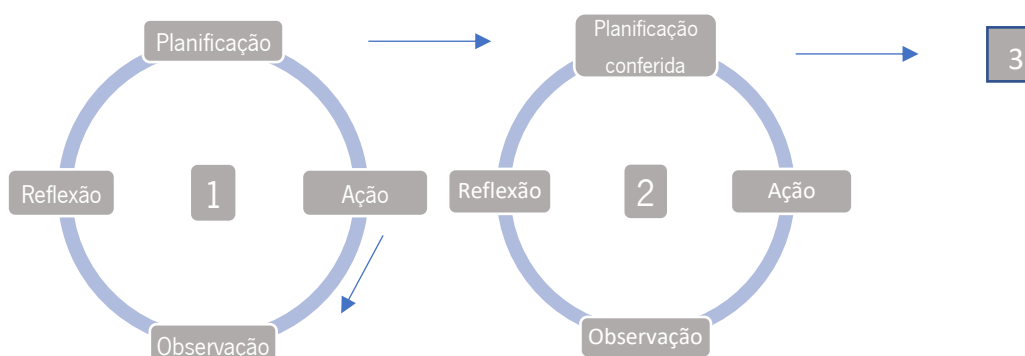
Por outro lado, McKernan (1998) apresenta uma perspetiva mais pormenorizada, reforçando a ideia patente até ao momento que «Investigação-acção é um processo reflexivo» que requer melhoramento numa determinada área, sendo orientada pelo «prático» que elabora várias etapas estratégicas: definição do problema, plano da atividade, verificação das hipóteses, avaliação, reflexão e comunicação. O mesmo sintetiza a investigação-ação como «uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática» (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Salienta-se, também, Grundy e Kemmis (1988), que integram um grupo de professores que reforçam alguns propósitos delineados anteriormente, nomeadamente na organização e estrutura da investigação. Estes autores, definem a Investigação-ação «educacional» como,

um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

De acordo com Oliveira, Pereira e Santiago, (2004), a investigação-ação tem um papel fundamentalmente de prática e mudança onde «a investigação é ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta» (citado por Belarmina Filipe, p. 112).

Segundo Antonio Latorre (2003, p. 24), a investigação-ação, no modelo de Lewin, é descrita como «una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión». Segundo o mesmo autor «la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar» (Latorre, 2003, p. 32).

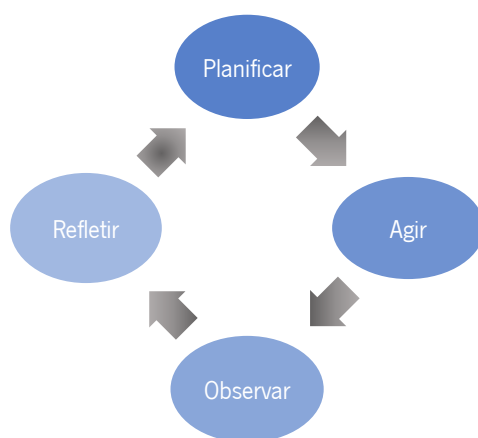


**Esquema 1** - Espiral de ciclos de la investigación-acción, António Latorre, 2003, p. 32 (adaptado)

No exemplo, é demonstrado duas sequências cíclicas na qual a investigação e ação se desenvolve. Este é um processo contínuo, que parte de um plano (planificação) para a ação, onde necessariamente deve ocorrer a observação, que pressupõe, registo de evidências necessárias para a posterior reflexão. Reconhecendo-se a importância das evidências na reflexão, reconstrói-se novos significados e desenvolve-se uma nova planificação. Sendo assim, a investigação-ação nunca está definitivamente concluída, porque qualquer propósito que seja matriz de uma investigação vai suscitar novas asserções.



Demonstra-se assim, que a investigação-ação desenvolve - se de uma forma sequencial, onde coadunam diferentes elementos que efetivam novos planos de ação.



**Esquema 2** - Investigação-Ação

O profissional é acima de tudo um investigador, que durante a sua prática, planifica, observa e reflete (esquema 2), aliando um conjunto de comportamentos e atitudes que melhoraram o ambiente educativo. Assim, ressalvo a visão flexível e cooperante de Máximo-Esteves (2008, p. 82), que reconhece na investigação-ação um «processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajuste». A mesma autora salienta dois factos determinantes na desenvoltura deste processo, sendo que a ação não se deve submeter a um plano «de regras definitivas» e o «plano é que tem de ser reajustado» sempre que a ação não decorra conforme previsto (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Deste modo, sempre que se verifique que as ideias não estão a ser implementadas o plano deve ser alterado, conforme os comportamentos emergentes. Neste sentido, sublinha-se os papéis e métodos dos intervenientes, como agentes de mudança no processo que intervêm. O ato de agir sobre o processo, capacita o interveniente, como refere, Máximo-Esteves (2008, p. 87), o profissional que detém um duplo papel, investigador e participante, tem mais «capacidade de compreensão da mesma» do que «um investigador externo», porque participa e atua quando necessário. Sendo assim, o exercício constante desta metodologia, pretende operar mudanças que envolvem a autorreflexão da ação, segundo uma visão retrospectiva e prospetiva de cada fase. Assim, é fulcral a autodeterminação do método investigativo no prosseguimento das medidas pensadas para a ação, de modo a pensar e delinear estratégias metodológicas exequíveis e estruturadas para a ação, que melhor se adequem ao contexto.

### 3.1.1. Estratégias de recolha e análise de dados

O método de investigação-ação adotado na prática, apresenta uma dimensão cíclica, que coaduna na perspetiva de alguns autores supramencionados, que pressupõe; planejar, agir, observar e refletir. Sendo assim, é crucial orientar metodicamente a investigação, considerando um conjunto de meios que facilitem a recolha de informação mais plausível no cumprimento dos projetos. Deste modo, para a análise e recolha de informação, considere os seguintes instrumentos:

- Observação
- Diário
- Notas de campo
- Registo fotográfico
- Registo de Vídeo/áudio
- Questionários enviados para os familiares das crianças em Creche (anexo 1)
- Entrevistas informais (Pré-Escolar)

A observação, representa o elemento mais utilizado durante todo o processo investigativo e ativo, sendo por isso, destacado primordialmente no documento normativo de orientação curricular para a educação pré-escolar (OCEPE). Para identificar, analisar e responder a todos os momentos que antecedem e ocorrem durante um projeto, o profissional deve utilizar e desenvolver esta faculdade. Assim, um bom uso desta capacidade permite «compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações» (Máximo-Esteves, 2008, p. 85). Através da observação, o investigador orienta e intervém na ação durante um percurso que deve ser consistente, mesmo após a conclusão do projeto.

A validação desta competência, destaca-se nas OCEPE, representando a primeira intencionalidade da intervenção profissional do educador. Neste documento, o observar vincula-se ao «que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem» (Silva et al., 2016, p. 13) método fundamental na recolha de informação. Esta técnica de investigação, usualmente utilizada nas diferentes formas de pesquisa, deve mobilizar a intervenção pedagógica durante o trajeto profissional. Por sua vez, através das notas de campo, registo dos incidentes e ocorrências efetiva-se a observação, alargando os meios de investigação.

A construção de um diário, foi determinante para o registo descritivo das observações realizadas dentro e fora da sala. Esta estratégia, permitiu relembrar situações, cruzar informação, descrever acontecimentos, salientando factos sentidos e vivenciados no momento que eles

ocorreram, como refere Cochran-Smith e Lytle (2002) citado por Máximo-Esteves (2008, p. 90), os diários são «como portas abertas para o interior da sala» na qual os registos são interpretados «através do olhar, das vozes e dos modos narrativos» de quem os utiliza, os educadores. Deste modo, esta ferramenta, representa acima de tudo uma ligação intimista com o autor, que consente um conjunto de memorandos essenciais para a prossecução de atividades e projeto. A documentação, assume um peso significativo na apreciação de medidas estratégicas, constituindo um instrumento indispensável de registo contínuo da aprendizagem da criança.

Os recursos tecnológicos, representam uma mais-valia no processo de recolha de dados. A utilização de recursos que captam imagem e som reforçam a documentação escrita, sustentam futuras práticas, permitem análise e reobservação pormenorizada de situações vivenciadas. O uso de fotografia, facilitou a consulta e permitiu a exposição de momentos/acontecimentos decorridos durante o projeto. Tal como a fotografia, o vídeo, possibilitou a posterior análise das imagens, reforçando e auxiliando a aprendizagem e a documentação recolhida. Por outro lado, a compilação de imagens, utilizadas para posterior observação das crianças em diferentes contextos, permitiu relembrar acontecimentos, datar momentos, reavaliar situações e dialogar sobre as mesmas. Sendo assim, a manipulação destes instrumentos permite «serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo» pode ter a «finalidade ilustrar, demonstrar e exibir» e ainda admitem perceberem «a interação dos alunos» consentindo diálogo e discussão entre os mesmos (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Ressalve-se a importância do uso de inquéritos no levantamento das preferências musicais das famílias das crianças da Creche. Esta ferramenta, constituiu uma mais-valia na aquisição de informação e posterior compilação em gráficos (anexo 2) que somente desta forma foi oportunamente adquirida. Por sua vez, no Jardim de Infância o recurso a entrevistas de caráter informal, foi indispensável na recolha de informação. O contacto diário com os educandos, permitiu a partilha, o reforço, a construção de novos conhecimentos, impulsionador na mudança significativa de construção de competências.

Sendo assim, a investigação-ação configura-se numa génese que assegura uma sequência na qual o investigador desenvolve a sua ação, traçando objetivos, realizando tarefas observando e reavaliando ações, anotando e refletindo naquilo que fez e conjectura. Partindo destes pressupostos o educador transforma, constrói e valida caminhos mobilizadores de mudança.

## 3.2. Metodologia de Ação

### 3.2.1. Modelo Pedagógico de Creche – High/Scope

A abordagem pedagógica adotada na sala de creche, onde decorreu o meu estágio participante, foi o Modelo Curricular High/Scope. Este modelo pedagógico surge «na década de 1960, centrado de forma muito particular no apoio às famílias» (Barros Araújo citado em Oliveira-Formosinho e Barros Araújo, 2018, p. 72). De acordo com os autores referenciados (2018), dos referenciais teóricos que sustentam este modelo, destaca-se Piaget e Vygotsky. No que diz respeito às perspetivas Piagetianas, estas concebem ideologicamente fundamentos de cariz prático no desenvolvimento da criança. Segundo os autores supracitados (2018) a criança do nascimento até aos 24 meses desenvolve uma inteligência que se realiza por meio dos processos motores, caracterizando-se como período sensório-motor. Segundo, Post e Hohmann, (2011, p. 23) o psicólogo Jean Piaget, utilizou o termo *sensório-motor*, para definir uma abordagem mais «física» e «direta» acerca da aprendizagem, sendo que, «*sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como aprendem através da ação física».

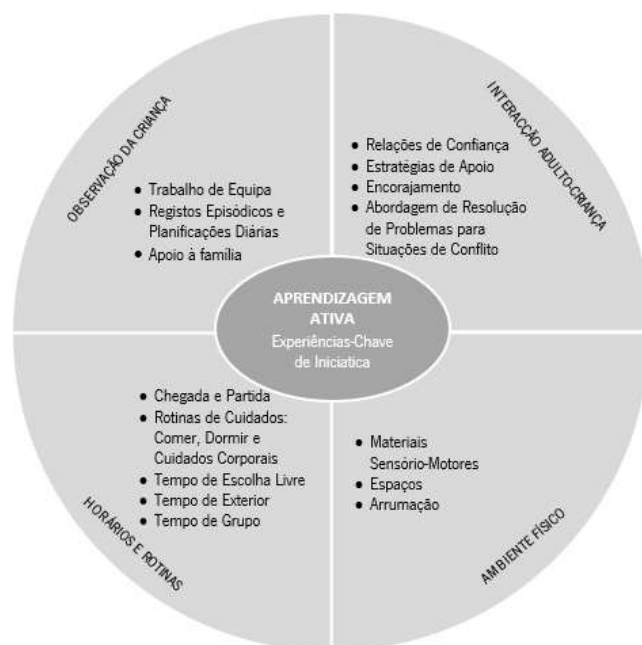
Tal como Piaget, Vygotsky reconhece a importância da participação da criança durante o seu desenvolvimento. Na teoria socio-construtivista de Vygotsky, o papel da sociedade e cultura, tal como a interação com o meio, é indubitável no desenvolvimento e construção de conhecimento da criança (Barros Araújo, citado em Oliveira-Formosinho, Barros e Araújo, 2018, p. 77). Como salienta a autora, o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, de Vygotsky, reforça a construção e evolução individual/grupal através do meio envolvente, reivindicando o apoio do adulto «no incentivo à interação entre pares». Admite-se, deste modo, um quadro que rompe com preceitos tradicionais, promovendo e reconhecendo na criança, tal como no meio envolvente, elementos determinantes que estruturam e definem a aprendizagem da criança. Partindo dos teóricos referenciados, desenvolve-se uma abordagem que admite a importância do envolvimento da criança com pessoas e materiais no posterior desenvolvimento social, intelectual, físico e cognitivo. Esta abordagem pressupõe, que todas as crianças «quer sejam bebés ou crianças em idade pré-escolar ou do Ensino Primário; crianças com...dificuldades de aprendizagem ou inteligência acima da média - aprendam activamente» (Amy Powel, citado por Post e Hohmann, 2011, p. 1). Pretende-se com este modelo, que a criança construa o seu conhecimento por meio da sua participação, desenvolvendo a sua ação através do seu envolvimento com aquilo que a rodeia.

De acordo com os autores supracitados, Post e Hohmann, destacam-se, Weikart e Lambie, pioneiros nesta abordagem que viria a iniciar e desenvolver uma sequência de projetos com o intuito educacional nos primeiros anos de vida dos bebês. Esta investigação inicia-se junto do núcleo familiar, na qual a observação da interação correspondeu a um elemento facilitador para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança. Destaca-se deste modo, o papel ativo das pessoas que circundam a criança nos primeiros anos de vida, como promotores de competências intelectuais e físicas.

Esta metodologia, parte de uma investigação intensiva e de referenciais teóricos, que impulsionaram a necessidade de criar ambientes físicos e sociais na construção de uma aprendizagem significativa, fundamental no posterior decurso pessoal e académico da criança. O currículo High/Scope visa responder às necessidades observadas pelos profissionais, de forma a construir um conjunto de ferramentas de promoção à ação das aprendizagens da criança.

Na sala de Creche, este modelo, é visível através das práticas, ações do educador, tal como, na disposição e organização do espaço. As práticas e ações devem refletir o modelo ideológico que o Educador acredita, adequando-se sempre ao grupo de crianças.

O contexto deve permitir uma aprendizagem ativa, organizando-se de acordo com uma conjuntura educativo, confiável, que despolette a ação e autonomia da criança.



**Figura 1** - Roda da Aprendizagem High/Scope de bebês e crianças (Post e Hohmann, J., 2011. Educação de Bebês em Infância, p. 11)

No Modelo Curricular High/Scope, o gráfico da Roda da Aprendizagem para bebês e crianças organiza vários princípios que orientam o adulto, promovendo na criança uma aprendizagem ativa. Neste contexto, a criança é um aprendiz ativo, as suas ações estruturam-se e firmam-se de acordo com as interações que se estabelecem entre criança e adulto, num ambiente seguro e organizado que alude à curiosidade e descoberta, onde os horários e rotinas se adaptam ao ritmo e necessidades de cada criança, na qual as observações norteiam e determinam o trabalho que se realiza em conjunto com a família. Partindo desta conjuntura, este programa desenvolve nove experiências-chave (Post e Hohmann, 2011) que permitem observar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na creche. Estas experiências - chave, orientam o educador a nível de competências, raciocínios, pensamentos e conhecimentos durante as diferentes ações do desenvolvimento da criança. Tal como refere Machado (2014) estas experiências-chave vieram mais tarde a serem substituídas por indicadores-chave (anexo 3) onde se verifica um agrupamento em seis grandes áreas:

- Abordagens à aprendizagem
- Desenvolvimento social e emocional
- Desenvolvimento físico e saúde
- Comunicação, linguagem e literacia
- Desenvolvimento cognitivo
- Artes criativas

Cada Indicador Chave de Desenvolvimento, agrega um conjunto de aprendizados que delinea e configura estar na presença de determinada área. Sendo assim, cada educador através da observação diária da criança, identifica as áreas que requerem serem intervencionadas. Por meio da promoção de experiências diversificadas, o educador reconhece a adoção de novas medidas, melhorando desta forma, estados, interações, competências, tal como, espaços e materiais.

### **3.2.2. Modelo Pedagógico do Jardim de Infância – Pedagogia em Participação**

O Jardim de Infância onde decorreu o estágio participante, utiliza o Modelo Pedagógico, Pedagogia-em-Participação.

A Pedagogia em Participação nasce da perspetiva pedagógica da Associação Criança. Da parceria estabelecida com a Associação Criança e a Fundação Aga Khan de Portugal, desenvolveu-se a Pedagogia em Participação. Das referências teóricas que sustentam esta pedagogia,

destacam-se alguns autores do séc. XX, Dewey, Freinet, Vygotsky e Malaguzzi. As abordagens pedagógicas que apresentam os autores supramencionados, coadunam na perspetiva social, democrática e expressiva da criança. A Pedagogia em Participação apresenta-se com valores similares aos referenciais teóricos supracitados.

Este modelo pedagógico, rege-se ideologicamente por valores democráticos, ou seja, «incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 16). Para que esta conceção de vivência democrática seja possível, os princípios educativos devem ser concomitantes com as finalidades, os objetivos, assim como pela «escolha dos meios e técnicas» que promovam «o desenvolvimento do quotidiano pedagógico, a organização das instituições educativas, a organização da formação, o desenvolvimento da investigação» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 16).

A criança possui um papel ativo na construção das suas aprendizagens «no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia». Deste modo, esta reconhece a sua «própria aprendizagem» e celebra «as suas realizações» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 19). No que diz respeito ao educador, este é responsável pela organização do ambiente educativo e de «escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 18). De acordo com Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011) este modelo de ensino que se centra nas relações entre pares e educador, desenvolve-se numa conjuntura colaborativa, construtivista, interativa que permitem sustentar as atividades e projetos. Por outro lado, esta pedagogia centra - se nas suas intencionalidades, apresentadas através de um conjunto de elementos que se agrupam em quatro eixos, que perfazem o pensar e agir na pedagogia. Estes eixos, intimamente ligados, pretendem o crescimento de identidades sócio-histórico-culturais.



**Figura 2** - "Eixos pedagógicos da Pedagogia em Participação" (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 32)

Estes eixos pedagógicos, permitem à Pedagogia-em-Participação criar intencionalidade e alimentar as identidades e relações. Na construção de identidades, promove-se e desenvolve-se a educação por meio do ser, pertença(laços), experiência e significado. As identidades materializam-se nos quatro eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação; estes são: eixo do ser, o eixo da pertença e da participação, o eixo das línguas e da comunicação e o eixo da narrativa das viagens de aprendizagem.

No que diz respeito ao primeiro eixo pedagógico, do ser-estar, este tem como intencionalidade pedagógica as aprendizagens a partir do nascimento, respeitando as semelhanças e diferenças.

O segundo eixo pedagógico, do pertencimento e da participação, remete para a valorização e pertença à família e comunidade em geral. O desenvolvimento de laços de pertença que se mobilizam através da participação no contexto.

O terceiro eixo pedagógico, das linguagens e da comunicação, tem como intencionalidade o fazer, define-se como uma pedagogia onde se aprende experienciando, em interação e comunicação.

O quarto eixo pedagógico, da narrativa das jornadas de aprendizagem, tem como intencionalidade a compreensão. Este eixo, salienta que é possível compreender-se eficazmente quando vive e se comunica(narra). Todos os eixos estão representados, segundo as diferenças e semelhanças características nas várias identidades

Nesta conjuntura pedagógica, salienta-se a importância da aprendizagem através da experiência. Estas decorrem por meio das vivências que resultam das experiências e que permitem



a reflexão na construção do conhecimento. Partindo destes pressupostos, o educador elabora o espaço educativo, de forma a possibilitar experiências na qual estas promovam a construção de conhecimento. A valorização da relação do eu com o mundo, permite uma experiência mais reflexiva da vida. De forma a potenciar o local de aprendizagem o educador elabora o espaço pedagógico conservando aspetos que se centrem na aprendizagem para o desenvolvimento, pessoal, social, histórico, cultural da criança. Neste seguimento emergem as quatro áreas de aprendizagem por experiência «as identidades, as relações, as linguagens e os significados» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 23) que surgem de aspetos de atividade, conexão do cruzamento entre os eixos pedagógicos supramencionados.

Da agregação dos dois eixos pedagógicos, ser-estar e pertencer-participar, surge a área identidades e relações, que celebra o desenvolvimento de múltiplas identidades e diferentes relações. Esta área, é significativa porque alude à comunicação apropriada e explicação válida, acerca das relações, interações, da sua identidade e da identidade dos outros. A criança até aos seis anos, questiona e conjetura pensamentos quando estes não são devidamente esclarecedores, sendo fundamental um diálogo aberto e flexível.

Da conexão dos dois outros eixos pedagógicos, o explorar e comunicar e o criar e narrar, assoma as áreas de aprendizagem, linguagens e significados. As vivências das crianças são um meio para as diferentes aprendizagens, e subsequente desenvolvimento psicológico. A experiência de vida aliada à aprendizagem, permite auferir e alargar competências.

No continuum da apresentação deste modelo pedagógico, destaca-se a organização do ambiente educativo. Este foca-se essencialmente na possibilidade de a criança autonomamente desenvolver a sua aprendizagem. Deste modo, este deve estar organizado de acordo com as «várias dimensões da pedagogia - o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização dos grupos; as interações; a observação, planificação e avaliação; e as atividades e projetos» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 26). Este deve ser um lugar dinâmico que corresponda a vários desafios práticos e psicológicos que fomentem a autonomia, diálogo e aprendizagem.

Na Pedagogia em Participação, as dimensões que integram esta pedagogia validam as crenças respeitantes a este modelo pedagógico. Sendo assim, importa destacar as dimensões pedagógicas que caracterizam identitariamente este método pedagógico. Neste sentido, o espaço tem principal foco numa sala de pedagogia em participação que retrata as ideologias, crenças de quem aplica esta pedagogia.

A organização do espaço pedagógico, tal como dos materiais, prima por respeitar a identidade e os interesses da criança. Nestes espaços, pretende-se fomentar a curiosidade e a aprendizagem colaborativa, através das experiências que integram. Desta forma, o tempo pedagógico deve ser estruturado, atendendo aos interesses do grupo de crianças, respeitando a individualidade de cada uma. Neste sentido, as relações e interações entre o adulto-criança são fulcrais, porque permitem estabelecer e reforçar elos significativos de confiança e de autonomia, fundamentais para a aprendizagem individual ou em grupo.

Na pedagogia em participação, a planificação com a criança assume um dos principais papéis na organização, estruturação de novas propostas, ideias, dúvidas que surgem na rotina diária. De forma a preconizar os aspetos centrais que estruturam a participação, nomeadamente: observação, escuta e negociação, o educador deve «criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 32).

As atividades e projetos nesta pedagogia, representam tempos na qual a criança se envolve em detrimento de um determinado interesse. A intencionalidade está intimamente ligada à durabilidade do que poderá vir a ser a atividade ou o projeto. Desenvolver uma atividade e/ou projeto, remete para o resultado livre, democrático da criança exercer a sua opinião.

Deste modo, a documentação pedagógica comporta um peso muito significativo na apreciação de medidas estratégicas, constituindo um utensílio indispensável de registo contínuo da aprendizagem da criança e para a criança.

A documentação não integra na sua génese um papel intensivo de avaliação, concomitante com pedagogias transmissivas, pelo contrário, representa uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que permitem conhecer a criança competente e participativa, planificar com ela (e não para ela) a aprendizagem; Avaliar com ela (e não por ela ou para ela) a aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 36).

A utilização da documentação pedagógica na Pedagogia em Participação, viabiliza e sustenta medidas construídas com a criança. Deste modo, esta ferramenta torna-se um alicerce de estratégias basilares que mobilizam reflexões livres e democráticas.

O método de trabalho de projeto na Pedagogia em Participação representa a matriz desta metodologia, que tem vindo a ser considerada por muitos autores ao longo dos últimos anos, como uma forma distinta e flexível de reforma ao modelo pré-existente. O trabalho de projeto que se sustenta na Pedagogia Progressiva, tem «John Dewey e William Kilpatrick que continuam sendo hoje referências incontornáveis» (Gambôa, 2011, p. 51) nesta abordagem pedagógica.

Com práticas que fomentam a cooperação a globalização da ação, o trabalho de projeto realiza-se em construção com a criança e não somente para a criança. Neste sentido, mediante a participação

a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social. A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidades e direitos a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares (Gambôa, 2011, p. 72).

Desta forma, o Trabalho de Projeto conjuga-se com uma multiplicidade de agentes que interagem na criação e recriação do projeto, atendendo a uma pedagogia na qual todos participam. Por meio da dimensão investigativa, a criança desenvolve ou adquire aptidões significativas para o seu processo educativo. Esta visão social e construtivista, onde «a criança é participante com agência» (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade e Gambôa, 2009, p. 8), reconhece-se na criança direitos e competências, que devem prolongar-se ao longo do seu processo educativo.

## **CAPÍTULO IV: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## 4. Intervenção Pedagógica

Neste capítulo serão apresentados os temas, objetivos, descrição e observações representativas durante as atividades dos projetos pedagógicos, no contexto de Creche e Jardim de Infância.

### 4.1. Tema e objetivos do projeto de Creche

O projeto desenvolvido na creche tem como temática, as *Músicas Tradicionais Portuguesas na Creche*.

A escolha do tema incide sobre os interesses previamente observados nas crianças e na valorização da música tradicional portuguesa. Segundo Torres (1998, p. 23), «as canções tradicionais parecem-nos o melhor material para iniciar o ensino da linguagem musical». Por meio da música as crianças apropriam-se de uma cultura subjacente a uma época. Considerar a música tradicional que é «uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado» (Torres, 1998, p. 22), no ambiente educativo é permitir que as características culturais se perpetuem no tempo. Esta é uma forma de valorizar a tradição, reconhecendo que a mesma incorpora saberes de uma cultura genuína, que antecede esta época.

Através dos interesses observados nas crianças, da análise do Projeto Pedagógico, *Á descoberta da minha cidade*, e do diálogo com o supervisor e a educadora cooperante, foi possível, construir, planificar atividades significativas que permitiram alargar conhecimentos e o repertório musical.

A música, apresenta-se na sala como fator determinante nas práticas diárias e mediadora nas interações que se estabelecem em grande grupo.

No que diz respeito ao tema selecionado, este permitiu alargar o leque de músicas existentes, tal como, aproximar a família da creche através da partilha de músicas tradicionais.

Por meio da música *Alecrim* e distintas músicas tradicionais portuguesas, selecionadas na creche e sugeridas pelas famílias das crianças, construíram-se novas aprendizagens, mobilizadoras de novas competências, subjacentes às características dos sons e compreensão literária da música.

Tendo por base a importância da música tradicional portuguesa, delineei estrategicamente atividades que foram sendo articuladas com outras áreas do saber. Estas estratégias, foram


pensadas de acordo com as observações e registos (notas de campo) prévios à implementação do projeto.

Para a prossecução do projeto delineei alguns objetivos, nomeadamente;

- Mobilizar sentimentos de pertença cultural através da música e de recursos implementados ao longo da prática;
- Promover aprendizagens a nível das diferentes áreas do saber e dos diferentes elementos musicais, dos instrumentos e da voz;
- Sensibilizar as crianças e mobilizar as famílias para práticas sustentáveis;
- Implementar uma área da música na sala de creche;
- Identificar o papel da música na escola e na família.

## 4.2. Descrição das atividades desenvolvidas na Creche

### 1.ª Intervenção (26/27/28 de março de 2019)



Alecrim, alecrim doirado  
que nasce no monte sem ser semeado. (bis)

Ai, meu amor, quem te disse a ti  
que a flor do monte era o Alecrim? (bis)

Alecrim, alecrim aos molhos  
por causa de ti choram os meus  
olhos. (bis)

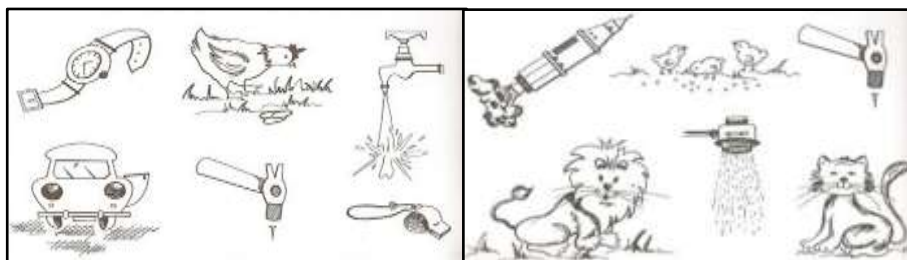
Ai, meu amor, quem te disse a ti  
que a flor do monte era o alecrim? (bis)

Figura 3 - Partitura da música "Alecrim"

A primeira intervenção do projeto, partiu da música tradicional portuguesa *Alecrim*. Saliente-se, que semanalmente planifico as atividades de acordo com os indicadores chave de desenvolvimento (KDIs – anexo 3) observados na creche. Através desta ferramenta é possível os educadores «organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer» (Post e Hohmann, 2011, p. 52) promovendo atividades que visam apoiar o desenvolvimento e crescimento da criança.

No dia 26 de março, depois dos bons dias, apresentei a música *Alecrim*; explico, num primeiro momento, que é importante fazerem silêncio (gesticulando) para conseguirem escutar a música. De referir, que as crianças devem perceber que existe som e silêncio, por isso, «é útil dar atenção ou criar momentos ocasionais de sossego e silêncio» (Homann e Weikart, 2003, p. 663). O saber escutar é fundamental para desenvolverem a atenção para os diferentes sons que as

rodeiam. Sendo assim, é essencial trabalhar esta competência precocemente, para que, numa fase posterior de desenvolvimento, a criança consiga «identificar os sons que ouvem e depois fazer com que correspondam a imagens mentais» (Homann e Weikart, 2003, p. 662). Quando a música começa a R. L. começa a cantar e a baloiçar o corpo. À medida que a música avança, outras crianças, começam a movimentar o corpo, desta forma, percebe-se que «encontram satisfação no facto de conseguirem gerar e sentir o seu próprio compasso ritmado constante» (Homann e Weikart, 2003, p. 648). De salientar, que expressarem o compasso ritmado é «uma experiência muito satisfatória que as ajuda a organizar a maneira como se movimentam, bem como a coordenar os seus movimentos com os das outras pessoas» (Homann e Weikart, 2003, p. 648). De seguida, coloco a música um pouco mais alta, a R. L. diz que está baixa, e outras crianças repetem (D.F.). Sendo assim, começo por colocar a música alta e depois baixa (forte/fraco), referindo que quando aumento o volume ela fica muito forte (levanto os braços) e que quando baixo o som ela fica mais fraquinha (baixo os braços). Recorrendo ao movimento, a atividade envolve as crianças que associam o som ao gesto utilizado, ou seja, som forte (levantam os braços), som fraco (baixam os braços). O G. sempre que escutava a música com som mais forte gritava. É possível verificar que alguns sons da música (forte/fraco), manifestam determinados comportamentos nas crianças de 1 ano, nesta situação o G. já revela sensibilidade à intensidade do som. De forma a tornar este processo mais consistente, é fundamental criar oportunidades diárias através das minhas atividades que promovam a sensibilidade das crianças para as características do som. Posteriormente, visualizaram no meu computador imagens de animais, objetos, na qual teriam de dizer o que estavam a observar e que som característico possuía.



**Figura 4** - Atividade - Identificar a imagem e o som característico

Nesta atividade, a maioria das crianças reconheceram os animais (leão, gato, pássaros) e o objeto (martelo) representados nas imagens e imitaram os sons específicos de cada animal. De seguida, as crianças de 2 anos saíram do grupo e dirigiram-se para a aula de psicomotricidade ficando as crianças de 1 ano na sala. Para finalizar atividade, solicitei que as crianças de 1 ano se colocassem de pé, dessem as mãos de modo a formarem uma roda. Assim, ao som da música

baloiçavam livremente o corpo. A C. com os olhos fechados movia a cabeça para a frente. O S. escutava e observava, as restantes crianças mexiam com os pés e baloiçavam o corpo.

No dia 27 de março, após os bons-dias, disponho a música *Alecrim*, trabalhada no dia anterior. Neste dia, pretendo dar continuidade à atividade proposta, sensibilizando as crianças para a intensidade do som. Através da audição de sons fortes e fracos (dinâmica) realizo algumas atividades.

Para a proposta em pequeno grupo, pretendo que as crianças se apropriem do som rápido e lento (ritmo). No dia anterior, deparei-me com algumas dificuldades na execução das tarefas, visto que as mesmas, não promoviam movimentos corporais suficientes de modo a merecerem a atenção, empenhamento e concentração de todas as crianças. Neste sentido, elaborei uma sequência de atividades com bastante movimento corporal, na qual as crianças exploravam os sons (vibrações) que emitem o seu corpo, através de batimentos e andamentos. Por outro lado, com a elaboração de atividades que impliquem o movimento de todo o corpo, o educador «ajuda as crianças a desenvolver o auto - controlo e a consciência do seu posicionamento físico» (Homann e Weikart, 2004, p. 629), fundamental para desenvolver e estimular a motricidade grossa.

No grande grupo, início algumas atividades de movimento corporal, forte e fraco, na qual exploram partes do corpo (cabeça, pernas, mãos) batem fraco na cabeça, forte nas pernas e forte com as mãos. À medida que aumento o volume da música, as crianças batiam mais forte com as mãos nos joelhos. As crianças de 2 anos repetem o que era sugerido, as mais novas (1ano) ficam a observar. Nalguns momentos a C. bate com as mãos, o L. batia com as pernas esticadas no chão. Após alguns minutos, as crianças de 2 anos, repetiam a sequência mais coordenadamente. De referir, que estas atividades devem ser desenvolvidas constantemente, de forma a permitir a sua aquisição de uma forma gradual, consistente, para obtenção de melhores resultados.

Após a atividade em grande grupo, as crianças seguiram para a sala de 2 anos, onde escolheram as áreas e referiram o que pretendiam fazer. Após o momento de brincadeira livre, realizei uma atividade que durou cerca de vinte minutos. Nesta atividade, pretendi sensibilizar as crianças para o som fraco/forte, lento e rápido.





**Figura 5** - Atividade - Percutir com paus chineses (hashi) para produzir sons diferenciados

Deste modo, distribuí alguns paus chineses (hashi), na qual era suposto todas as crianças produzirem sons fortes/fracos, rápidos e lentos. Nesta atividade, algumas crianças demoraram a familiarizarem-se com o objeto, explorando e observando o mesmo de diferentes formas. Por outro lado, o D., C., L., começaram logo a realizar a atividade proposta. Num ambiente de aprendizagem ativo é fundamental usar «objectos fora do comum para as crianças segurarem e moverem» (Homann e Weikart, 2003, p. 638), aumentando assim a consciência da manipulação de determinados objetos no espaço. Nesta atividade, algumas crianças (D., L.) exploraram os sons com diferentes intensidades, ou seja, quando batiam com os paus de diferentes formas e com diferentes intensidades, observavam atentamente o que acontecia no objeto. Repetiram a ação, batendo com os paus no chão e partes do corpo, com maior e menor força.

Posteriormente, solicitei que as crianças se colocassem em pé, peguei numa pandeireta e sempre que batia rápido pedia que as crianças corresse, quando batia devagar, as crianças teriam que andar devagar. Nesta atividade as crianças participaram ativamente, repetindo o que estavam a fazer. No desenvolver da mesma, foi perceptível que é importante aliar o movimento à atividade da música, porque permite o envolvimento de todas as crianças, criando uma dinâmica mais integradora de todo o grupo nas atividades propostas.

No dia 28 de março, em grande grupo as crianças escutam a música, *Alecrim*, que tem vindo a ser trabalhada durante a semana. Num primeiro momento, escutam a música alta e de seguida a música baixa. Posto isto, sugiro que, sempre que ouçam a música alta, batam palmas e sempre que escutem a música baixa, batem com as mãos nos ombros. Nesta proposta, algumas crianças de 1.º ano, após observarem fixamente os gestos repetem os mesmos, ou seja, batem palmas, ou colocam uma mão no ombro, imitando os colegas. Durante a atividade, coloco algumas questões: *Os sons que estão a fazer são iguais ou diferentes?* Nesta questão, nem todas as crianças respondem que é diferente, a maioria responde que é igual. Sendo assim, exemplifico com os gestos utilizados, e levanto novamente algumas questões: *O que estão a ouvir é igual, ou*

*diferente? Tem o mesmo som?* Após algumas tentativas, na qual repetem alguns sons, reconhecem que por vezes existe uma diferença, nos sons que estão a ouvir.

De seguida é proposto que batam com as mãos no chão com força e devagar, nesta atividade, quase todas as crianças colaboram, porque reconhecem o movimento utilizado na canção dos bons-dias.

Posteriormente, disponibilizo um vídeo, na qual apresenta variados animais e respetivos sons. Na primeira intervenção, a maioria das crianças identificou animais nas imagens, imitando os respetivos sons, por isso, selecionei um vídeo, no qual, poderiam reconhecer, descobrir e caracterizar outros animais, segundo os sons característicos de cada um. Antes de visualizarem o



**Figura 6** - Atividade de perceção dos sons característicos dos diferentes animais

vídeo, coloquei duas questões: *Os animais têm todos a mesma voz? Ou fazem sons diferentes?* Estas questões suscitaram algumas dúvidas, a C. referiu que "É igual" o D. repetiu, o D. respondeu "Não sei". Posto isto, coloquei um vídeo, no qual foi possível, perceber se os animais emitem sons iguais ou diferentes.

O recurso utilizado permitiu que as crianças reconhecessem que existem diferenças sonoras que correspondem a determinados animais.

A aceção de algo diferente ou igual, já estava implícito na primeira intervenção, aquando crianças imitavam sons de animais, reconhecendo através das suas produções, que os animais emitem sons que os distinguem. No entanto, esta perceção, está intimamente ligado à compreensão de vocabulário já existente.

A promoção e desenvolvimento do vocabulário, concretiza-se através da evolução da linguagem que «desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem» (Homann e Weikart, 2003, p. 524).

Sendo assim, é fulcral o educador na sua prática, criar espaços que propiciem o diálogo e subsequentemente o desenvolvimento da linguagem. Deste modo, a criança tem oportunidade de expor as suas ideias e escutar as ideias dos outros, nesta partilha de informação, o desenvolvimento da linguagem realiza-se de forma natural e progressiva.

Depois da atividade em grande grupo, as crianças de 2 anos, dirigem-se para a sua sala (2 anos), ficando as restantes na sala polivalente. No que diz respeito à atividade de pequeno grupo (2 anos) pretendo sensibilizar as crianças para os sons agudos e graves (altura). Nesta atividade, utilizo dois instrumentos de percussão, o triângulo e a caixa chinesa. Num primeiro momento, questiono se reconhecem os instrumentos, o D. direciona o olhar para um dos dois instrumentos, referindo que se chama triângulo. De seguida, exemplifico, percutindo com a baqueta, o som que cada instrumento emite, triângulo (som agudo) e caixa chinesa (som grave). De modo, a simplificar os termos utilizados, refiro exemplificando, que os sons que escutam são finos (agudo) ou grossos (grave). Posto isto, realizam uma atividade, na qual, sempre que escutam o som fino (triângulo) esticam os braços ao longo do corpo e saltam muito alto, quando escutam o som grave (caixa chinesa), abrem os braços e baixam-se. Posteriormente, sentam-se e visualizam um vídeo (sons dos animais)<sup>1</sup>.



**Figura 7** - Atividade de audição e identificação dos sons graves e agudos

Neste vídeo, associam a cada som (grave/agudo) uma imagem com uma personagem de estatura fina ou gorda, relacionado assim, com a atividade proposta anteriormente. Nesta atividade as crianças progressivamente identificaram os sons, foi fundamental integrar e associar atividades lúdicas, permitindo uma melhor apreensão das mesmas. Sendo este um percurso metódico, é importante criar oportunidades diversificadas, para que “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “reportório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (Silva et al., 2016, p. 58).

## **2.ª Intervenção - Exploração da música e da planta Alecrim (3 e 4 de abril)**

No dia 3 de abril, inicia-se a segunda intervenção. De seguida, disponibilizo a música *Alecrim*, algumas crianças (R. L., C) já familiarizadas com a mesma, começam a cantar e a mexer com o corpo, outras crianças imitam, movendo o corpo. Deste modo, continuo a trabalhar algumas propriedades da música (dinâmica, ritmo). De seguida, sugiro que num primeiro momento, cantem e batam palmas, posteriormente proponho que cantem e batam com os pés no chão. As crianças de 2 anos repetiram o sugerido, as mais novas observaram e algumas bateram palmas.

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=i\\_UGbJCfKfo&t=26s](https://www.youtube.com/watch?v=i_UGbJCfKfo&t=26s)

Posto isto, as crianças levantam-se e fazem uma roda, ao som da música cantam enquanto se movimentam na roda.



**Figura 8** - Movimento corporal ao som da música "Alecrim"

De referir, que inicialmente todas as crianças demonstraram falta de coordenação nos movimentos não acompanhando os colegas, no entanto, no decorrer da atividade a maioria das crianças demonstrou maior coordenação, o que significa que estas atividades ao longo do tempo proporcionam melhor domínio a nível da orientação espacial e corporal. Por outro lado, «ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo» (Post e Hohman, 2011, p. 44).

Devo salientar, que foi importante estar atenta ao envolvimento das crianças na atividade. Neste caso, o tempo pensado para a atividade foi menor do que o esperado, visto que, algumas crianças, nomeadamente as mais novas, não queriam manter-se na roda, deste modo deve-se estar atento de forma a perceber se a atividade terminou, isso é possível observar «através dos sinais que as crianças lhes transmitem» (Post e Hohman, 2011, p. 294).

No tempo de escolha livre, as crianças envolverem-se numa atividade de interação social; de referir, que é importante apoiar e fomentar estas «relações positivas entre pares» de forma a «verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade» (Post e Hohman, 2011, p. 258).

No pequeno grupo, as crianças fazem uma roda. Sugiro que escutem a música *Alecrim*, de forma a perceberem o que diz. De seguida verbalizaram o que ouviram. A F. diz que a música fala de olhos, o D. diz que a música fala de pernas. Sendo assim, coloco novamente a música, as crianças prestam mais atenção. A C. refere que a música fala de alegria, outras crianças repetem o que a C. diz. A palavra alegria assemelha-se ao *alecrim*, que começa pela mesma sílaba. Posto isto, pergunto se sabem o que é o *Alecrim*, ou se já ouviram falar. De seguida, distribuo por duas mesas alguns ramos de alecrim

Nesta atividade, pretendo que as crianças colem folhas de alecrim e explorem individualmente e em grupo a planta, observando, tocando e cheirando a mesma. Com atividades que requerem ações mais precisas (colar folhas) as crianças desenvolvem a motricidade fina. A atividade decorreu como planeada, para isso, foi determinante a organização do grupo, de forma a todas as crianças concretizarem a atividade.



**Figura 9** - Recriando ramos de alecrim (colagem de folhas)



**Figura 10** - Resultado da colagem das folhas

No dia 4 de abril, após os bons-dias relembram a música *Alecrim*. Na atividade de grande grupo (15 min.), disponibilizo uma bola pequena, na qual é suposto cada criança nomear outro colega e fazer chegar a bola até ele/a.



**Figura 11** - Atividade motora e de concentração

Nesta atividade, deparei-me que nem todas as crianças identificam os colegas pelo nome. Com este tipo de atividade, as crianças desenvolvem a motricidade, lateralidade e a concentração. As crianças mais novas demonstraram alguma dificuldade em perceber as regras do jogo, por isso, comecei por realizar num primeiro momento a atividade com os mais velhos e depois com as crianças mais novas. Deste modo, as crianças mais novas foram-se familiarizando com o jogo e integrando-se no mesmo. Para dinamizar a atividade, sugeri que a criança que recebesse a bola teria que colocar-se em pé e dançar ao som da música. As crianças mais velhas foram muito participativas colocaram-se de pé e dançaram. Por último, pedi que todas as crianças se movimentassem livremente no espaço. Algumas crianças fizeram uma roda, saltaram, correram, bateram palmas, demonstrando estar muito à vontade com este tipo de atividade. De seguida, as crianças de 2 anos dirigiram-se para a sala e como habitual escolheram as áreas para brincar. Depois de brincarem livremente, sugeri que fizessem uma roda, para conversarmos sobre o que foi realizado no dia anterior. Posto isto, sugiro que desenhem e pintem conforme o que observaram (cores e formato das folhas). Nesta atividade, distribuímos as crianças conforme as mesas disponíveis, ou seja, grupo de 6, 3 e 4 crianças. Por mesa, coloquei várias cores, apesar de ter solicitado que pintassem conforme o que observaram, as crianças durante as expressões devem ter liberdade para escolher as cores que pretendem pintar. Durante o desenho e pintura a C. refere que quer pintar de cor-de-rosa, porque lhe apetece. Este comentário foi muito pertinente, porque como foi possível observar durante o diálogo, a C. ao querer pintar de cor-de-rosa, não invalida o facto de não saber as cores da folha, pelo contrário, ela tem consciência disso, no entanto, quer experimentar, explorar outras cores. De salientar, que muitas crianças utilizaram inicialmente a cor verde, outras crianças representaram as folhas através de círculos, pontos.



**Figura 12** - Representação pictórica dos ramos e folhas do alecrim

De referir, que é importante as crianças terem consciência que tudo o que observam pode ser representado através do desenho, o desenho é assim, uma forma de expressão, onde as crianças manifestam o que sentem e o que pensam.

### 3.ª Intervenção – Semear o Alecrim (10 de abril de 2019)

No dia 10 de abril, realizei a terceira intervenção pedagógica. Saliente-se, que todas as atividades, aludem para os indicadores chave de desenvolvimento, que permitem através das propostas perceber as experiências que são importantes para o desenvolvimento da criança. Nestas atividades, estão patentes os seguintes indicadores chave do desenvolvimento do High/Scope - creche: Participação no grupo, Ouvir e responder, Falar, Exploração de objetos e encher e esvaziar recipientes. Todas estas categorias, para além de apoiarem o educador nos critérios de seleção sobre a rotina que se pode estabelecer e que contribui para aprendizagem ativa da criança, permite por outro lado, guiar e observar ações, comportamentos e evoluções. Em grande grupo, demonstrei como se semeava o *alecrim*. De seguida cada criança, realizou a atividade apoiada por mim e por uma assistente operacional.

De referir, que nem todas as crianças sentiram-se à vontade com o manuseamento da terra, segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p. 40): «Importa interpretar estas descobertas como etapas importantes no processo de aprendizagem, em que as crianças têm a possibilidade de superar medos, descobrir e desenvolver novos interesses e aperfeiçoar competências de avaliação do risco». A maioria das crianças realizou a tarefa conforme proposto, algumas das quais, antecipando acontecimentos no processo de semear o alecrim.

No contacto com a natureza ou elementos naturais «surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração que enriquecem o brincar da criança» (Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 28) desta forma, todos os momentos são importantes para que «o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora» (Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 28) construindo, assim, experiências e conhecimentos baseados no questionamento, processos, práticas, mais próximas do real.

Refira-se que, nas cidades, os espaços verdes, adequados para crianças, são cada vez mais escassos, por isso, o contacto com a natureza é cada vez menor, sendo assim, sempre que possível, deve-se promover momentos ou introduzir elementos respeitantes à natureza nos ambientes educativos. Estas atitudes suscitam interesse e sensibilidade com o meio natural, mas também, desenvolvem valores e posições relativamente à preservação do meio ambiente.

Durante a atividade, cada criança realizou o processo de semear o alecrim, seguindo passos adequados para a semente germinar. Cada criança, num primeiro momento fez um buraco na terra, na qual colocou algumas sementes. A atividade na primeira fase, demonstrou alguma dificuldade, porque consistia em retirar pequenas sementes dispostas na mesa, por isso as

crianças teriam de fazer o movimento de pinça, na qual utilizam o dedo indicador e o polegar, este movimento requer alguma precisão, sendo muito importante para o desenvolvimento da coordenação motora fina.



**Figura 13** - Semear o alecrim

Este tipo de atividade deve ser trabalhado recorrentemente, porque promove o desenvolvimento manual e confere evolutivamente maior destreza no desenho e numa fase posterior, a escrita. Depois de colocarem a semente na terra, teriam de tapar o buraco e regar, colocando de seguida o copo numa caixa.



**Figura 14** - Semear o alecrim (processo de germinação)

No momento de pequeno grupo (2 anos), decidiu-se qual seria o local mais adequado, para colocar a caixa com os copos, para isso, conversamos sobre as condições imprescindíveis para a semente germinar, nomeadamente, luz solar e ar. Aquando o diálogo em grupo sobre as condições para as sementes germinarem, algumas crianças (A., F. L., L.) referiram que deitaram água nas sementes, esta observação permite concluir que estas crianças consideraram uma das condições mais importantes da germinação, ou seja a necessidade de água, para o desenvolvimento das plantas. O conhecimento através da prática é fundamental nesta faixa etária. Posto isto, decidimos que o melhor local para colocar os copos com as sementes seria o espaço exterior da creche. Sendo assim, dirigimo-nos ao parque da creche para deixar os copos com as sementes.



Por último, retomamos à sala, onde sequenciaram todo o processo através de imagens. Cada criança, colocava por ordem as etapas que seguiram; utilizaram sementes, colocaram na terra, regaram e colocaram num espaço com luz solar.



**Figura 15** - Sequência do processo de germinação

Durante o processo, algumas crianças demonstraram alguma insegurança na execução da atividade, no entanto, esta atitude foi colmatada com o diálogo estabelecido em grupo.

#### **4.ª Intervenção – Conto da História tradicional, Carochinha e o João Ratão (23 e 24 de abril de 2019)**

No dia 23 de abril, início a quarta intervenção com o conto, em grande grupo, da história tradicional *Carochinha e o João Ratão* de Luísa Ducla Soares.



**Figura 16** - Conto da história tradicional *A carochinha e o João Ratão*

Durante a leitura da história as crianças expressavam sentimentos (tristeza, alegria) relacionados com as emoções que a personagem principal (carochinha) estava a sentir.

Depois da leitura, em pequeno grupo, converso com as crianças da sala de 2 anos, sobre dramatizarem a história. Por isso, lembramos as personagens que integravam o conto e o papel de cada uma. Depois de lembrarem as personagens, as crianças escolheram os papéis que

desejavam interpretar. De seguida, apresento uma observação que remete para a importância da atenção aos sinais demonstrados pelas crianças.

Observação: 23 de abril de 2019

10:55

Após a leitura da história *A carochinha e o João Ratão*, as crianças escolhem as personagens que pretendem interpretar. A C. de imediato refere que quer ser a carochinha, a F. também diz que quer ser a carochinha. Sugiro que escolha outra personagem, visto que a carochinha já tinha sido selecionada. A F. observa outras personagens da história, mas abana com a cabeça, referindo que não quer nenhuma daquelas personagens. A C. “sou a carochinha” a F. observa-a com o semblante baixo. Ajudo-a a procurar no conto outra personagem. Numa das páginas surge uma borboleta que não faz parte das personagens da história, no entanto, a F. mostra satisfação por poder interpretar uma borboleta colorida.

(Nesta observação, foi possível verificar que a F. pretendia interpretar uma personagem feminina. No entanto, somente a carochinha apresentava características que a F. gostaria de representar. Foi fundamental, encontrar uma solução viável, de modo a F. integrar o teatro.)

Neste sentido, é essencial o educador estar atento criando oportunidades de modo a todas as crianças participarem. As emoções, sentimentos que têm vindo a ser trabalhados com a educadora, permitem à criança apropriar-se ao longo do tempo dos diferentes estados (sentimentos) decorrentes de situações externas ou internas na qual se encontra. Trabalhar o desenvolvimento emocional permite à criança estabelecer relações emocionais e afetivas mais sólidas ao longo da vida. Durante o ensaio todas as crianças mostraram-se interessadas, antecipando situações, propondo possíveis alterações nas falas dos colegas. De referir, que durante o ensaio deparei-me que o tempo que tinha estipulado para o mesmo era insuficiente, visto que, para a dramatização da história, seria necessário mais tempo para as crianças se apropriarem das falas das personagens e do espaço.

No dia 24 de abril, prosseguiu-se com o ensaio da história tradicional, *Carochinha e o João Ratão*. Na construção do guião (anexo 5) alterámos a narrativa da história, de forma, a incluir todas as crianças da sala de 2 anos. Durante a alteração do texto, consideramos que seria oportuno as crianças imitarem os sons correspondentes aos animais que representavam. Desta forma, percecionavam a diferença sonora, sons característicos emitidos pelos animais da história. De referir, que neste dia enviei inquéritos (anexo 1) aos pais e avós das crianças da creche. Estes inquéritos tinham como propósito perceber, os estilos musicais que costumavam escutar, se apreciavam música tradicional portuguesa, se consideravam importante integrar músicas tradicionais na creche. Com o envio dos inquéritos, pretendi aproximar a família da creche, através da colaboração e partilha de músicas tradicionais portuguesas.

**5ª Intervenção – Ensaio e dramatização da história tradicional, *Carochinha e o João Ratão* (30 de abril e 2 de maio de 2019)**

No dia 30 de abril, decorreu a minha quinta intervenção, que correspondeu ao último ensaio e posterior dramatização da história aos colegas e equipa educativa. De salientar que, para a concretização da dramatização, incluí alguns adereços construídos com material reciclado (papel de cartão) importantes para o cenário, nomeadamente, a janela onde é dramatizada parte da história com a Carochinha e o caldeirão onde cai o João Ratão, símbolos muito representativos na construção das personagens. As crianças apreciaram ter utilizado instrumentos figurativos com características similares à história. Para o ensaio, foi necessário utilizar recursos e ferramentas que promovessem a criatividade.



**Figura 17** - Ensaio para a dramatização da história tradicional

O ensaio para a dramatização do conto, decorreu com empenho, entusiasmo e participação de todo o grupo (2 anos). No entanto, algumas crianças aquando participavam demonstraram alguma timidez (R. L., R. N., D.) esta é uma situação normal, que pode ser colmatada com atividades que permitam à criança desenvolver a capacidade de comunicar, diminuindo a insegurança de falar em público.

Durante o ensaio, as crianças que assistiam mostravam-se envolvidas na história, ou seja, algumas demonstravam alegria, inquietação, tristeza, sentimentos que foram despoletados pelo interesse e subsequente envolvimento pelo conto que estava a ser narrado pelos colegas.

No dia 2 de maio, as crianças dramatizaram a história *Carochinha e o João Ratão* de Luísa Ducla Soares, e apresentaram a mesma aos colegas e equipa educativa. Esta atividade, tem como propósito desenvolver a comunicação/linguagem e a relação com os pares.



**Figura 18** - Adereços da história

Para a dramatização da história, incluí novos adereços, nomeadamente: máscaras (animais), arco, espada, coroa e asas de borboleta.

A atividade decorreu conforme delineado nos ensaios, as crianças participaram ativamente nas propostas, demonstrando entusiasmo, motivação e empenho.



**Figura 19** - Dramatização e apresentação da história a *“A carochinha e o João Ratão”*

As atividades que possibilitam as crianças recriar situações vivenciadas ou escutadas, promovem aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento pessoal e social. Através da improvisação, é possível despoletar «efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 494). Por outro lado, a dramatização da história facilita a sequenciação de ideias, fazer o reconto permite seguir determinados passos que descrevem todos os momentos da narrativa. Neste sentido, as crianças começam «a organizar aquilo que compreendem e ganham um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos que testemunham ou os quais tomaram parte» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 494). Sendo assim, o educador tem um papel crucial «dando-lhes materiais e adereços apropriados» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 495) despoletando deste modo, oportunidades para as crianças colocarem em prática as suas ideias.

#### **6.ª Intervenção – Implementação da área da música e construção de instrumentos musicais (7 de maio de 2019)**

No dia 7 de maio, em grande grupo, as crianças lembraram a música trabalhada no início do projeto o *Alecrim*. Para o pequeno grupo, implementei a área da música na sala de 2 anos, como tinha delineado no pré-projecto. Visto que a música é um elemento muito presente na creche, foi importante criar um espaço, na qual as crianças pudessem experimentar, explorar instrumentos musicais. A música sendo uma constante nas rotinas diárias da creche não deve desvincular o educador de criar oportunidades de a criança «tocar instrumentos musicais simples

e de uma forma deliberada» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 658). O educador, deve ainda promover o «máximo de experiências musicais possíveis, de forma a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 659).

Para além de criar uma área na sala, as crianças construíram um instrumento musical (maracas) com material reciclado. Durante o diálogo com as crianças acerca das áreas existentes na sala, na qual, enumeraram e sequenciaram as mesmas que existiam no espaço, questionei sobre a importância de criarem ou acrescentarem uma nova área às existentes. Desta forma, mostrei uma estante, para suscitar mais curiosidade, provocando as crianças na escolha de um lugar para colocarem a mesma. Para a construção de maracas, foram necessárias garrafas de plástico, feijões, pedras e material (fita cola colorida) para decorar.

### **7.ª Intervenção – Implementação de novo instrumento musical (arpa) com material reciclado na área da música (15 e 16 de maio de 2019)**

No dia 15 de maio as crianças cantam os bons dias, rotina diária realizada em grande grupo. De salientar, que as rotinas, possibilitam as crianças preverem o que acontece a seguir, permitindo às mesmas ter mais confiança, determinação e independência nas suas ações. As rotinas na creche devem ter momentos previsíveis, nos quais as crianças antecipam acontecimentos. Para este dia tinha planificado implementar um novo instrumento (arpa) na área da música construído com material reciclado. De referir, que a arpa é um dos instrumentos de corda de origem remota, fazendo parte da história do Egipto e da Babilónia.



**Figura 20** - Visualizam um vídeo

Para integrar este novo instrumento, foi preciso as crianças identificarem visualmente o instrumento e o som característico do mesmo. Por isso, usei como recurso o computador, através do qual visualizaram um vídeo que permitiu identificar o instrumento, a forma como é tocado e o som que emite.

De seguida exemplificaram os movimentos que devem ser realizados com os dedos, quando se toca nas cordas de uma harpa. Deste modo, foi importante incluir um instrumento que permitisse desenvolver um movimento idêntico. Para repetirem a ação, disponibilizei um instrumento (arpas), construídas com material reciclado. Nas arpas coloquei elásticos de

diferentes tamanhos e cores, que possibilitou as crianças, repetirem as ações observadas, tal como escutarem os sons.



**Figura 21** - Percutem no instrumento (arpa)

Nesta atividade, algumas crianças demonstraram alguma dificuldade, aquando tentavam fazer vibrar os elásticos. Por isso, foi importante exemplificar para perceberem de que modo se deve colocar os dedos de forma a criar som. Durante o manuseio do instrumento, questionei as crianças se o som que emitiam os elásticos eram todos iguais. A M. apressou-se a dizer que os sons eram diferentes, repeti a ação, mas realizando, som igual-igual, som diferente-igual a M. reconheceu maioritariamente os sons. De salientar que algumas crianças (B., M.) demonstraram particular interesse no manuseio do instrumento, escutando, repetindo o que era sugerido, explorando atentamente o instrumento adaptado disponibilizado.

No dia 16 de maio, apresentou-se outro novo instrumento com material reciclado na área da música (tambor). O tambor, é um instrumento que as crianças reconhecem e facilmente o manuseiam, sendo assim, não foi preciso demonstrar a todas as crianças como se utiliza.



**Figura 22** - Tocam tambor

Enquanto cantavam e tocavam, sugeri tocarem mais rápido ou mais lento. Neste exercício as crianças, realizaram vários tipos de andamentos (rápido, moderado, lento).



**Figura 23** - Exploram instrumentos musicais da área da música

Posteriormente, as crianças continuaram a explorar os instrumentos da área da música.



**Figura 24** - Cantam e tocam, com recurso aos instrumentos musicais

De seguida, pedi que cada criança pegasse num instrumento musical da área da música e cantassem algumas músicas. Assim, com recurso aos vários instrumentos disponíveis na área da música, cantaram e tocaram diversas músicas.

O levantamento de questões através dos questionários (anexo 1), permitiu-me selecionar as músicas para o prosseguimento do projeto. O resultado obtido através dos questionários, possibilitou-me verificar que estilos musicais os pais e avós costumam escutar (anexos 2). Para a seleção das músicas, foi pertinente, agrupar as respostas em gráficos de forma a selecionar uma música que fosse significativa para as crianças. Foi possível verificar, que os gostos musicais estão muito equitativos, não se registando valores dispare. Conclui-se, que as famílias escutam música variada, não havendo registos muito significativos nos gostos musicais.

No que diz respeito, à apreciação da música tradicional portuguesa pelos pais e avós, esta é semelhante nos resultados obtidos (anexos 2). Sendo assim, as famílias (pais/avós) reconhecem apreciar música tradicional portuguesa.

Para representar graficamente (anexos 2) as músicas tradicionais sugeridas pelos pais e avós, seleccionei as músicas tradicionais mais representativas durante a contagem. Desta forma,

destaca-se o *Alecrim*, música já trabalhada com as crianças na creche e de forma equitativa a música *Papagaio Loiro*, *Oliveira da Serra* e *Malhão Malhão*.

A seleção das músicas, recaiu sobre as músicas que ainda não tinham sido trabalhadas na creche. Das três músicas, escolhi as que podiam acrescentar mais significado às aprendizagens das crianças. Desta forma, selecionei para a oitava intervenção, a música do *Papagaio Loiro*, sugerida pelos avós, na qual seria analisada a letra da música (recurso a coreografia) e as características da ave (penas, tamanho). Para a nona intervenção, a música proposta pelos pais, *Oliveira da Serra*, nesta intervenção, pretendi de igual modo, explorar a letra da música, identificarem características da oliveira comparando com o alecrim (semelhança/diferença).

#### 8.ª Intervenção – Implementação da música tradicional, *Papagaio Loiro* (21 e 22 de maio de 2019)

No dia 21 de maio, no momento de grande grupo, implemento na sala uma música tradicional portuguesa o *Papagaio Loiro*, sugerida pelos avós através dos inquéritos. Deste modo, uso como recurso um vídeo que ilustra a música<sup>2</sup>.

De salientar que nesta faixa etária as músicas devem sempre serem acompanhadas por movimento, relação importante, como forma de expressão que permite estabelecer uma compreensão do mundo que rodeia as crianças.



**Figura 25** - Vídeo ilustrativo da música "Papagaio loiro"

Durante a atividade, as crianças estiveram muito atentas à letra e coreografia da música. No fim da mesma, as crianças lembraram a letra da música e as imagens inerentes ao vídeo que visualizaram.

Após a atividade de grande grupo, as crianças ficaram nas respetivas salas. Na sala de 2 anos, a maioria das crianças selecionou a área da expressão plástica para fazer desenhos.

No fim da atividade na expressão plástica, algumas crianças mencionaram que tinham escrito o seu nome nos desenhos. De referir, que não é expectável que uma criança em creche saiba escrever, no entanto, deve ser apoiada e incentivada nas suas iniciativas. Sendo assim, é fundamental criar oportunidades na qual o contacto com leitura diversificada (lengalengas, rimas...) seja recorrente. Os adultos devem «reagir favoravelmente a todas as tentativas que as crianças façam para escrever» (Brickman e Taylor, 1996, p. 83) os adultos devem estar atentos a

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=izXVK\\_1-ooU](https://www.youtube.com/watch?v=izXVK_1-ooU)



estas manifestações de escrita, estabelecendo diálogos, promovendo oportunidades na qual a criança expõe a suas concretizações.

Posteriormente, as crianças exploraram os materiais da área da música, demonstrando interesse e adequando o seu manuseio.



**Figura 26** - Exploram os instrumentos da área da música

Por último, em pequeno grupo dialogamos sobre as características dos papagaios, nomeadamente, terem o corpo coberto de penas. De seguida, as crianças exploraram penas de diferentes cores. Nesta atividade, observam as penas, referem as cores, contam e comparam os tamanhos das mesmas.



**Figura 27** - Exploram penas coloridas

Durante a exploração das penas as crianças fizeram várias observações, nomeadamente, fofas, passando as mesmas no rosto, fininhas, observando a forma. Nestas interjeições, as crianças demonstraram estarem atentas, evidenciando e reconhecendo outras características para além das referidas.

No dia 22 de maio, após os bons dias, continuo com a atividade proposta no dia anterior, a música e coreografia do Papagaio Loiro. De seguida estabeleci um diálogo no qual falamos sobre a ave (papagaio) que aparecia nas imagens e questionei-os se já tinham visto algum papagaio. A maioria disse que não, deste modo, mostrei algumas imagens de papagaios com penas de diferentes cores, relacionando, assim, com a atividade realizada em pequeno grupo no dia anterior, na qual observaram penas. Durante a visualização das imagens dos papagaios, as crianças fizeram

vários comentários, nomeadamente, cores das penas, bico com forma redonda, as patas com unhas grandes, vivem nas árvores. Estas imagens permitiram aprofundar conhecimentos e identificarem outras características inerentes aos papagaios.

Na sala de 2 anos, as crianças brincam na área da música, demonstrando conhecimento no manuseio de determinados instrumentos, sendo observadas atitudes colaborativas durante o tempo que estiveram nesta área.



**Figura 28** - Cantam e tocam com recurso aos instrumentos da área da música

De seguida, em pequeno grupo, distribuo cartolina previamente recortada com o formato das mãos da criança, que representariam as penas do papagaio e outras partes constituintes da ave, nomeadamente, a cabeça. Nesta atividade é suposto cada criança colar livremente as mãos no papagaio representando as penas dos mesmos.



**Figura 29** - Observam os elementos constituintes para concretização da atividade

Para a realização da atividade foi fundamental as crianças observarem os papagaios, verem o processo de construção do mesmo de forma a realizarem a atividade.



Figura 30 – Atividade: Criando papagaios

Durante a execução da atividade, cada criança dispôs as mãos conforme idealizavam, por isso, o resultado foi mais enriquecedor, criando papagaios com *penas* dispostas de maneiras diferentes. Foram visíveis o nível de empenhamento e a satisfação obtida através da construção dos papagaios.

De referir, que as interações comunicativas verificam-se nos diferentes momentos da rotina diária, o momento de refeição é pertinente, porque a criança encontra-se numa situação que permite dialogar expressando situações vivenciadas durante o dia. Nestas interações, averiguam-se momentos de ajuda e de partilha de ideias entre crianças de diferentes idades. Com a observação é possível identificar momentos na qual as crianças corrigem situações que reconhecem não se adequarem àquilo que já percebem.

#### Registo de Observação

Observador: Sónia (estagiária)

Data: 22/05/2019 Hora: 11h35min

Nome das crianças: J. e C

Idade: 2(J.) e 3(C.) anos

Local: Refeitório

J.: Olha, olha... pagaio loro.

C.: Zé, não é...é papagaio loiro!

O J. começa a rir.

J.: Pagaio loiro.

C.: Não é assim ...é paaapaagaio looiro!

J.: Papa...

C.: Papagaio... Zé (franzindo a sobrancelha).

J.: Pagaio.

C.: Já disse Zé, é papagaio. Papagaio loiro de bico doirado leva-me esta carta... (começa a cantar)

(excerto de observação para perceber o envolvimento e o apoio entre pares de idades diferentes fora do contexto de sala, identificando a pertinência da atividade proposta no dia anterior Papagaio Loiro)

Visto que a atividade realizada no dia anterior demorou mais tempo do que o previsto, foi necessário prolongar a mesma.

Neste sentido, no dia 23 as crianças finalizaram a atividade proposta anteriormente. Para exporem os papagaios, construí uma árvore com material reciclado (papel de cartão).



**Figura 31** - Árvore construída com material reciclado para colocar papagaios

No dia anterior, tínhamos debatido as imagens observadas e falamos sobre as características dos papagaios, nesse momento, uma criança referiu que os mesmos estavam em paus. Referi que as imagens que estavam a ver, os papagaios podiam estar em ramos de árvores, como habitualmente estão as outras aves. Sendo assim, foi pertinente construir uma árvore de forma a criarem uma imagem mais realista acerca das ideias construídas no dia anterior. Posteriormente, colaram e dispuseram conforme pretenderam os papagaios na árvore.



**Figura 32** - Dispõem os papagaios na árvore

De seguida, a árvore foi colocada num espaço onde as crianças e as famílias conseguissem visualizar a atividade realizada no âmbito da música tradicional portuguesa *Papagaio Loiro*.

### 9.ª Intervenção – Implementação da música tradicional, *Oliveira da Serra* (28 de maio)

No dia 28 de maio, após os bons dias e em grande grupo, implemento outra música tradicional portuguesa, *Oliveira da Serra*, sugerida pelos pais através dos inquéritos. Nesta atividade mostro um vídeo com a música sugerida<sup>3</sup>. De seguida cantamos e gesticulamos conforme a letra da música. Deste modo, as crianças apropriam-se da música, cantando e repetindo os gestos conforme pedido.

No tempo de pequeno grupo realizei uma atividade na qual exploravam ramos de oliveira. Nesta atividade, cada criança observa ramos de oliveira, nomeadamente, o cheiro, cor, textura. Durante a observação algumas crianças referiram o alecrim, por isso, foi pertinente mostrar as folhas de alecrim (vaso no exterior) para compararem com as folhas de oliveira.



**Figura 33** - Observam e verbalizam características das folhas de Oliveira

No que diz respeito à atividade proposta esta consiste em desenvolver a oralidade, conhecimento do mundo, raciocínio através de perguntas abertas na qual explicam pelas suas palavras o que observam, nomeadamente, cor, forma, número e textura.

Por meio das atividades didáticas a criança vai construindo e aumentando os seus conhecimentos, por exemplo, a compreensão dos “conceitos” matemáticos de uma forma informal, estimulando o pensamento matemático. Brickman e Taylor (1996) referem que é no infantil que as crianças começam «a compreender e a utilizar algumas capacidades matemáticas, tais como avaliar e comparar tamanhos e quantidades, relacionar dois objetos um com o outro, contar e medir» (p. 88). Com a atividade, foi possível as crianças contarem, compararem e medirem. No fim da atividade as crianças pintaram conforme o que observaram, para isso, foi imprescindível levantar algumas questões, nomeadamente:

*De que cor eram as folhas? Como era a forma das folhas (redondas, largas)?*

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=izXVK\\_1-ooU](https://www.youtube.com/watch?v=izXVK_1-ooU)



**Figura 34** - Representação pictórica das folhas de Oliveira

A partir destas questões as crianças solicitaram a cor verde e pintaram livremente.

Na representação pictórica é possível verificar que a maioria das crianças, utilizou a cor verde. Reproduziram folhas, através de ponteados, forma sequencial e linhas representando a forma. Sendo assim é possível constatar as principais características que cada criança reteve da observação das folhas de oliveira. De referir que nesta faixa etária, o desenho é um meio de comunicação muito importante.

#### **10.ª Intervenção - Ensaio da música tradicional portuguesa *Alecrim*, para apresentarem na festa de final de ano (4, 5 e 6 de junho)**

Na última intervenção, relembro a música *Alecrim*, para as crianças apresentarem na festa de final de ano. Esta música enquadra-se no projeto educativo da instituição.

Em grande grupo, as crianças cantaram a música *Alecrim*, lembrando a letra da mesma. No pequeno grupo (2 anos) na área da expressão plástica as crianças constroem um bolo com plasticina e colocam algumas espátulas a simular velas de aniversário, posteriormente, cantam os parabéns a um colega. Recriar situações que acontecem na rotina diária é recorrente, permite-lhes reviver momentos significativos e de prazer. Através da observação diária o educador tem possibilidade de escolher as áreas e os materiais que correspondam aos interesses e necessidades do grupo. Sendo assim, as áreas e a seleção dos materiais devem «apoiar as aptidões e os interesses pessoais das crianças e que as ajudem a reflectir sobre as experiências que têm em casa e nos seus ambientes habituais» (Rogers citado por Brickman e Taylor, 1996, p. 154).

Na área da música coloquei novos instrumentos (tambores e viola) construídos com material reciclado. Posteriormente questionei as crianças se reconheciam alguma diferença naquela área. As crianças retiraram os novos instrumentos e observaram e exploraram os mesmos. Todas as crianças identificaram o novo instrumento (viola).



**Figura 33** - Exploram um novo instrumento na área da música(viola)

O objetivo da atividade consistiu na apropriação e compreensão do manuseio do novo instrumento musical disponibilizado na área da música (viola). No entanto, durante a exploração do instrumento algumas crianças mostraram dificuldade aquando tentavam simular que tocavam. Foi importante apoiar as crianças de modo a perceberem o posicionamento da viola junto ao corpo. De seguida as crianças contaram os novos instrumentos e os instrumentos já existentes naquela área. Para finalizar a atividade, cantamos a música *Alecrim* recorrendo aos instrumentos da área da música.

A última atividade do meu projeto, foi antecipada para o dia 5 de junho, de referir, que neste dia, tinha-se agendado uma visita de estudo ao *Museu do Traje*, no entanto surgiram alguns imprevistos o que impossibilitou a realização da mesma.

Em grande grupo as crianças relembrem a música *Alecrim*. De seguida brincaram nas respetivas salas. Na escolha das áreas a B. selecionou a área da música. Desde a implementação da área da música na sala de 2 anos, que a B. manifesta interesse na exploração dos materiais, nomeadamente, os que produzem som (tambores, maracas, reco-reco).



**Figura 35** - Exploram os instrumentos da área da música

A colocação de novos instrumentos na área da música, despertou o interesse na exploração desta área.

Os materiais desempenham um papel determinante nas brincadeiras e interações das crianças. Estes materiais devem apelar ao jogo, brincadeira e interações, constituindo um ambiente estimulante e de aprendizagem ativo. O ambiente de aprendizagem ativo, deve ser «[u]m ambiente bem pensado [que]promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais» (Post e Hohman, 2011, p. 101). Sendo assim, todos os materiais novos, que integrem o ambiente de aprendizagem, despoletam novos conhecimentos, permitindo aos intervenientes novas definições.

Na área da casa, a M. explora a janela construída para a dramatização do conto, *Carochinha e o João Ratão*. Nesse momento outras crianças se juntam, recriando algumas falas das personagens da história.



**Figura 36** - Relembam e recriam momentos dramatizados na história" Carochinha e o João Ratão"

Este utensilio que serviu para a construção do cenário do conto, permitiu desde então, várias interações no grupo. O ambiente físico deve promover a utilização de materiais diversos e de texturas diferentes, deve apelar aos sentidos das crianças «de forma a apoiar o desejo natural de exploração sensorial que as crianças até aos 3 anos apresentam» deve ainda incluir «grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos de plástico, que têm uma atração sensorial reduzida» (Post e Hohman, 2011, p. 114).

Depois de brincarem nas áreas, as crianças ensaiam a coreografia e relembam a música *Alecrim* para apresentarem na festa de final de ano. Para acompanhar as vozes das crianças na festa de final de ano, utilizamos uma música que tinha como instrumento musical o cavaquinho. O cavaquinho é um instrumento musical originário do Minho, por isso, é muito representativo nas festividades do norte do país.





**Figura 37** - Ensaio para a festa final de ano, com recurso ao instrumento musical adaptado - cavaquinho

Para as crianças ensaiarem a música, foram construídos cavaquinhos com material reciclado (papel de cartão) de forma a recriarem a utilização do instrumento musical. Foi explicado e demonstrado, previamente, que este instrumento também é da família das cordas como a viola, mas é mais pequeno e tem menos cordas do que a viola, por isso, também se toca um pouco diferente. As crianças que não simularam tocar cavaquinho, exibiram posições representativas da dança regional minhota.

No dia 6 de junho em grande grupo as crianças cantam a música *Alecrim*. No momento de pequeno grupo (2 anos) as crianças transplantam o alecrim, semeado em copos de plástico no início do projeto, para um vaso definitivo. De referir, que nem todas as sementes germinaram, por isso, relembramos as condições para uma semente germinar. Após diálogo acerca dos resultados obtidos e do processo de germinação as crianças retiraram as plantas dos copos e colocaram num vaso definitivo.



**Figura 38** - Transplante do alecrim para vaso definitivo

Para colocarem as plantas no vaso, questiono o que é preciso fazer, a F. diz “um buraco” o D. refere “água”.



**Figura 39** - Vaso transplantado na área da casa

A planta é colocada no vaso e posteriormente escolhem um espaço na sala com condições para a mesma crescer. A C. aponta para a janela, os colegas concordam, deste modo, colocam o vaso junto à janela na área da casa.

De referir, que a apresentação da música *Alecrim*, realizou-se no dia 29 de junho. Por isso, foi importante realizarem ensaios até ao momento da apresentação, de forma a reterem a letra e a coreografia da música.

#### **4.3. Tema e objetivos no Pré-Escolar**

O presente projeto tem como temática, *O Contributo dos Estilos Musicais na Educação Pré-Escolar - Conhecer o país e o mundo através da música*. Mediante uma seleção musical criteriosa, as crianças vivenciam experiências de aprendizagem diversificadas, através das quais se pretende aferir de que modo a música contribui para amplificar o seu repertório musical e, ainda, de que forma influencia a construção de competências transversais. Por conseguinte, partindo de recursos pedagógicos diversificados, amplificam-se as oportunidades de construção de um conhecimento integrado, isto é, correlacionando com outras Áreas de Conteúdo previstas nas OCEPE 2016 (Silva et al., 2016). A música configura-se como um fator dinamizador e motivacional nas aprendizagens das crianças, distinguindo-se como um elemento diferenciador, socializador e cultural. Neste sentido, promove o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e linguístico. Num ambiente onde se verifique o «contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música» (Silva et al., 2016, p. 56), assim como, potenciar o desenvolvimento de competências sociais e de se expressarem através das múltiplas linguagens determinantes nos vários sistemas que a criança frequenta/habita.

Relativamente à temática do projeto, esta resultou do tema do departamento, *Inovar com Arte e Ciência*, da observação dos interesses das crianças pelo Conhecimento do Mundo e causas

subjacentes, pelo Domínio da Educação Artística, mais especificamente, pelo Subdomínio da Música, área ainda pouco explorada na sala. Neste Subdomínio evidencia-se a centralidade de as crianças explorarem «vários sons e ruídos da natureza e da vida corrente», pois potencia o conhecimento do mundo através «de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental» (Silva et al., 2016, p. 55). Tal como na creche, pretende-se alargar o leque de músicas existentes, incluindo neste contexto pedagógico outros estilos musicais.

Assim, considerando fundamental a educação artística «para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo» (Silva et al., 2016, p.47), conciliei a música com o Domínio do Conhecimento do Mundo.

De seguida, descrevo os objetivos da ação e investigação para o projeto desenvolvido no Jardim de Infância.

#### **Objetivos de Ação**

- Promover experiências e aprendizagens a nível de diferentes áreas do saber e dos diferentes elementos musicais, dos instrumentos e da voz;
- Oportunizar momentos, experiências de contacto com a música em diferentes contextos;
- Sensibilizar para diferentes estilos musicais: rock, clássico, jazz, samba, tradicional;
- Associar os distintos estilos musicais aos respetivos instrumentos;
- Identificar de modo lúdico as propriedades do som, desenvolvendo-as através das músicas referente a cada estilo musical;
- Mobilizar conhecimentos na área do conhecimento do mundo, correlacionando com os diferentes autores dos estilos musicais selecionados;
- Consciencializar para mudanças atitudinais na preservação do meio ambiente

#### **Objetivos de Investigação**

- Verificar de que modo a música influencia a construção de aprendizagens integradas, ou seja, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, nas diferentes Áreas de Conteúdo;
- Percecionar a evolução atitudinal e sensorial em contexto musical.

#### 4.3.1. Atividades complementares à implementação do projeto

##### Atividades - 15 a 18 de outubro de 2019

No dia 15 de outubro, no momento intercultural as crianças aprenderam uma nova canção (dó - ré - mi a Mimi). De seguida experimentaram tocar a música no xilofone. A coordenação dos movimentos foi a maior dificuldade observada. Tocar no xilofone é uma atividade que deve continuar a ser estimulada por causa da sensibilidade auditiva que percutir este instrumento proporciona.

##### Dó - Ré - MI A MIMI

DÓ - RÉ - MI - A MIMI  
MI - FÁ - SOL - PELO SOL  
FÁ - MI - RÉ - VAI A PÉ  
MI - RÉ - DÓ - NÃO TEM POPÓ

DÓ - RÉ - MI - EU COZI  
MI - FÁ - SOL - UM PÃO MOLE  
FÁ - MI - RÉ - P' RO CAFÉ  
MI - RÉ - DÓ - DA MINHA AVÓ!

Figura 40 - Letra da *Canção, Dó, ré, mi a Mimi*

Posteriormente, experimentam um piano de sopro, tarefa que demonstrou ser complicada para algumas crianças, visto que tinham ao mesmo tempo que soprar um bocal e pressionar teclas.



Figura 41 - Exploração de instrumentos musicais

Algumas crianças (com mais insegurança), demonstraram muita aptidão no manuseio do instrumento, realizando a tarefa com alguma precisão e entusiasmo, sendo por isso, importante continuar a promover este exercício. No momento de pequeno grupo, no seguimento da música aprendida, as crianças escutaram uma história (inventada) denominada *A casa da música* que referia a posição das notas musicais na pauta.



Figura 42 - Leitura da História da Música

Na atividade seguinte, na qual, consistia em carimbar notas numa pauta (previamente desenhada), as crianças consolidaram o que descobriram na história anterior. Desta forma, compreenderam que todas as notas devem ocupar um lugar e o nome que lhe é atribuído depende do seu posicionamento (explicado na breve história da casa da música) na pauta. A observação das linhas da pauta, contagem e notas, permite verificar que a escrita da música, contrariamente à escrita de grafemas se processa de outra forma.



**Figura 43** - Carimbar as notas musicais

As crianças demonstraram entusiasmo na realização da atividade. Durante a execução da tarefa algumas crianças (D., E.) solicitaram ajuda, esta situação verifica-se, quando executam tarefas manuais. De referir, que o D., aquando solicita ajuda, refere que quer fazer direito (perfeito) o E., por sua vez, mostra insegurança na realização das tarefas.

No dia 16 de outubro no momento intercultural, leu-se a história, *Vamos ajudar a Terra* de Julian Lennon e Bart Davis (2018). Esta história, começa com uma viagem no avião da asa branca, na qual o objetivo é ajudar a terra. Esta é uma história muito interativa, que solicita a ajuda dos ouvintes para a resolução dos problemas, como se a solução estivesse nas mãos de todos nós. Nesta história, fala-se de uma forma pouco objetiva, na poluição do ambiente, que se manifesta pelas alterações climáticas, poluição dos mares (lixo) e das águas de consumo. A leitura da mesma, apoiada por um avião e por orientação de pontos cardeais (avião na caixa de sapatos), permitiu que as crianças interagissem durante a leitura.



**Figura 44** - Leitura da narrativa: *Vamos ajudar a Terra*

Apesar de considerar, que esta narrativa poderia implicar dificuldade na sua percepção, devido ao excesso de nova informação (palavras novas – irrigação, pontos cardeais, localizações), acabou por ter um impacto muito positivo. No fim da leitura, as crianças dialogaram acerca da problemática que envolve a história e discriminaram sequencialmente os momentos mais importantes, tal como, identificaram os pontos cardeais. Neste sentido, tornou-se importante o auxílio de instrumentos, para acompanhar a história, como por exemplo, o apoio do globo terrestre, avião, pontos cardeais.

No seguimento da atividade anterior, no momento de pequeno grupo, as crianças construíram aviões, com legos e formas geométricas a maioria das crianças nomeou o nome das formas (quadrado, triângulo, círculo, retângulo) assertivamente. A autonomia e espírito de equipa foi constante, durante a construção dos aviões. De referir, que tiveram a oportunidade de fazer colagens com cola de tubo, algumas crianças estranharam o efeito da cola nos dedos, mas gostaram da experiência.



**Figura 45** - Construção de aviões com formas geométricas

No dia 17 de outubro, apresenta-se uma nova criança (S.) na sala, apesar da maioria das crianças já a conhecerem, ainda não tinha iniciado o novo ano letivo. Sendo assim, nesse dia a S. foi uma das responsáveis. Durante a manhã as crianças fizeram muitas planificações para a área da mediateca, ainda estava presente a história do dia anterior. As crianças M. e S. exploram o livro procurando tocar no mesmo para solucionar os problemas do mundo. Importa referir que as crianças demonstraram muito interesse e curiosidade sobre a temática desta narrativa. Desta forma, optei por utilizá-la como recurso na delineação das atividades seguintes.



**Figura 46** - Exploração do livro  
*Vamos ajudar a Terra*

No computador o D. e o T. em parceria exploram novos jogos. A C. desenha no quadro. O V. observa atentamente as borboletas através de uma lupa. A Educadora apoia o G. numa atividade (associações). O H. e o L., contam a história criada através dos legos (castelo). Tal como na creche, os momentos diários, devem ser previsíveis, de modo a promoverem a autonomia, confiança e segurança, principalmente às crianças mais novas.

Na parte da tarde (até às 14h), cada criança explica ao grupo o que planificou de manhã. No momento intercultural, conforme combinado, começamos a construção da história para o arranjo musical. Com a história ainda muito presente do dia anterior, as crianças expõem as suas ideias. A história sugerida tem como principal temática a preocupação pela diminuição do lixo no mar.

**O que combinaram para criar uma história?**

Ideias Chave

**Personagens?**

Tiago (7 anos)

Joana (6 anos)

**Onde vivem?**

Vila Verde, ruas diferentes, mas frequentam a mesma escola.

**O que aconteceu?**

O Tiago viu no jornal que os animais que vivem no mar estão a morrer.

**Como morrem os animais do mar?**

Porque comem o que está no mar

**O que aconteceu(desenvolvimento)?**

As duas crianças foram para a praia com os pais, primos, família, recolher o lixo da praia.

As crianças também foram para um submarino, debaixo de água, o submarino tinha um braço comprido que apanhava o lixo, que depois ia para um caixote do lixo.

Havia um veterinário que usava um fato de mergulho para ajudar os animais (peixes) que andavam debaixo de água. Este veterinário abria a boca dos animais para os observar. Existiam ainda dois outros submarinos (um gigante e um pequeno) para transportar os peixes grandes ou pequenos.

#### **Conclusão**

A história termina com uma grande festa, na qual, participava, o Tiago, Joana, a família de ambos e os peixes. Nesta festa, havia comida saudável (algas), música, foguetes e dança.

Neste momento, encontram-se as ideias-chaves para a posterior construção da história. No momento de pequeno grupo, realizo uma atividade no prolongamento. Neste espaço, percuto alguns instrumentos de música e peço para dizerem qual é. Estes exercícios foram importantes, para perceber se identificavam os sons e as características dos mesmos (ex.: altura), nesta última atividade foi evidente a dificuldade em diferenciar os sons graves e agudos, forte e fraco do metalofone. Neste sentido, devo continuar a promover atividades que estimulem a sensibilidade para determinados sons.

No dia 18, no concelho (momento da rotina diária), as crianças visualizam um PowerPoint, na qual, coloquei imagens referentes aos dias da semana e respetivos momentos de cada dia. Nesse momento, revivem-se acontecimentos e experiências, associam circunstâncias que ocorreram mais longe e perto (matemática) do dia atual, sequenciam esses momentos. Esta é uma altura de partilha das experiências vivenciadas, na qual, as crianças referem o que gostaram, e o que não gostaram, e ainda, o que gostariam de fazer. À volta da mesa celebram-se momentos, acontecimentos, partilham-se ideias. Algumas crianças relembram situações menos agradáveis que implicou o bem-estar do grupo (E. fala da birra do M. no refeitório). Estes, são momentos de aprendizagem para aquilo que fizeram e que não fizeram, ou para se consciencializarem de determinados comportamentos.

#### **Atividade – 22 a 25 de outubro de 2019**

No dia 22 de outubro, inicia-se a construção da sequência narrativa já pensada na semana anterior. Neste sentido, no momento intercultural e em conjunto com as crianças prossegue-se a construção da história.

Este é um momento importante na qual têm oportunidade de efetivarem o que pensaram na semana anterior, tornando-se assim, mais real a



**Figura 47** - Criação de uma história em grande grupo



construção de uma história da sua autoria. A construção da história, na qual eu redigo as ideias das crianças «facilitam a apropriação e compreensão de muitas convenções, bem como a utilidade da linguagem escrita» (Silva et al., 2016, p. 68).

Após a história estar criada, no momento de pequeno grupo, foi necessário separar os momentos mais significativos do enredo, para posterior ilustração. Algumas crianças, são chamadas a fazerem um esboço para o desenho final.

No dia 23, no momento intercultural, promovo uma atividade, para as crianças apropriarem-se das propriedades do som (timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma). Nesta atividade, começo por sensibilizar para os sons naturais, corporais e de objetos. Reconhecem, assim, que através da escuta atenta é perceptível a identificação dos diferentes sons que os rodeiam. Neste sentido, prosseguiu-se a atividade com a escuta de vários sons. Posteriormente, utilizaram a voz para fazerem sons longos/curtos, fraco/forte, rápido/lento. Através da enunciação do seu nome, trabalharam algumas propriedades do som. Esta atividade mostrou-se muito prazerosa, visto que, descobriram como podem referir o seu nome através de várias manifestações sonoras, mais ou menos intensas, com maior ou menor força.



**Figura 49** - *Jogo As qualidades do som*



**Figura 48** - *Registo pictórico da narrativa*

Na atividade seguinte realizaram movimentos corporais, na qual, escutavam um instrumento que era percutido de forma mais rápido ou lento, com notas mais finas (agudas) ou

graves (xilofone) longo/curto, representando fisicamente esse mesmo som. As atividades foram realizadas com empenho e muita atenção.

No momento de pequeno grupo, as crianças prosseguiram com a representação pictórica da história. Nesta fase as crianças copiam do rascunho o desenho final que permitirá construir a história. Mostraram-se muito dedicados e empenhados na produção do desenho. Criaram as personagens conforme tinham acordado.

Na quinta - feira (dia 24) de manhã, foi contada uma história pela mãe e madrinha de uma criança da sala. A história era alusiva aos *Lenços dos Namorados*, que faz parte das tradições do Concelho. Depois da leitura da história as crianças representaram pictoricamente alguns desenhos característicos dos lenços do Namorados (corações, folhas). No momento intercultural, foi explorado um Medley com estilos musicais diversificados. Dançaram ao som das músicas (pop, rock, samba, tradicional portuguesa, clássica, jazz). Identificaram de imediato alguns estilos de música (rock, clássica).



**Figura 50** -Exploração de um medley com vários estilos musicais

A maioria das crianças dançou livremente no espaço, no entanto, algumas demonstraram algum receio/insegurança aquando dançavam ao som da música. A música e a dança são indissociáveis é «através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos» (Silva et al., 2016, p. 57).

De salientar, que este deve ser um exercício contínuo para diminuir a timidez, evidente durante a exploração do corpo através da música. Pretendo assim, através do meu projeto, dinamizar vários momentos na qual esta dinâmica seja possível.

De referir, que uma criança revelou muito ritmo, relacionando de imediato o som ao movimento do corpo, mais evidente aquando começou a escutar-se a música clássica. Foi notório

a sensibilidade para a música, através de batimentos (pé), movimentos corporais. A mesma criança associou a música clássica ao ballet, visto que pratica recorrentemente esta dança. As restantes crianças ficaram surpreendidas, tal como a educadora, com a performance da criança, visto que, a mesma, normalmente não gosta de participar nalgumas atividades. Esta pode ser uma ferramenta significativa, que serve como vínculo para alargar as interações estabelecidas entre colegas. Neste dia, ainda exploraram nalguns livros curiosidades sobre alguns estilos de música que gostaram.

Na sexta-feira, conforme acordado, o conselho ficou na parte da manhã, na qual apresento um PowerPoint, com imagens da rotina semanal das crianças. Este momento é muito importante, porque as crianças relembram e verbalizam o que fizeram.

#### **4.4. Descrição das atividades no Jardim de Infância**

##### **1.ª Intervenção – Escutam e pesquisam acerca dos estilos musicais (Medley)**

No dia 29 de outubro de 2019, no momento intercultural, as crianças escutam um Medley com os quatro estilos musicais que demonstraram mais interesse. De seguida, em grupo escolhem um género musical e apresentam através de gestos (mímica) o estilo pensado, para que os colegas adivinhem o mesmo.

No que diz respeito ao Medley, a maioria das crianças identificou os estilos musicais. A maior dificuldade observada é a identificação da música Jazz. Por outro lado, a música Rock é a que mais agrada ao grupo. De salientar, que o grupo cooperou bastante na representação mímica. Aquando realizavam esse jogo simbólico, gesticulavam o instrumento musical mais representativo referente ao estilo musical selecionado. Durante a atuação (perante os colegas), as crianças mostraram-se bastante recetivas na apresentação. De referir, que este tipo de atividades é pertinente, porque permite às crianças adquirirem competências de se expressarem publicamente, diminuindo assim a insegurança verificada nestas situações.

A promoção de atividades que envolvem a música, contribui «para o prazer e bem-estar da criança» (Silva et al., 2016. p. 54). Sendo assim, estas experiências devem ser integradas «nas vivências e experiências da sala» (Silva, 2016 et al., pp. 54-55).

No momento de pequeno grupo, as crianças desenharam o que sentiam enquanto escutavam primeiro a música clássica e posteriormente a música rock. Foi entregue uma folha de desenho A3 dividida em quatro partes, nesta atividade era suposto, que cada criança desenhasse em cada quadrado o que sentia enquanto escutava um determinado estilo de música.

De referir, que as condições não estavam reunidas para o desempenho da atividade, visto que estava algum ruído na sala e isso condicionou a audição das respetivas músicas para a concretização do desenho. No entanto, a maioria das crianças, associou a música a sentimentos, de salientar que as crianças antes de chegar ao jardim de infância trazem consigo uma multiplicidade de experiências/contactos com a música, sendo que a «abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos» (Silva et al., 2016, p. 54) nas experiências anteriores.

Os sentimentos que a música transmitiu foram perceptíveis durante a realização dos desenhos ao som da música (clássica), algumas crianças manifestaram sentimentos de tristeza relembrando acontecimentos (morte da avó) marcantes quando escutavam a música. A manifestação dos sentimentos através do desenho é uma forma de se expressarem e um modo de expor estados emocionais.



**Figura 51** - Registo pictórico ao som de música clássica

Num primeiro momento algumas crianças não se sentiram à vontade (inseguras) por terem de criar os seus desenhos, não tendo um referente para auxiliá-las. O desenho livre é muito importante para estimular a imaginação, autonomia de fazer as suas próprias criações.

No dia 30 de outubro, formam-se dois grupos de crianças para pesquisarem na biblioteca curiosidades sobre estilos de música que apreciam, para posterior apresentação aos colegas.



**Figura 52** - Pesquisa acerca de estilos musicais

Para a apresentação, selecionou-se dois estilos de música para cada grupo. Desta forma, um grupo ficou com o estilo musical rock e clássica e outro com samba e jazz. Durante a pesquisa, as crianças desenharam os instrumentos alusivos aos estilos musicais que teriam de saber e retiveram alguma informação de modo a partilharem com os colegas.

Neste dia, as crianças relembrou uma história que contei uns dias antes, através da exploração de um livro-puzzle que disponibilizei na área da mediateca. Nesse momento, as crianças encontraram semelhanças e diferenças, nomeadamente, capas e ilustrações diferentes, descobrindo que a mesma história pode ter várias versões/formatos. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar «é através dos livros que



Figura 53 - Exploram livro-puzzle

as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética» (Silva et al., 2016, p. 66). Desta forma o Educador deve ter disponível uma grande variedade de livros de interesse variado.

O livro puzzle, tal como outros tipos de livro, deve ser disponibilizado pelo Educador de forma a «a criança compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções» (Silva et al., 2016, p. 67).

No dia seguinte os dois grupos de crianças que estiveram a pesquisar curiosidades sobre os estilos musicais (clássica, rock, samba, jazz) expuseram ao grupo o que descobriram.



Figura 54 - Apresentações acerca dos estilos musicais

De forma a criar um ambiente mais formal, mudamos a disposição das mesas na sala. Posteriormente, as crianças referiram os instrumentos mais representativos de cada estilo musical, algumas músicas, nomes de músicos e opiniões acerca desses estilos musicais.

## 2.ª intervenção - Viagem a Moscovo e miniconcerto

Na semana de 11 a 15 de novembro, iniciaram-se as viagens pelo mundo para conhecerem, os estilos musicais (clássica, rock, samba, jazz) que determinados cantores, compositores utilizam. Ainda durante essas viagens conhecem as cidades mais significativas para esses músicos e monumentos representativos dos locais visitados. No decurso desta semana, inicia-se a colaboração e participação da Academia de Música no Jardim de Infância, na qual, serão apresentados alguns instrumentos musicais e músicas relacionadas com os estilos musicais selecionados na sala.

De referir, que foi comunicado às famílias, que as crianças iriam realizar nas próximas semanas *viagens* fictícias de avião na sala, por isso, foi pedido o envio de uma mala de viagem com roupa adequada às temperaturas do país que iriam visitar, recriando todos os momentos e situações inerentes a uma viagem de avião. Também, foi comunicado, que seria enviado um passaporte, para as crianças acabarem de preencher em casa, com os seus dados pessoais. Muitas crianças não tinham passaporte, por isso, falamos sobre a importância de ter este documento de identificação para viajar.



Figura 55 - Passaportes

Por outro lado, foi comunicado que iriam decorrer alguns concertos, apresentados pela Academia de Música de Vila Verde, deste modo, solicitamos a presença dos pais.

Na terça-feira, na parte da manhã, as crianças mostravam-se empolgadas com o início das viagens. Foi necessário falar um pouco sobre a viagem e o primeiro país que iriam visitar. Deste modo, recorreu-se ao *mapa mundi* para perceberem a distância necessária para realizarem a primeira viagem com destino à Rússia (Moscovo).



Figura 56 - Visualização do mapa mundi

Neste exercício de pesquisa, importa num primeiro momento criar oportunidade de a criança reconhecer o contexto onde está inserida (país), exercício este que foi desenvolvido com as mesmas através da leitura da história, *Vamos ajudar a Terra*. Deste modo, pretende-se criar momentos nos quais a criança evidencia «características físicas, culturais e sociais da comunidade, em termos restritos e mais alargados» (Silva et al., 2016, p. 86). Sendo assim, «a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia» (Silva et al., 2016, p. 85).

No momento intercultural (tarde) apresentei a história (fantasia zoológica e musical) da autoria de Abad Varela, J. (2013) *O Carnaval dos Animais* com recurso a um cd. A história foi lida com as várias entradas (sonoras) dos animais que correspondiam a diferentes sons (excertos de música clássica e instrumentos). A seleção da história recai sobre o estilo musical (clássico) selecionado para o início das viagens.

Desta forma foi possível associar determinados sons dos animais (chilrear dos pássaros=flauta) a instrumentos de música e composições musicais com vários andamentos. Pretende-se através da história explorar com as crianças «vários sons e ruídos da natureza e da vida corrente» (Silva et al., 2016, p. 55). Nesta atividade as crianças associaram os sons aos animais, reconhecendo que alguns fazem um som fininho (pássaros, esqueletos) ou grosso (leão), reconhecendo características nos sons.



Figura 57 - Apresentação da história O Carnaval dos Animais

Nesta atividade ainda constatam que existe um número e uma sequência inerente à entrada dos animais na história e «tomam consciência da relação de ordem existente entre eles» (Silva et al., 2016, p. 76).



Figura 58 - Realização de um jogo sobre as famílias dos instrumentos musicais

De seguida proponho realizarem uma atividade para classificarem os instrumentos musicais (cordas/teclas/percussão/sopro). Primeiramente, observaram os instrumentos e suas características, associando a diferentes estilos de música, de seguida distribuí-se pelos grupos, cartões com fotos de instrumentos e cartolinas com características de instrumentos. Nesta atividade, cada grupo ficava com duas cartolinas, na qual teriam de completar o mais rápido possível o cartaz com os devidos instrumentos. Esta atividade permitiu reconhecerem alguns instrumentos, explorarem semelhanças e diferenças, seriando e ordenando os cartões, através das características dos mesmos.

Na quarta-feira as crianças realizam a primeira viagem de avião com destino a Moscovo (Russia) para assistirem ao ballet clássico, *Lago dos Cisnes*, cuja autoria da música clássica é do compositor, Pyotr Ilyich Tchaikovsky .



**Figura 59** - Viagem a Moscovo para assistir ao ballet clássico - Lago dos Cisnes (Tchaikovsky)

A sala é modificada durante a hora de almoço, de forma a colocar o avião construído com material reciclado(papel de cartão).



No fim do almoço, as crianças dirigiram-se para a sala onde estava à porta de embarque as malas. Cada criança segurou a sua mala, o respetivo passaporte e bilhete de avião que deveria ser entregue antes do embarque. Aquando entram na sala, são recebidas pelo piloto e co-piloto (estagiária e pai) dirigindo-se de seguida para os lugares que correspondem ao número de aluno da sala.



**Figura 60** - Viagem a Moscovo (colaboração de Encarregado de Educação)

O envolvimento parental é fundamental durante o projeto, deste modo, convidámos o pai de um menino da sala que é piloto de uma companhia aérea para realizar as viagens connosco.

As crianças mais novas, não identificam de imediato os números, sendo apoiadas pelos mais velhos, que estão ansiosos por realizarem a viagem. Este é um momento de muito entusiasmo e expectativa. Depois de estarem devidamente sentados é comunicado que devem colocar os cintos de segurança. Posteriormente é informado que, quando o avião estiver com uma determinada altitude, podem tirar os cintos e se necessário irem à casa de banho. Algumas crianças ficam surpresas com a sucessão de acontecimentos, manifestando surpresa, aquando é preciso colocar o cinto de segurança, outras referem que nunca andaram de avião. As viagens, apresentam-se como uma representação intencional proposta ao grupo na qual se «cria oportunidades que lhes permitam representar, à sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias» (Silva et al., 2016, p. 52) viabilizando a construção de novos saberes. Através das viagens, pretende-se mobilizar novos conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo, com principal foco na abordagem ao conhecimento do mundo.

Quando o avião aterra (som característico), as crianças saem do avião e dirigem-se para a sala da Unidade, na qual podem visualizar um vídeo, onde é realizada uma visita guiada, onde explico alguns locais mais importantes de Moscovo – Praça Vermelha, tal como zona envolvente e pontos (locais) mais significativos na vida do compositor.



**Figura 61** - Visualização de um vídeo sobre Moscovo e assistem a um ballet clássico.

Durante a visita, observam monumentos representativos (Catedral de São Basilio) de Moscovo e no fim, assistem a uma peça(bailado) do compositor Tchaicovsky (Lago dos Cisnes) no Teatro Bolshoi (primeira apresentação da peça).De referir, que este momento é muito importante,

porque permite visualizarem aspetos culturais e históricos de outra cultura. Desta forma, os comentários de espanto sucedem-se durante a visualização dos diferentes espaços.

De salientar, que um dos objetivos deste projeto, foi promover «o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas» (Silva et al., 2016, p. 56), enriquecendo a cultura musical de cada criança.

Neste sentido, foi importante criar as condições para «adaptar o individuo ao meio social ambiente» criando atividades na qual o trabalho é «baseado na necessidade e no interesse pessoal» (Piaget, 1978, p. 155).

De seguida, no momento de pequeno grupo, as crianças representam a Catedral S. Basílio, a mesma contempla, cores, formas muito apelativas que invoca a imaginação. De salientar, que esta atividade foi proposta ao grupo, sendo que, nem todas as crianças manifestaram interesse em realizar a mesma. Importa referir, que desenhar objetos reconhecíveis depende essencialmente da vontade de estabelecer relações entre o que produz e o mundo.



**Figura 62** - Ilustração da Catedral S. Basílico (Moscovo)

Nesta atividade verificou-se níveis de muito envolvimento, as crianças neste primeiro esboço, observaram vários pormenores.

De referir, que foi necessário mais dias para representarem o monumento utilizando várias técnicas, nomeadamente, desenho com marcadores (ponta fina) em folha de papel cavalinho e posterior pintura com aguarelas, lápis de cor ou colagem de folhas de celofane e fundo lápis de cera, pintura em tela e representação com pasta de modelar e posterior pintura e verniz.

Na quinta - feira, decorre o primeiro mini concerto que conta com a participação de uma professora que toca clarinete e do Diretor Pedagógico da Academia de Música. Neste mini concerto, estiveram presentes alguns pais das crianças do grupo 1, a Turma do 1.º ano e as crianças da Unidade<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Unidade de Apoio Especializado à Educação a Alunos com Multideficiência e Cegueira Congénita



Figura 63 - Miniconcerto de Clarinete

A professora apresentou o instrumento e tocou várias músicas (clássica, tradicional, infantil). Posteriormente, as crianças fizeram algumas perguntas e participaram quando a professora juntou as peças do instrumento. As crianças ficaram surpresas com o nome dos constituintes do clarinete e quiseram saber como se tocava o mesmo. Este foi um momento muito significativo na construção de conhecimentos, acerca deste instrumento musical e do que é a música.

De acordo com a Pedagogia em Participação «as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a, p. 33). Pretende-se assim, que este projeto contemple várias ações acordadas pela criança e pelo adulto, de forma a enriquecer as experiências musicais das mesmas.

<p><b>Eu perdi o dó da minha viola</b></p> <p>EU PERDI O <b>DÓ</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>DÓ</b> <b>DORMIR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p> <p><b>REFRÃO:</b> É BOM CAMARADA É BOM CAMARADA É BOM, É BOM, É BOM, <b>(BIS)</b> É BOM!</p> <p>DÓ, <b>RÉ</b>...,EU PERDI O <b>RÉ</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>RÉ</b> <b>REMAR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p> <p>DÓ, <b>MI</b>...,EU PERDI O <b>MI</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>MI</b> <b>MIRAR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p>	<p>DÓ, RÉ, MI, <b>FÁ</b>...,EU PERDI O <b>FÁ</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>FÁ</b> <b>FALAR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p> <p>DÓ, RÉ, MI, FÁ, <b>SOL</b>...,EU PERDI O <b>SOL</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>SOL</b> <b>SONHAR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p> <p>DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, <b>LÁ</b>...,EU PERDI O <b>LÁ</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>LÁ</b> <b>LAVAR</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p> <p>DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, <b>SI</b>..., EU PERDI O <b>SI</b> DA MINHA VIOLA DA MINHA VIOLA EU PERDI O <b>SI</b> <b>SILÊNCIO</b> É MUITO BOM, É MUITO BOM <b>(BIS)</b></p>
--	---

Figura 64 - Letra da canção *Eu perdi o Dó da minha viola*

No momento intercultural, apresentei uma música nova *Eu perdi o dó da minha viola*, para concretizar esta atividade disponibilizei a letra da música de forma acompanharem a mesma. O contacto com o manuscrito é fundamental num grupo de crianças finalistas. Na primeira parte conheceram a música e, posteriormente, ao som da mesma, fizeram batimentos (mãos na mesa). Para a realização desta atividade, coloquei duas versões da mesma música. Algumas crianças reconheceram que a letra era diferente, deste modo, foi necessário discutir acerca da existência de músicas parecidas. No momento de pequeno grupo, continuaram com as representações da Catedral São Basílio.



**Figura 65** - Representações da Catedral de S. Basílio

No momento de pequeno grupo, continuaram com as representações da Catedral São Basílio. Devido às características do monumento as crianças ficaram entusiasmadas por finalizarem o desenho para posteriormente poderem pintar com diversas cores.

Na sexta-feira, visualizaram um power-point com os momentos da semana na qual relembram acontecimentos no tempo (passado). Esta noção temporal é muito importante para percecionarem os contecimentos passados que se desencadeiam conforme uma linha no tempo, faz com que projetem a noção de tempo mais perto (ontem) ou mais longe (à dois ou mais dias).

### **3.ª Intervenção – Viagem a Londres e miniconcerto**

Na semana de 19 a 22 de novembro, realizamos a segunda viagem no contexto do Projeto Educativo.

No dia 19 de novembro, são expostas as pinturas inerentes à Catedral de São Basílio, as crianças ficam satisfeitas com os resultados, referindo os pormenores dos desenhos.

No momento intercultural, li a história popular, *Pedro e o Lobo de Miguelanxo Prado* (1997). Como habitualmente, levo uma história de forma a promover



**Figura 64** - Exposição dos desenhos das crianças

hábitos de leitura. Neste dia, a leitura da história realizou-se com a visualização de imagens e texto verbal no computador, as crianças escutam a história e visualizam as imagens correspondentes à história.



**Figura 65** - Visualização da história, *Pedro e o Lobo* no computador

A visualização das imagens reforça a parte auditiva da história, permitindo às crianças perceber e assimilar melhor todo o enredo da narrativa. No fim da leitura da história, escutam a mesma num CD, com sons de instrumentos musicais, que remete para as variadas *passagens* das personagens durante o enredo da história. Durante a escuta do CD, as crianças identificam alguns instrumentos musicais, nomeadamente: piano, violino, flauta. Esta experiência torna-se enriquecedora, porque foi possível perceber que as mesmas estão mais atentas aos diferentes sons dos instrumentos conseguindo discriminar os mesmos, constatando-se assim uma evolução na importância da escuta desde o início do projeto. Nesta fase, as crianças reconhecem a importância da escuta do silêncio e da atenção, quando precisam discriminar determinados sons. A música permite ao grupo (crianças), reconhecer a escuta como um elemento facilitador e determinante para a identificação dos sons que as rodeiam. Por outro lado, a valorização da escuta, assume outras proporções, na medida em que as crianças reconhecem que a escuta é um fator determinante para prestarem atenção àquilo que o outro diz, de forma a perceber e dialogar com o mesmo, representando, assim, um elemento socializador. Sendo assim, os aspetos que comprometem a escuta no ambiente educativo permite viabilizar um «contexto democrático em que as crianças participam no grupo» (Silva et al., 2016, p. 33) no qual, a socialização está relacionada por valores de respeito da vida em grupo.

Posteriormente, no momento de pequeno grupo, as crianças representam graficamente através de sépia e de carvão, o retrato de Tchaikovsky, tendo como modelo imagens do mesmo.



**Figura 66** - Representação gráfica de Tchaikovsky

Nesta atividade, as crianças relembrem o compositor e o local onde viveu (Moscou). Este momento é relevante, porque permite perceber o que as crianças retiveram da atividade, nomeadamente, a viagem, os monumentos que visualizaram no vídeo, o estilo de música e o nome do compositor. Todas as crianças explicitaram momentos significativos, referindo o nome de alguns instrumentos (piano, violino, flauta) que tinham escutado na música, exemplificando através de gestos a forma como se toca cada um, e a categoria (cordas, sopro) a que pertencem.



**Figura 67** - Registos pictóricos do compositor Tchaicovsky

Após a representação pictórica, verifica-se nos desenhos a atenção dedicada aos pormenores da imagem. Todos os desenhos, tinham características iguais à fotografia (original), evidenciando, atenção, cuidado na reprodução. No que diz respeito à utilização de diferentes materiais estes são «determinante para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio na educação artística» (Silva et al., 2016, p. 48).

Na quarta-feira, dia 20 de novembro, as crianças realizam a segunda viagem de avião com destino a Londres, Reino Unido, Londres. Na Pedagogia em Participação, a organização do espaço/tempo pedagógico é fundamental para promover «bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidade» (Oliveira – Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa (2011), citado por, Oliveira-Formosinho e Formosinho p. 28). O espaço da sala depois do almoço é modificado, de modo a vivenciarem a experiência de andar de avião «abrindo-se ao lúdico e ao cultural» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a, p. 28).



**Figura 68** - Viagem de avião a Londres, Reino Unido

Nesta viagem as crianças com as suas respetivas malas, passaporte, bilhete de avião, entram na sala, dirigem-se aos lugares que estão marcados por números (número do aluno). Através da numeração que se encontra nas cadeiras o educador desenvolve «o sentido de número», (Silva et al., 2016, p. 76) todos os momentos devem ser utilizados pelo adulto de forma a criar situações reais para desenvolver determinadas competências.

Depois de ocuparem os respetivos locais, coloca-se um som representativo do som do avião a deslocar; nesse instante o comandante comunica que o avião vai levantar voo, por isso, é pedido que coloquem os cintos como forma de segurança. Depois de o avião estar estabilizado no ar, as crianças retiram os cintos, coloca-se uma música ambiente inerente ao estilo musical a trabalhar (rock); de seguida a hospedeira de bordo (assistente operacional) distribui alguns doces. Durante a viagem algumas informações são comunicadas, nomeadamente o tempo, o local onde o avião está a sobrevoar. Posteriormente, é referido que o avião vai aterrar, por isso as crianças colocaram os cintos e foi simulado o avião a aterrar, as crianças escutaram o som do avião a aterrar; nesse momento algumas comentaram o que sucedeu, referindo: “faz muito barulho”, “é estranho”.

As medidas de segurança são fundamentais e discutidas no grupo, as crianças referem que também colocam o cinto de segurança no carro para não se magoarem.

Durante a viagem as crianças levantaram questões, “Posso comer no avião?”, “Vê-se as nuvens”, as intervenções e comentários relativos aos acontecimentos decorrentes da viagem decorrem das curiosidades inerentes às regras e características do avião.

No fim, as crianças saíram do avião; algumas mostraram novamente o passaporte (por vezes é necessário verificar novamente a identificação dos passageiros) reforçando a importância do documento de identificação. Nos momentos lúdicos ocorreram diferentes acontecimentos, despertando as crianças para o diálogo.



**Figura 69** - Assistir a um concerto dos Rolling Stones

As crianças vão conhecer Londres e assistir a um concerto, por isso, nesse momento são distribuídas bandeiras do Reino Unido com o símbolo do grupo de rock (Rolling Stones). Quando se distribui as bandeiras algumas crianças mencionam que já conhecem o desenho, a C. refere que é parecida com a bandeira onde o pai trabalha (Londres), outras referem que já viram na televisão.

Posteriormente, dirigem-se à sala da Unidade e através de um vídeo conhecem alguns monumentos de Londres (Big Ben, Castelo de Windsor, Tower-Bridge) e assistem a um miniconcerto dos Rolling Stones no estádio emblemático de Wembley.



**Figura 70** - Visualização de um vídeo sobre Londres, Reino Unido. Assistem a um concerto dos Rolling Stones.

Neste dia, o vídeo não correu como esperado, visto que ocorreram alguns erros técnicos. Desta forma, a Educadora sugeriu que o mesmo deveria ser novamente visualizado na sala. Os vídeos, permitem conhecer outros locais com determinadas características climáticas, geográficas e históricas. Estas informações, são muitas vezes consolidadas com outras que trazem de casa, a parceria com a família é fundamental no desenvolvimento do projeto.



Através dos vídeos as crianças conseguem idealizar características inerentes à cidade que estão a visitar, os recursos tecnológicos tornam-se indispensáveis porque consolidam a informação «sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo» (Silva et al., 2016, p. 85).

Quando o concerto de rock começou as crianças começaram a dançar ao ritmo da música.

No momento de pequeno grupo, desenharam guitarras elétricas, para isso foi necessário disponibilizar várias guitarras (modelos diferentes) feitos em cartão.



**Figura 71** - Ilustração de guitarras elétricas

De referir, que propus usarem como molde as guitarras, ou poderiam desenhar livremente as mesmas. A maioria das crianças decidiu utilizar o molde de guitarra. Num primeiro momento, desenharam com recurso ao molde e posteriormente, decoraram a gosto as mesmas.

Durante esta atividade observaram características das guitarras, nomeadamente que tinham seis cordas, que não eram parecidas com outras violas que conheciam dos livros.

Na quinta-feira de manhã após a rotina habitual, as crianças dirigem-se para o momento de atividades e projetos na qual selecionam o que pretendem fazer. Muitas das atividades selecionadas implicaram construções com legos, blocos e puzzles. Na área da mediateca, as crianças escolhem cartões com nome de instrumentos para escreverem no quadro. As novas palavras junto à máquina de escrever, têm vindo a despertar a curiosidade das crianças mais velhas.



**Figura 72** - Registo do que pretendem fazer

Sendo este, um grupo com muitas crianças finalistas, verifica-se nas mesmas curiosidades na descoberta, codificação de letras e sons correspondentes. Neste sentido a Educadora disponibiliza vários materiais (livros, cartões, máquina de escrever, computador...) que possibilitam de diferentes formas o contacto com a escrita. Outro aspeto a ter em conta é a documentação exposta nas paredes da sala que documentam acontecimentos, rotinas, eventos que permitem à criança perceber de diferentes formas a utilidade da escrita.

No momento intercultural, realizo uma atividade na qual comparam e discriminam diferentes sons e instrumentos, para isso recorri a um cd que acompanhava o livro de Saint-James (2007), *Escuta...É parecido?* as crianças escutam sons variados e verificam se são parecidos ou diferentes, por outro lado, associam as músicas a estilos musicais. As crianças participaram na atividade e verbalizando o que escutavam.



**Figura 73** - Audição de diferentes instrumentos musicais

No momento de pequeno grupo as crianças utilizam várias técnicas de pintura/desenho.



**Figura 74** - Exploração de várias técnicas de pintura e desenho

Neste momento é sugerido que criem um desenho num papel cavalinho preto recorrendo ao giz ou num papel cavalinho branco com guaches. Nos desenhos serão colocadas as guitarras previamente cortadas.

Na sexta-feira decorre o segundo miniconcerto no âmbito da música samba.



**Figura 75** - Miniconcerto de guitarra

Neste dia tivemos novamente a visita de um professor e do Diretor Pedagógico da Academia de Música do concelho. Alguns pais estiveram presentes, tal como uma turma do 1.º ciclo e as crianças da Unidade.

O professor apresentou o instrumento musical (guitarra clássica) na qual tocou vários estilos musicais brasileiros (bossa nova, samba, chorinho). As crianças sentiram a música, baloiçaram o corpo, batiam com o pé no chão acompanhando o ritmo e algumas por momentos fecharam os olhos enquanto movimentavam a cabeça ao som da música.

Durante este miniconcerto foi possível constatar os sentimentos que as músicas despertam nas crianças. De referir, que desde que iniciei este projeto tenho evidenciado que o grupo está mais atento quando é solicitado, algumas crianças estão mais descontraídas nas atividades que requerem mais exposição. A música tem influenciado comportamentos e atitudes no grupo, tornando-se também um elemento indispensável no desenvolvimento de novas competências.

Durante a apresentação escutamos algumas notas musicais tocadas por uma criança do 1º ciclo que está a aprender a tocar guitarra. Este momento foi significativo porque as crianças conseguiram reconhecer competências no colega que poderão ser as suas no futuro. Algumas expressaram essas competências referindo que também sabiam tocar, imitando os gestos.



**Figura 76** - Exploração livre do corpo ao som de música rock

Após a apresentação do instrumento, as crianças dançaram ao som da música rock (viagem a Londres). No espaço, cantaram, movimentaram-se livremente, representaram os gestos observados no concerto que assistiram no dia anterior.

Na sexta-feira foi apresentado um PowerPoint com todos os momentos decorridos durante a semana. As crianças relembram várias situações passadas e recentes, verificando assim, acontecimentos que podem ser mais longínquos do que outros, trabalhando-se, desta forma, a noção do tempo (passado e presente) comparando, verificando a causalidade entre ambos.

#### **4.º Intervenção – Viagem ao Rio de Janeiro**

No dia 25 de novembro (terça-feira), após a rotina normal (marcação de presença, música dos bons dias, lanche e recreio) as crianças escolhem as atividades ou projetos que pretendem realizar. Nesta semana, contámos com a presença de uma professora universitária brasileira que veio fazer observação ao contexto pedagógico

No momento de atividades e projetos as crianças selecionam atividades que podem ser realizadas colaborativamente ou individualmente, isto depende em parte do estado emocional das mesmas.



**Figura 77 - Atividades livres**

De referir que nalguns momentos as crianças manifestam vontade de estarem sozinhos, cada dia representa um momento diferente, na qual ainda estão a identificar os estados emocionais que podem ser correlacionados com as diferentes situações às quais estão expostas. O espírito de entreaajuda está muito presente no grupo; as crianças com mais idade cooperam com os mais novos nas diferentes tarefas. De salientar, que uma das regras da sala é o espírito de equipa, os mais velhos servem como modelo aos mais novos, ajudando-os nas diferentes tarefas.

### **A QUINTA DOS ANIMAIS (história inventada)**

Era uma vez uma quinta que tinha muitos animais (DISTRIBUI-SE NO ESPAÇO AS CRIANÇAS POR GRUPOS DE ANIMAIS – OVELHAS, GRILOS, GATOS, PATOS, VACAS, PÁSSAROS, CÃES, PORCOS). Nessa quinta vivia um caseiro chamado João. O João, gostava muito de animais e cuidava muito bem de todos os animais que viviam na quinta.

Todos os dias, ao ouvir o galo cantar (UMA CRIANÇA CANTA: CÓ, CÓ, RÓ, CÓ, CÓ...) o caseiro acorda, levanta-se, espreguiça-se, veste-se (FAZER GESTOS E SONS) e vai dar de comer aos animais da quinta. Quando chega perto de cada animal da quinta, conversa com eles e eles respondem na sua linguagem (CASEIRO DIRIGE-SE A CADA GRUPO DE CRIANÇAS QUE IMITAM OS ANIMAIS CORRESPONDENTES). Nesse dia, o caseiro tinha uma surpresa para eles: a festa dos animais...

Por isso, pediu que todos os animais se juntassem (SENTAM-SE NO CHÃO), porque tinha uma música muito bonita que gostava que todos aprendessem (escutam a música) faixa 50.

No fim da festa, em silêncio, todos os animais regressam às suas casas e descansam (RETORNO À CALMA).

Na parte da tarde, no momento intercultural, as crianças dirigiram-se para o prolongamento, visto que, tinha sugerido para este momento realizar-se uma atividade que requer espaço.

#### **Os animais (faixa 50)**

##### **PARTE A**

MUITOS ANIMAIS  
VAMOS CONHECER  
E NÃO SÃO IGUAIS  
COMO TU VAIS VER (BIS)

##### **PARTE B**

COM ESTES AMIGOS  
VOU PODER FALAR  
ELES SÃO DIVERTIDOS,  
GOSTAM DE CANTAR (BIS)

##### **PARTE C**

MÉ MÉ MÉ, GRI, GRI GRI  
MIAU MIAU MIAU, QUÁ QUÁ QUÁ...  
MU MU MU, PIU PIU PIU  
ÃO ão ão, ROOM ROOM ROOM...(BIS)

No prolongamento foi contada uma história inventada que partiu de uma música.

Nesta atividade era suposto fazer grupos de crianças que representariam sons característicos dos animais da quinta. Para a atividade que se seguiu à leitura, foi necessário distribuir cartões com o respetivo animal que iriam imitar.

Esta atividade requer muita atenção por parte do grupo, tal como a música, é necessário estar atento, escutar com atenção de forma a identificar os tempos de entrada das vozes.

A maior dificuldade foi organizar o grupo e fazer com que o mesmo imitasse o respetivo animal aquando surgia a música. Para o grupo realizar a atividade assertivamente foi importante fazer várias tentativas. Após algumas tentativas as crianças conseguiram representar os animais no tempo certo. O resultado foi percecionado pelas crianças, que manifestaram muita satisfação quando fizeram a última imitação. Com esta atividade, as crianças voltaram a constatar que é importante a escuta na música, de forma a criar ordem e harmonia.

No momento de pequeno grupo as crianças finalizam as representações da torre Big Ben e da ponte Tower Bridge com diferentes técnicas, atividades no âmbito da viagem realizada a Londres.

A utilização de diferentes técnicas permite às crianças «alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação» (Silva et al., 2016, p. 49). Para a atividade fizemos grupos na qual foram utilizadas várias técnicas. Sendo assim, um grupo recriou através de imagens e de um exemplar em três dimensões a Torre Big Ben com pasta de modelar branca e terra cota.



**Figura 78** - Recriação em três dimensões da Torre e relógio, Big Ben (Londres)

Durante a atividade, as crianças observaram pormenorizadamente a imagem e tentaram recriar a mesma com cuidado e perfeição. Outro aspeto a salientar, é o espírito de equipa durante a atividade, algumas crianças ajudavam os colegas, quando estes demonstravam mais dificuldade na execução de algumas partes da Torre. De referir, que algumas crianças gostam de recriar fielmente as atividades propostas, por isso, o tempo do grupo não é igual para todos, no entanto, isto não é motivo de discórdia, visto que todos tem consciência que cada criança tem o seu ritmo.

Nesta semana, as propostas delineadas na planificação sofreram algumas alterações, nomeadamente, a viagem que normalmente realiza-se à quarta-feira ficou agendada para o dia a seguir quinta-feira, e para quarta-feira li os poemas pensados para quinta-feira.

Na quarta-feira no momento de atividades e projetos algumas crianças utilizam um novo material, areia *mágica*, que apela a um sentido(tato) e à memória de momentos passados na praia com a família.



**Figura 79** - Momento de atividades e projetos

Por outro lado, outras crianças preferem escrever na máquina de escrever as palavras novas (nome de instrumentos musicais). Ao longo do dia várias atividades acontecem paralelamente ao projeto.

O interesse pela escrita de novas palavras na área da mediateca, mobiliza competências já adquiridas, nomeadamente a identificação dos instrumentos musicais e as características dos sons desses instrumentos, como descrevo na interação a seguir.

Junto à máquina de escrever uma criança refere:

**S.** - *Sónia, eu sei como se chama este instrumento!*

**Estagiária** - *Então diz-me o nome desse instrumento?*

**S.** - *Não preciso que me digam...*

Pega nalguns cartões com imagens de instrumentos musicais e começa a referir o nome de cada instrumento

**Estagiária** - *Muito bem, disseste o nome de todos os instrumentos que tiraste da caixa.*

**S.** - *Este tem um som muito forte, este não...*

Entretanto chega outra criança

**M.** - *Este é grosso, este é fininho (apontando com o dedo)*

**Estagiária** - *Fininho?*

**M.** - *Como um passariiiinho...*

As atividades propostas, relacionadas com a intensidade do som permitiu às crianças terem consciência que os sons que escutam tem diferentes características. Por outro lado, no decorrer das propostas (filmes, concertos) todos os momentos, tornam-se oportunos para levantar questões, na qual, as crianças escutam e percebem principais diferenças nos sons que emitem os instrumentos. Neste sentido é possível verificar, que as propostas não se devem limitar às atividades pensadas para os diferentes momentos da semana, pelo contrário, o educador deve

promover instantes não definidos que permitam à criança perceber noutros contextos os temas abordados.

No momento intercultural, as crianças escutam poemas de Vinícius de Moraes e ouvem músicas do mesmo autor/compositor. A escuta de rimas é um momento prazeroso para o grupo, nestes instantes são memorizadas partes das rimas que verbalizam posteriormente. Também neste decurso, constroem-se novas palavras de sentido rítmico, desenvolvendo-se a linguagem oral e a criatividade.



Figura 80 - Poemas de Vinícius de Moraes

A viagem desta semana tem como destino o Brasil, no âmbito do estilo musical, samba. Por isso, fez-se referência a um compositor, poeta muito conhecido no Brasil, Vinícius de Moraes. Para a leitura dos poemas seleccionei *Era uma casa* e *O pato*. Apresentei o livro e o autor, fazendo referência à sua nacionalidade e aos vários ofícios que ocupou.

Quando li o poema *Era uma casa* uma das crianças já conhecia a letra por intermédio da irmã, por isso, pediu-me para ler mais vezes, porque gostava muito. De seguida, coloquei a música, as crianças cantaram conforme a melodia. No momento de pequeno grupo foi pensado com a educadora pintar as Torres Big Ben, no entanto, as mesmas ainda não estavam secas. Por outro lado, foi necessário representar o Cristo Redentor, que estava pensado para este momento noutro dia, visto que a viagem ao Brasil ficou adiada. Para o pequeno grupo, disponibilizei várias imagens de Mick Jagger no âmbito do estilo musical rock.



Figura 81 - Registo pictórico de Mick Jagger



Foi pedido que escolhessem uma imagem e representassem a mesma. As crianças pintaram, recriando as imagens que escolheram.

Na quinta-feira de manhã após a música dos bons dias, fiz a leitura de uma história *O monstro das cores* de Anna Llenas (2018). Este livro permitiu debater acerca das várias emoções que o monstro sentia e relacioná-las com os estados emocionais que as crianças às vezes se encontram. As crianças gostaram da história. No fim, lembraram as emoções e as cores correspondentes presentes na história. De salientar, que estes momentos de leitura devem ser continuamente promovidos pela escola e pela família.

Na parte da tarde, no momento intercultural, realizamos a viagem ao Rio de Janeiro, Brasil, no seguimento do estilo musical samba, cujo compositor selecionado foi o Martinho da Vila. Nesta viagem, contámos mais uma vez com a presença e ajuda do pai de uma criança, que desde o início se disponibilizou para realizar connosco estas *viagens*.



**Figura 82** - Viagem de avião ao Rio de Janeiro (Brasil)

No que diz respeito à rotina da atividade, esta mantém-se, tornando-se mais previsível pelo grupo, demonstrando mais confiança nas ações das crianças durante as diferentes fases da atividade.



**Figura 83** - Vídeo sobre o Rio de Janeiro (Brasil)

Após a viagem, como habitualmente, o avião aterra (som das turbinas) e as crianças visualizam um vídeo que tem um guia turístico (estagiária), com os locais, monumentos mais representativos. Durante o vídeo, assistem a um concerto do músico, na qual é possível verificar alguns instrumentos característicos do estilo musical. Visto que as crianças iriam visitar o Rio de Janeiro, foi significativo falar no Carnaval, visualizaram o sambódromo e uma escola de samba na

qual Martinho da Vila colabora. O momento de pequeno grupo, na qual seria representado o Cristo Redentor foi alterado para a semana seguinte.

### **5.º Intervenção – Viagem a Nova Iorque e miniconcerto**

Nesta semana realizou-se a última viagem à volta do mundo. As planificações pensadas para esta semana, acontecem em simultâneo com as atividades relacionadas com o Natal. No decorrer da semana ainda contamos com a presença do cantor Filipe Pinto na divulgação do seu livro. Desta forma foi necessário fazer algumas alterações na planificação.

No momento intercultural, as crianças aprendem uma música tradicional portuguesa *Alecrim*.



**Figura 84** - Aprendizagem da canção Alecrim

As músicas tradicionais para além de alargar o repertório musical da criança, são uma «fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado» (Torres, 1998, p. 22). Esta apreciação correlacionada com outras áreas permite, tal como refere a mesma autora «uma formação global do aluno». Esta análise pode ser observada, como menciona a autora na formação vocal, memória auditiva, vocabulário, nível intelectual, sentido estético, sentido social, desenvolvimento afetivo, o conhecimento do património português, jogos e danças regionais. Através do que referi a criança desenvolve várias competências importantes para o seu crescimento pessoal, afetivo/relacional, físico e musical.

Durante a atividade as crianças cantaram e fizeram um jogo de movimento. A relação que se estabeleceu entre o som e o movimento, foi importante porque permitiu perceber, através da escuta atenta, as mudanças de versos e subsequentemente do movimento. A leitura auditiva e atenta foi importante para estabelecer correspondência, ou seja, 1 verso = 1 movimento, ou, 2 versos = 1 movimento. Este jogo sofreu várias modificações de forma a promover a atenção e a escuta.

No momento de pequeno grupo, as crianças finalizam a atividade da semana anterior (torre Big Ben - Londres). Nesta atividade algumas crianças pintam a torre construída com pasta

de modelar. De referir que algumas crianças atenderam aos pormenores observados, manifestando interesse em pintar os relógios, janelas de cor diferente para se destacarem. Outras crianças pintam a torre Big Ben e a Tower Bridge numa tela.



**Figura 85** - Pintura das Torres Big Ben (Londres)

Durante a atividade, mostraram-se muito envolvidos na execução da mesma. As pinturas mostram pormenores observados e verbalizados pelas crianças. As diferentes oportunidades proporcionadas pelo educador criam e «desenvolvem a imaginação e a possibilidade de criação» (Silva et al., 2016, p. 49).

Na quarta-feira, realiza-se a última viagem, com destino a Nova Iorque, América do Norte, no âmbito da música jazz. O cantor selecionado foi o Louis Armstrong, figura que marcou a música jazz e que as crianças admiraram desde o início deste projeto devido à sua voz rouca.

Neste dia, foi comunicado que seria a última viagem, algumas crianças manifestaram nostalgia, porque queriam que as viagens continuassem.

Na última viagem, contamos mais uma vez com a participação do pai de uma criança da sala.

Os momentos que antecedem a entrada no avião já são expectáveis pelas crianças.



**Figura 86** - Viagem de avião a Nova Iorque (América do Norte)

Como habitualmente, fazem uma fila para mostrarem os passaportes, antes de entrarem no cais de embarque. As crianças no decorrer das viagens perceberam a necessidade de mostrar o documento de identificação (passaporte), como forma de se identificarem e recurso para entrarem no avião.

Todos os momentos são encarados com muita responsabilidade pelas crianças e pela equipa da tripulação (educadora, assistente, estagiária, pai) de forma a credibilizar todas as fases da viagem. O pai que tem colaborado nas atividades, assume o papel de copiloto, refere a rota e o número de horas da viagem, tal como o tempo que se espera quando se chegar ao destino. Esta participação culmina numa proximidade muito evidente e numa parceria entre a família e a sala, retratando, assim, uma construção contínua na educação da criança.

Após a viagem, as crianças visualizam um vídeo de Nova Iorque; veem os locais e estruturas arquitetónicas mais emblemáticas desta cidade.



**Figura 87** - Visualização de um vídeo sobre Nova Iorque

As crianças mostraram estar muito atentas, expressando alguns comentários aquando viam os prédios mais altos de Nova Iorque. Finaliza-se a viagem com um pequeno concerto de Louis Armstrong, onde foi possível identificarem alguns instrumentos musicais.

O momento do pequeno grupo, no qual era pretendido construir instrumentos musicais com material reciclado, ficou adiado, visto que, nesse dia foi apresentado na escola, um livro *O planeta limpo do Filipe Pinto – Mundo a reciclar*, da autoria de Filipe Pinto.

A apresentação deste livro com recurso a representação, foi muito significativa, porque fala na preservação de um recurso natural (água) na poluição e na necessidade de reciclar. Esta temática enquadra-se na construção da história, *Vamos limpar o mar*. De salientar que este tema partiu dos interesses e da preocupação das mesmas pelos animais que habitam no mar. No fim da apresentação, as crianças participaram nas propostas, demonstrando conhecimento acerca da reciclagem.

Na quinta-feira na parte da manhã, realizou-se o último miniconcerto, que contou com a participação de um professor e de um aluno da Academia de Música. O instrumento apresentado foi o saxofone. No concerto estiveram presentes alguns pais, uma sala do 1.º ciclo e as crianças da Unidade.



**Figura 88** - Miniconcerto (instrumento musical, saxofone)

Num primeiro momento apresentaram o instrumento de sopro, saxofone, tal como a sua montagem (tudel, bocal). De seguida realizaram diferentes sons (graves e agudos) de forma as crianças identificarem as diferenças. As crianças estavam atentas levantando novas questões relacionadas com o instrumento e com aquilo que estavam a ouvir. O aluno da Academia de Música apresentou algumas músicas no âmbito do estilo musical rock.

No fim da apresentação algumas crianças observaram e escutaram de perto o som emitido pelo instrumento, o que permitiu perceberem como se toca e observarem o local por onde sai o som.



Figura 89 - Exploração do Saxofone

A oportunidade proporcionada pelo professor de música possibilitou várias observações por parte das crianças, nomeadamente, algumas referiram que tinha botões, era frio, muito brilhante que soprava e saía o som, era preciso soprar e tocar “ao mesmo tempo”. Todas estas possibilidades foram conseguidas porque o instrumento estava presente, viabilizando, assim, um conjunto de aquisições e opiniões acerca dos diferentes instrumentos e sons característicos.

#### **6.º Intervenção – Continuação das atividades inerentes à viagem, apresentação da história ao Jardim de Infância e 1.º ciclo**

A semana de 9 a 13 de dezembro, diz respeito à última semana de atividades letivas. Como aconteceu na semana anterior, nesta semana algumas rotinas foram alteradas, no entanto, foi acordado com as crianças que estas duas semanas seriam mais atribuladas. Estas alterações foram bem aceites pelo grupo, visto que as mesmas queriam participar nas atividades natalícias.

Tal como na semana passada, as crianças ensaiam diariamente a música *Natal na minha escola* de José Galvão, para apresentarem na festa de Natal.

Na parte da manhã, realizaram-se várias atividades em simultâneo, nomeadamente, desenhos alusivos ao Natal, decoração de árvores de Natal e a finalização dos presépios.

Na parte da tarde, no momento intercultural foram lidos vários poemas populares alusivos ao Natal.

No fim da leitura, fez-se o reconto dos poemas, de forma a perceber e identificar elementos presentes nos poemas e a moral dos mesmos. As crianças comunicaram as ideias que construíram em relação àquilo que foi lido.



Figura 90 - Leitura de poemas de Natal

No momento de pequeno grupo, retomamos as atividades alusivas ao projeto. Relembrando a viagem ao Rio de Janeiro, são distribuídas imagens do cristo redentor (viagem ao Brasil) na qual é pedido que através de várias técnicas (areia, colagem, pintura) recriem a imagem.



**Figura 91** - Decoração do Cristo Redentor

De salientar que cada grupo de crianças, utilizando uma técnica diferente, preenchia a imagem do cristo redentor. Todas as técnicas necessitaram de alguma perícia, a que demonstrou mais dificuldade foi a areia, porque, foi necessário colocar bastante cola e distribuir a mesma na folha de forma a fixar a areia. Na colagem da madeira e do papel, algumas crianças tentaram seguir um padrão, colocando as cores iguais juntas, no entanto, outras não seguiram a mesma ordem, dispoendo aleatoriamente as mesmas. A colocação dos pedaços de madeira seguiu a mesma disposição. De referir que estas «oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões simples, assim como a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas» (Silva et al., 2016, p. 80).

Na quarta-feira de manhã apresentamos na biblioteca através de um vídeo a história criada pelas crianças, *Vamos limpar o mar*.



**Figura 92** - História criada pelas crianças

Esta apresentação contou com a presença das crianças das salas da pré-escola e da sala do 1.º ciclo, 1.º ano, que tem participado nos miniconcertos e tem vindo articular ideias e sugestões no desenlace deste projeto. A história criada ainda no início do projeto, vincula-se com a preocupação crescente que o Centro Escolar tem demonstrando com medidas de sensibilização

para a preservação dos mares e rios. Temática esta, que está presente na escola, através de um mural criado no ano anterior e atividades de sensibilização visíveis nalguns espaços.

Na parte da tarde, no momento de pequeno grupo, as crianças finalizaram as suas criações.



Figura 93 - Resultado dos trabalhos

O resultado foi muito satisfatório, as crianças verbalizaram o que realizaram, compararam com outras representações, é fundamental «proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças» (Silva et al., 2016. p. 47).

Na quinta-feira, retomou-se a rotina de manhã, algumas crianças começavam a manifestar vontade de voltarem a planificar. Constatou-se, assim, a importância das rotinas na sala. A possibilidade de preverem o que vai suceder-se transmite confiança, segurança e dá autonomia à criança.



Figura 94 - Planificação das atividades

Na planificação as crianças escolheram diferentes atividades, algumas trabalharam colaborativamente nalguns projetos, outras optaram por realizar atividades individualmente.

No momento intercultural, as crianças escutam a música criada a partir da história, *Vamos limpar o mar* pela primeira vez, aquando escutavam a letra reconheceram a mesma. Referiram elementos relacionados com a história, verbalizando que gostavam da melodia. No momento de



pequeno grupo, desenharam a Estátua da Liberdade. De referir que já tinham manifestado vontade em desenhar esta estátua. A viagem a Nova Iorque foi a última viagem na sala, na qual visualizaram um vídeo com imagens desta estátua, por isso, as imagens relativas à Estátua da Liberdade ainda estavam presentes na memória das crianças, podendo ser uma das razões para a sua representação.

Na sexta-feira, as crianças voltaram à rotina habitual, durante a manhã ainda visualizaram um PowerPoint com os vários momentos da semana. As crianças apreciam verem o que aconteceu durante a semana. Este é um momento, no qual, referem os dias da semana (associam à cor correspondente) e relembam os momentos mais significativos.

### **7.º Intervenção – Ensaio da música *Vamos limpar o mar*, construção de instrumentos musicais com material reciclado.**

No dia 7 de janeiro, inicia-se o segundo período. No momento intercultural é apresentada a música criada a partir da história *Vamos limpar o mar*. Para acompanharem a música disponibilizei partituras, na qual familiarizam-se com as notas musicais e a letra da música. Algumas crianças acompanham através da partitura a leitura da letra da música.



**Figura 95** - Exploração da partitura da canção

A letra da música surgiu de uma história inventada pelas crianças no início do projeto, que remete para a diminuição da poluição na praia e no mar.

## Vamos limpar o mar

No jornal, descobrimos que  
os animais do mar precisamos ajudar.  
Com ajuda da família e amigos,  
apanhamos o lixo que deitaram ao mar.

Ao cuidar do mar os animais vamos salvar,  
todos juntos, para mais vidas preservar.

Os animais que estão doentes o veterinário vai tratar,  
com o fato de mergulho  
e um submarino para os transportar.

No fundo do mar,  
os peixes agradeceram ao Tiago e à Joana.  
Com música, dança, luzinhas, comida,  
uma grande festa de despedida

A partir dessa história, criaram-se alguns versos que permitiram a criação da música com o mesmo título, *Vamos limpar o mar*.



Figura 96 - Partitura da canção – Vamos limpar o mar

De referir, que o arranjo instrumental foi construído por um professor da Academia de Música. A articulação com a Academia de Música foi fundamental para a prossecução do projeto. No decorrer do projeto foi importante a visita dos professores de música ao Jardim e Infância. Durante estas visitas, as crianças assistiam a miniconcertos e os professores interpretavam músicas e apresentavam instrumentos musicais, estes momentos foram significativos na construção de conhecimento acerca dos diferentes estilos musicais. Esta participação que tinha como propósito uma finalidade educativa, permitiu corroborar o que referem as Orientações

Curriculares para a Educação de Infância, na qual «o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada» (Silva et al., 2016, p. 30). Estas oportunidades permitiram ainda estabelecer e «facilitar a relação entre estes serviços e os pais/ famílias» (Silva et al., 2016, p. 30).

De salientar que a história e a música foram apresentadas na Academia de Música de Vila Verde, integrada no Programa do Concelho *Namorar Portugal*, dia 25 de janeiro de 2020, pelas 21h. Sendo assim, foi necessário começarem os ensaios na sala, visto que, tem que decorrer os ensaios gerais com outras crianças que têm vindo acompanhar o projeto, nomeadamente as crianças do 1.º ano do ciclo e as que integram o projeto, *Doce Som do Sucesso*. A música a partir desta semana, começou a ter um impacto muito grande na escola e na Academia, visto que se tornou de certa forma uma mensagem de preocupação que dá voz às crianças sobre os problemas ambientais. Desta forma, foi-me comunicado que esta música iria integrar outros projetos na escola. Por outro lado, a Academia de Música pensa utilizar esta música para sensibilizar entidades políticas, de modo a mobilizar determinados comportamentos e atitudes no concelho.

No momento de pequeno grupo, as crianças construíram instrumentos musicais (maracas, reco-reco) com material reciclado (enviado pelos pais) e decoraram os mesmos.



**Figura 97** - Construção de instrumentos musicais

Algumas crianças quiseram criar os seus instrumentos de música. Durante a atividade, reconheceram que determinados instrumentos fazem sons mais fortes e fracos. Algumas crianças experimentaram colocar nas maracas diferentes quantidades de arroz, para perceberem que som emitia o instrumento.

No dia 8 de janeiro, no momento intercultural, continuamos com os ensaios da música, *Vamos limpar o mar*. No entanto, neste ensaio as crianças colocam-se no espaço como se fossem um coro, por isso, foi necessário mobilizar as mesmas conforme os tamanhos. No entanto, algumas crianças não compreenderam de imediato, visto que associavam o tamanho à idade, referindo que não ficavam com os mais novos. Durante os ensaios, foi importante perceber se o

grupo estava a cantar em consonância. Muitas crianças aperceberam-se que alguns elementos cantavam mais alto, por isso, chamavam a atenção dos mesmos, reconhecendo o papel que desempenha um coro. Nesta observação é possível reconhecer a evolução de algumas crianças relativamente ao comportamento e postura que se deve ter num grupo coral.

No início do projeto, a maioria das crianças não reconheciam a importância da escuta, silêncio, tal como a sensibilidade para determinados sons que derivam de determinados instrumentos que podem estar relacionados com um estilo musical. Todos estes aspetos, tornam-se mais evidentes no discurso das crianças, que reconhecem determinadas particularidades na música que não evidenciavam no início do projeto.

No que diz respeito à prossecução da música, o aspeto mais difícil foi entrar nos tempos certos. Por isso, reconhecendo esta dificuldade, realizei alguns ensaios com o meu supervisor e com o professor que compôs o instrumental. No segundo ensaio, as crianças já começavam a apropriarem-se da letra e da melodia da música.

No momento de trabalho em pequeno grupo, as crianças finalizam a construção e decoração dos instrumentos musicais. Ainda experimentaram os instrumentos, identificaram sons mais graves (tambor) e mais agudos (maracas com arroz).



Figura 98 - Instrumentos musicais

Esta atividade permitiu que algumas crianças reconhecessem que estavam a reutilizar materiais que seriam colocados na reciclagem. As crianças deram uma nova vida a materiais reciclados e ainda perceberam que podem construir os seus instrumentos de música. Os instrumentos de música não têm de ser os convencionais, através de outros recursos podem – se construir diversos instrumentos.



Nesta semana os pais enviaram para a sala as Estátuas da Liberdade (referente à viagem a Nova Iorque) que tínhamos proposto construir antes das férias de Natal. O envolvimento parental é fundamental para o enriquecimento das propostas.

Deste modo, é essencial a relação de proximidade entre escola-casa, como um contínuo de experiências e partilhas.



Figura 99 - Cooperação com o contexto familiar

As crianças reconhecem o monumento e falam sobre o mesmo, nomeadamente a viagem que fizeram a Nova Iorque e a voz rouca do músico que canta música jazz, outras crianças mais novas referiram que tem um “instrumento que sopra” (G.) constatando que o músico usava trompete.

As viagens de avião realizadas na sala, permitiram conhecer locais e monumentos no mundo, onde viveram músicos que tocavam determinado estilo musical. Algumas crianças continuavam a referir que queriam viajar, pedindo aos pais para realizarem essas viagens num avião verdadeiro.

### **8.º Intervenção – Continuação dos ensaios da música e história *Vamos limpar o mar***

Na penúltima semana de estágio, decorreram muitos momentos para além dos delineados na planificação semanal, visto que, aproximam-se dois acontecimentos que demarcam o final do meu projeto, a exposição (24 de janeiro) que decorrerá na sala e o concerto (25 de janeiro) para a apresentação da história e música *Vamos limpar o mar*. Desta forma, nesta semana decorreram os ensaios com as crianças da sala, com a sala de 1.º ano e o grupo de

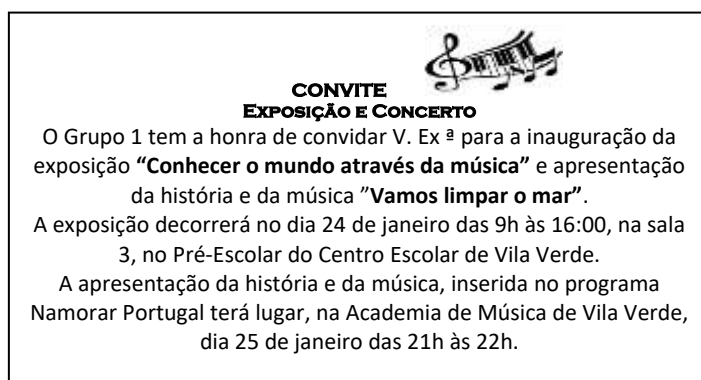


Figura 100 - Convite para a exposição

crianças que integra o projeto *Doce Som do Sucesso*. No que diz respeito ao ensaio da história, esta decorreu, num primeiro momento, somente com o pai de uma criança da sala e, posteriormente, foi realizado com as crianças no prolongamento. Foi necessário agilizar vários momentos de forma a organizar os preparativos para a exposição e concerto. Nesta semana foram entregues convites para a inauguração da exposição e apresentação da história e música às famílias das crianças.

No dia 14 de janeiro no momento intercultural foi realizado o ensaio geral, na qual participaram várias crianças, nomeadamente, o grupo de crianças que criaram a história, turma 1.º ano/1.º ciclo e outras crianças que integram projeto *Doce Som do Sucesso*. Para o ensaio, tivemos a presença e colaboração de um professor da Academia da Música. A cooperação do professor foi fulcral para o desempenho de todo o grupo. As crianças ficaram radiantes porque sabiam a letra da música e desta forma conseguiram acompanhar o professor.

O ensaio geral, permitiu perceberem como se organiza os tempos e as vozes do coro. As técnicas utilizadas pelo professor, a nível de respiração, postura, posição da voz, reforçaram aspetos trabalhados durante o projeto.

No momento de pequeno grupo é apresentado um livro-piano *O meu primeiro piano* de Taplin, S. e Stubbs, R (2015). Este livro tem pautas com código de cores que se repetem no piano, algumas músicas são de compositores de música clássica.



Figura 101 - Exploração de um livro-piano

Neste dia um pequeno grupo explorou o livro. Tocaram no mesmo, fizeram observações relativamente à necessidade de mexerem os dedos para diversos lados de forma a criarem música. Foi-lhe explicado que um pianista, tem de ter destreza e precisão quando toca nas teclas, o mesmo utiliza todos os dedos da mão, por isso é fundamental muitas horas de treino.

No dia 15 de janeiro, decorreu na parte da manhã o ensaio da história com o pai de uma criança da sala. A leitura da história seria dirigida às crianças e ao público, por isso, realizamos um ensaio com esse propósito. A participação da família é fundamental na pedagogia-em-participação, como reforça um dos eixos pedagógicos desta Pedagogia, o eixo do pertencimento e da participação, na qual «participação ganha significado no contexto de laços de pertença» (Gambôa e Oliveira-Formosinho, 2011, p. 20) que se concerne na participação da família.



Figura 102 - Leitura da história por um Encarregado de Educação

No momento intercultural, prosseguem os ensaios da música *Vamos limpar o mar*. Neste dia os ensaios decorrem só com o instrumental, de forma a perceber se estamos a cantar de acordo com os tempos. Esta proposta foi mais desafiante, visto que teriam que estar atentos à música e à indicação do adulto. Algumas crianças ficaram um pouco desanimadas, visto que tiveram alguma dificuldade. No entanto os ensaios ainda estavam numa fase inicial, por isso delineamos que seria fundamental cantar a música em vários momentos do dia.

No momento de pequeno grupo, as crianças continuaram a explorar o livro *O meu primeiro piano*. No entanto, desta vez recorri a um órgão para tocarem as melodias do livro. Na exploração do órgão ficaram impressionadas com a quantidade de teclas e sons que o mesmo emite.

Para executarem as melodias autonomamente, coloquei um círculo com as cores correspondentes às notas do livro. Quando tocaram no órgão descobriram os diferentes sons que o mesmo imitia, sons mais agudos, mais graves. Neste primeiro contacto com o instrumento musical, perceberam que devemos ter uma determinada postura quando tocamos e que as mãos tem uma determinada posição.



Figura 103 - Exploração de um teclado

No dia 16 de janeiro de 2020, finalizo as atividades no momento intercultural, com a apresentação da história, *O nosso mundo está a arder* de Jeanette Winter(2019). Esta história baseada em acontecimentos reais, fala de uma jovem ambientalista sueca (Greta Thunberg) que decide faltar à escola para se sentar à porta do parlamentos sueco, como forma de protesto pelo clima. Esta adolescente continua a mobilizar milhares de jovens no mundo pela mesma causa. Actualmente, é considerada das jovens mais influentes no mundo. Após a leitura da história visualizaram um video, no qual a ambientalista faz um discurso na cimeira do clima das Nações Unidas. As crianças ficaram surpresas porque a foto da capa do livro era parecida com a imagem da ambientalista. No fim da visualização do video, algumas crianças levantaram algumas questões. nomeadamente: “a menina falou para aquelas pessoas todas?”, “ela não foi à escola?”, “porque está zangada?”. Nessse momento discutiu-se as razões pela qual a ativista não foi à escola, relembrando partes da história, e a razão pela qual ela estava zangada com aquelas pessoas (lideres mundiais).

No momento de trabalho de pequeno grupo, prossegui com a atividade realizada no dia anterior.

Outro grupo explorou o livro *O meu primeiro piano*. Nesta atividade, as crianças mais novas sentiram mais dificuldade em perceber e executar a atividade.



**Figura 104** - Interpretação de músicas no teclado

Quando experimentaram tocar as músicas no orgão, ficaram surpreendidos com a quantidade de teclas e algumas crianças quiseram experimentar tocar em várias notas para perceberem se o som era o mesmo. O G. pediu para tocar uma música que gostou de ouvir no livro. O J. participou na atividade demonstrando concentração, aquando lhe indicava as teclas.

A atividade decorreu com muito empenho, o grupo esteve atento e motivado seguindo as instruções do livro para a execução da melodia.



## 9.º Intervenção – Exposição

A semana de 22 a 23 de janeiro de 2020 foi pensada de forma a preparar a exposição na sala e continuar com os ensaios da música *Vamos limpar o mar*. As rotinas decorrem com normalidade, as crianças percebem que está a aproximar-se o dia e que a sala estará exposta com os seus trabalhos e atividades, tal como as viagens que realizaram na sala. Na sexta-feira (dia 24 de janeiro), abriu-se a sala com a exposição intitulada, *Conhecer o mundo através da música*. A documentação torna-se parte fulcral do que é narrado durante a visita guiada.

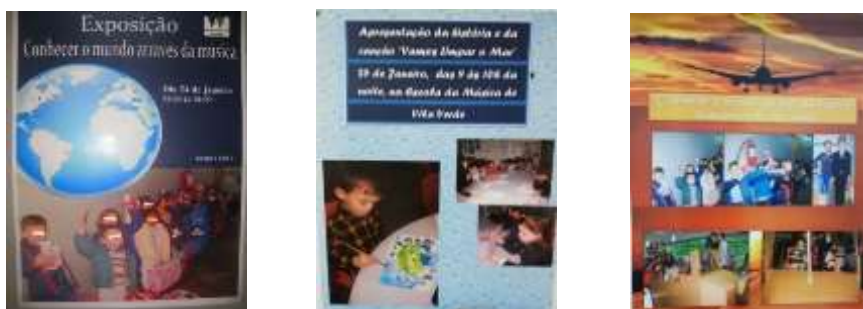


Figura 105 - Cartazes informativos da exposição

Num primeiro momento é comunicado aos pais como surgiu o projeto; durante a explicação algumas crianças comentam momentos significativos vivenciados.



Figura 106 - Explicação da exposição

A exposição parte de uma questão que decorreu durante o projeto, “Gostavam de viajar pelo mundo para conhecerem outras músicas (estilos musicais)”?



Figura 107 - Documentação da exposição

De referir, que o interesse de viajar começou a partir da leitura da história *Vamos Ajudar a Terra* de Julian Lennon.

A história mobilizou as crianças para o que está a acontecer no mundo, neste sentido criou-se a história, *Vamos limpar o mar* com preocupações ambientais.

A exposição inicia-se com dois guias (estagiária e criança) que explica todo o processo. O guia é muito importante numa exposição, principalmente quando o público são crianças de várias idades (2 aos 11 anos). Neste sentido, deve-se adequar a explicação à faixa



Figura 108 - Apresentação do projeto durante a exposição

etária de quem está a observar. Por outro lado, estabelecer um diálogo com questões abertas que permitam esclarecimento de dúvidas. A interação foi muito importante no decorrer da exposição.

Durante a exposição algumas crianças da sala apoiaram a explicação acerca das atividades desenvolvidas no projeto.

A exposição iniciou-se com uma questão pertinente, motor de desenvolvimento das atividades e posteriores viagens para conhecerem o mundo através da música.



Figura 109 - Materiais alusivos ao projeto

Na primeira viagem (Moscovo) as crianças conhecerem o local onde viveu um compositor de música clássica, Tchaikovsky. Posteriormente as crianças fazem uma visita virtual à cidade, na qual ficam deslumbradas com a Catedral São Basílio e representam a mesma, utilizando várias técnicas. Noutra atividade, reproduzem o retrato do compositor.



Figura 110 - Exposição

A segunda viagem realiza-se a Londres, na qual conhecem um grupo de música rock (Rolling Stones).

Representam o vocalista da banda (Mick Jagger). Após visualização da cidade, pintam dois monumentos emblemáticos, Torre Big Ben a ponte Tower-Bridge com diferentes técnicas.



Figura 111 - Materiais elaborados durante o projeto



Figura 112 - Visita do 1.º Ciclo à exposição

De seguida fazem a viagem ao Rio de Janeiro para conhecerem Martinho da Vila e a música samba. Durante a visualização do vídeo, observam uma estátua muito emblemática, a Estátua do Cristo Redentor e representam a mesma, utilizando diferentes técnicas. A última viagem realiza-se a Nova York, na qual verificam que existe um monumento muito interessante, a Estátua da Liberdade. Na viagem a Nova Iorque a família colaborou nas atividades através do envio da Estátua da Liberdade, as representações ficaram expostas, tal como imagens (fotografias) na qual os encarregados de educação construíam as estátuas com os seus educandos.

A construção dos instrumentos musicais com material reciclado, decorre da preocupação do excesso de lixo e da não reutilização de alguns materiais.

A sequência narrativa exposta na sala permite verificarem parte das atividades realizadas no projeto.

Os miniconcertos apresentam-se na exposição como momentos significativos; as crianças assistiram a músicas de diferentes estilos e conheceram instrumentos reais característicos dessas músicas.



Figura 113 - Materiais dos miniconcertos

De referir, que um dos objetivos pensados para este projeto foi promover oportunidades de contacto com diferentes ambientes musicais. Estas oportunidades enriqueceram os conhecimentos e gosto pela música. Estas manifestações de saberes e gosto pela música ficaram mais visíveis no culminar do projeto, através das informações fornecidas pelos encarregados de educação e pelas demonstrações de reconhecimento de diferentes estilos musicais, instrumentos, atitudes e comportamentos das crianças.

Durante a exposição foi apresentado um vídeo com os estilos de música e os diferentes momentos do projeto.

De salientar, que o projeto finaliza com a apresentação da música, *Vamos limpar o mar* na Academia de Música de Vila Verde. Pretende-se, assim, oportunizar momentos de forma a alargar o contacto com diferentes ambientes musicais. Falar de música nesta faixa etária torna-se mais significativo se o contexto educativo estiver mobilizado, organizado, para este fim. Assim, as experiências tornam-se mais reais e possíveis de imaginar se as crianças tiverem contacto com espaços direcionados para a música.



Figura 114 - Partilha do projeto com as famílias

### **10.º Intervenção – Concerto na Academia de Música de Vila Verde**

No dia 25 de janeiro, às 21h00 decorre o concerto na Academia de Música de Vila Verde, para apresentação da história e música, *Vamos limpar o mar*.



**Figura 115** - Concerto

Nos momentos que antecederam o concerto, realizou-se um pequeno ensaio geral. De referir, que o coro integrou outras crianças de outra escola que inclui o projeto, *Doce som do Sucesso* fazendo parte do mesmo agrupamento escolar. No início algumas crianças da sala do Jardim de Infância estavam um pouco assustadas, devido ao contexto de exposição e a dimensão do espaço. O pai que contou a história, juntou-se às crianças no início do concerto.

Num primeiro momento uma criança da Academia de Música apresentou uma música rock, tocada na bateria



**Figura 116** – Concerto: apresentações individuais

As crianças ficaram atentas à apresentação do percussionista, tal como do saxofonista. Estes instrumentos cativaram o grupo de crianças que esteve atento durante o concerto. De referir que algumas crianças reconheceram o saxofone dos miniconcertos realizados no Jardim de Infância.

De seguida, foi contada a história, *Vamos limpar o mar* com projeção dos desenhos relativos à história. As crianças reconheceram os seus desenhos e ficaram muito satisfeitos durante a projeção das imagens no projetor. Posteriormente, escutamos um improviso de marimba

No momento seguinte as crianças do projeto *Doce Som do Sucesso* apresentaram várias músicas. Para o fim do espetáculo ficou reservada uma surpresa, que consistia na interpretação da música *Vamos Limpar o Mar* do projeto decorrido na sala.



Figura 117 - Concerto (continuação)

Neste dia, as crianças transmitiram uma mensagem de preocupação pela preservação do mar/oceano à comunidade, família e autarquia. A conclusão do projeto na Academia de Música, permitiu experienciar diversos momentos musicais, tal como fazerem parte desses mesmos momentos através da interpretação da música criada no Jardim de Infância.

Em suma, constato que os objetivos delineados no início do projeto foram exequíveis. Verificou-se uma evolução significativa de competências sociais e pessoais, despoletadas através das atividades lúdicas musicais. A correlação entre a música e o conhecimento do mundo, ampliou de forma articulada vários conhecimentos e mobilizou a opinião das crianças na comunidade.



Figura 118 - Partilha do projeto com o público

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar, finalizo este capítulo, concluindo que é fundamental estabelecer um ambiente educativo que privilegie uma simbiose entre criança, grupo e família. Esta trilogia, é fortemente restabelecida através da relação que estabelece com o sistema educativo, meio e sociedade. Através desta visão mais alargada, na qual as relações se estabelecem através do meio e sociedade «sistemas que tem uma influência

direta» na educação, o educador ainda permite «alargar e diversificar as oportunidades educativas das crianças» (Silva et al., 2016, p. 22). Deste modo, as ligações que o Jardim de Infância estabelece com outros núcleos próximos ou mais longínquos das crianças vai possibilitar uma panóplia de experiências, desenvolvimento de atividades e projetos mais ricos e diversificados, observando-se um desenvolvimento integral mais rápido.

## **CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## Conclusão

Na interpretação final deste relatório de estágio, importa ressaltar a importância que a prática pedagógica constituiu na reflexão, na construção e no desenvolvimento de novas competências para um futuro contexto profissional (Perfil Profissional dos Educadores de Infância). Ser educador de infância implica “saber”, ou seja, *saber o que fazer, saber como fazer, saber porque fazer e saber estar*, com uma forte componente de aplicabilidade, que muitas vezes não está formalizado nos manuscritos, porque requer determinadas competências profissionais que só se concretizam/transformam nos contextos pedagógicos. Assim, reconheço que o meu percurso durante os estágios na Creche e Jardim de Infância foi decisivo para a construção da minha identidade enquanto mestranda. Neste trilho, as principais dificuldades sentidas referem-se à gestão do tempo, aos temas dos projetos e à correlação dos mesmos, porque o estágio decorreu em instituições diferentes com modelos pedagógicos diferenciados, sendo necessário desenvolver diferentes competências atendendo às características específicas de cada contexto e de cada grupo de crianças. Por outro lado, a participação num contexto urbano e outro rural com uma conjuntura social e abordagens pedagógicas díspares, possibilitou-me criar e desenvolver novos mecanismos em prol das realidades distintas na qual me encontrava. Desta forma é «pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática» (Freire, 2012, p. 49) criando-se um caminho, que se mobiliza numa constante aprendizagem, com desafios diários, novas práticas e comportamentos.

No que diz respeito à viabilização dos projetos para cada contexto pedagógico, os mesmos careceram numa fase inicial e durante o seu decurso de constante observação e registo, com recursos diversos de acordo com a metodologia de investigação-ação (cap. III) adotada. Neste sentido partindo das conceções prévias das crianças, das observações dos registos diários, da necessidade de mobilização de determinadas áreas nos contextos, dos projetos Pedagógicos de cada instituição, delineou-se os projetos de cada contexto pedagógico.

Relativamente ao Projeto desenvolvido na creche, *Músicas Tradicionais Portuguesas na Creche*, pretendeu-se incluir uma tipologia musical diferenciada, que correspondesse ao interesse das crianças, ao projeto Pedagógico da Instituição e que contribuísse para aprendizagens ativas (Indicadores Chave de Desenvolvimento HighScope) e transversais. Pretendia-se, também, promover a participação e a cooperação das famílias. Para integrar as famílias neste projeto foi determinante numa fase inicial, enviar questionários aos pais e avós das crianças, de modo a tornar visível o trabalho que se pretendia desenvolver, aproximando-os das vivências das crianças

na creche. Como foi descrito no *capítulo IV*, este projeto inicia-se com a música tradicional portuguesa *Alecrim* e desenvolve-se durante algumas intervenções as quais permitiram a compreensão e exploração da letra da música por meio de diversas atividades. Partindo desta música, despoletam-se várias atividades relativas às propriedades dos sons, histórias, músicas tradicionais, algumas das quais, selecionadas pelas famílias das crianças, a construção de uma nova área na sala que integrava instrumentos de música construídos com material reutilizado. Com a prossecução destas e de outras atividades que foram paralelamente desenvolvidas conseguiu-se corresponder aos objetivos delineados. A forma mais evidente de verificar o impacto que o projeto surtiu nas crianças foi através dos comportamentos e atitudes verificados na rotina diária. As crianças cantavam as músicas exploradas durante o projeto, dialogavam sobre as letras das músicas, aplicando a construção de significados das palavras que tinham aprendido nas atividades, identificavam nos livros da sala imagens/elementos inerentes aos temas abordados. Refira-se que quando brincavam simulavam momentos alusivos à história tradicional, *A Carochinha e o João Ratão* decorrentes da atividade de expressão dramática, recriando e interpretando diferentes momentos da narrativa (*setting* da narrativa) com os seus pares. Também no decurso do projeto, começaram a demonstrar a construção de competências ao nível da sua motricidade e criatividade, quando manipulavam os instrumentos da área da música e imaginavam suas próprias músicas com *alturas e intensidades* diferentes. Também, as famílias evidenciavam e reconheciam a relevância das atividades propostas através das crianças, porque estas partilhavam com as famílias os conhecimentos construídos durante as atividades.

No que concerne ao projeto desenvolvido no Jardim de Infância intitulado *O Contributo dos Estilos Musicais no Jardim de Infância. Conhecer o mundo através da música*, este representa parte do título do presente relatório, porque é no contexto de jardim de Infância que o presente documento mais incide. Contudo, este relatório constitui uma extensão do projeto anterior (creche) que coadunam na mesma intencionalidade pedagógica, centralizou-se neste título mediante o contributo dos dois projetos. Tal como, considerei pertinente para o projeto de creche, integrar uma tipologia musical, constatei que no contexto de jardim de infância verificava-se essa mesma necessidade, incluir e alargar o leque de músicas pré-existentes. Assim, com a abordagem musical unilateral na creche as crianças mobilizaram sentimentos de pertença cultural através das músicas tradicionais portuguesas, permitindo-me perceber, de que forma este estilo musical articulado ludicamente com outras áreas, contribuiu para o desenvolvimento de competências nas crianças. Com a abordagem aos quatro estilos musicais, que correspondeu a quatro músicos e

correspondentes nacionalidades onde viveram e iniciaram a sua carreira, as crianças no Jardim de Infância reconheceram a sua pertença europeia, que à semelhança da creche, possibilitou-me perceber, o contributo de outras tipologias músicas neste contexto.

Deste modo, atendendo aos interesses do grupo de crianças, foram dinamizadas práticas articuladas com as Áreas de Conteúdos das OCEPE 2016, segundo uma *Pedagogia em Participação*. Nas atividades perceberam as propriedades dos sons, exploraram a voz, o corpo e os instrumentos musicais. A consolidação dos conhecimentos respeitantes a estas atividades eram evidentes em vários momentos, nomeadamente nos miniconcertos quando solicitados sobre determinados sons (altura, dinâmica) que escutavam, verificando-se a apropriação de aprendizagens correspondentes às atividades realizadas. Os miniconcertos, também, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de novas competências. Nestes momentos as crianças levantavam questões sobre os instrumentos musicais, o estilo de música tocado e as características dos sons que escutavam, demonstrando sensibilidade ao som e aplicando os conhecimentos em circunstâncias diversificadas. Durante o projeto foram demonstrando e identificando os sons que os rodeavam, nomeando os estilos de música que escutavam, instrumentos musicais e sons característicos dos mesmos. Simultaneamente foram articuladas atividades inerentes às Áreas de Conteúdo das OCEPE e mais especificamente a Área do Conhecimento do Mundo. Neste seguimento, realizaram-se várias *viagens* de avião para assistirem a concertos de diferentes estilos musicais, contruíram instrumentos musicais com material reutilizado e criou-se uma história e música, *Vamos limpar o mar*, que contribuiu para o pensamento reflexivo e crítico sobre os problemas ambientais e para uma maior consciencialização relativamente aos comportamentos e atitudes de preservação do ecossistema aquático. Para a interpretação da música, *Vamos Limpar o Mar* as crianças interagiram socialmente com outras crianças e perceberam que esta atividade seria concretizável, pois era uma prática do conjunto dos elementos que constituíam o coro, evidenciando-se momentos de entreajuda e compreensão. Para finalizar o projeto foi reconhecidamente importante, apresentarem a música num local que reunisse as condições, (acústica e público), fundamentais para perceberem e sentirem como a música “acontece” e é recebida por aqueles que a escutam.

Para que o projeto não se circunscrevesse ao Jardim de Infância e fosse significativo nos vários contextos onde a criança interage, procurei estabelecer práticas colaborativas com as famílias através da participação nas diversas atividades do projeto. Tal como na Creche utilizei os mesmos instrumentos de recolha e análise de dados, segundo a metodologia de investigação-

ação. Considerando os objetivos (cap. IV) perspectivados para o contexto de Jardim de Infância, reconheço ter alcançado os termos propostos no início do projeto.

Partindo de várias evidências (atitudinais e comportamentais), reconheceram-se ao longo dos projetos pedagógicos inúmeros benefícios despoletados através da música, nomeadamente: capacidade de escuta, concentração, memorização, desenvolvimento motor, socialização, sensibilidade, expressividade, cooperação entre pares, criatividade para imaginar e criar (cantar e compor). Estes pressupostos cresceram e tornaram-se muito evidentes, resultando no aumento progressivo da autoestima de algumas crianças. A sala deve ser um espaço aberto às experiências e partilhas, na qual, se constroem aprendizagens em colaboração.

Em suma, este projeto permitiu-me refletir sobre o contributo da música e da integração articulada de estilos musicais em contexto de Creche e Jardim de Infância, descentralizando a opinião do adulto e promovendo a diferenciação pedagógica, que singulariza o interesse e a “voz” de cada criança.

## Referências Bibliográficas

- Abad Varela, J. (2013). *O Carnaval dos animais*. Porto: Kalandraka.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e Aprender na Primeira Infância – Actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa – Letras, Lda.
- Ames, L., Frances, L. e Gessel, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bilton, H., Bento, G. e Dias, G. (2017) *Brincar ao Ar Livre*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito Avô, A. (2000). *O desenvolvimento da Criança* (3ªed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Cipola, C. M. (1984). *História Económica da Europa Pré-Industrial*. Porto: Edições 70.
- Cruvinel, F. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: Instituto Centro Brasileiro de Cultura.
- Devries, R. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades*. Porto: Porto Editora.
- Ducla Soares, L. (2017). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Porto Editora.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â. e Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições Pedagogo, Lda.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: trabalho de Projeto*. In: Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (orgs.), Formosinho, J. e Costa, H. (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, p. 51.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hemsey de Gainza, V., (s.d). *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*. Ricordi.

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

Hohmann, M. e Weikart, D., 2ª edição, (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D., (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kamii, C. (s. d). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget

Lains, P. (1995). *A economia portuguesa no século XIX*. Lousã: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, D.L.

Lennon, J. e Bart, D. (2018). *Vamos ajudar a Terra*. Lisboa: Edições Asa.

Llenas, A. (2018). *O monstro das cores*. (5ªed.). Lisboa: Grupo Editorial Penguin Random House.

Machado, I. (2014). *A avaliação da qualidade em creche. Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Dissertação de Mestrado. Área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância/Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.

Acedido a 4 de julho de 2021. Disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30211/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_In%C3%AAs%20Machado\\_2-14.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30211/4/Disserta%C3%A7%C3%A3o_In%C3%AAs%20Machado_2-14.pdf).

Martingo, Â., Aroso, N., Paiva, C., e Lourenço, S. (2018). *A música e o corpo*. Lavra: Letras & Coisas, livros arte design.

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

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

Moraes, V. (s.d). *A Arca de Noé*. Lisboa: Companhia das Letras.

- Neno, P. (1994). *Pedagogia Musical. Uma Necessidade do Sistema Educativo*. Santarém: Escola Superior de Santarém.
- Oliveira-Formosinho, J., Barros Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2008). Prefácio. In: Máximo-Esteves, L.. *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, pp. 7-14.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011a). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança. In: Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. e Formosinho, J. *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 111-113.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011b). A perspetiva pedagógica da Associação Criança. A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R., (orgs.), Formosinho, J. e Costa, H. (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 13-77.
- Oliveira-Formosinho, J., Freira de Andrade, F. e Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. e Formosinho, J. *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 18-63.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. e Formosinho, J. *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 72-94.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto T. (2002). *Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração*. São Paulo: Thomson
- Oliveira-Formosinho J. e Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças*. In Oliveira-Formosinho, J., (org.). Araújo, S., Lino, D., Cruz, S. *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, p. 69.
- Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: abordagens conceituais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Ongari, B., & Molina, P., (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez Editora

Pacheco, A. (2019). O Projeto Rock e o Gosto dos Alunos. *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*, (pp. 36-44). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa (ISBN: 978-989-98993-7-7).

Acedido a 20 de março de 2021. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60379/1/O%20Projeto%20Rock.pdf>.

Pereira de Oliveira, V., (2012). *A influência do gosto musical no processo de construção da identidade na juventude*. Brasil: Portal dos Psicólogos.

Artigo acedido a 22/12/2020. Disponível em:

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf>

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. e Grêco, P. (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.

Post, J. e Homann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prado, M. (1997). *O Pedro e o Lobo*. Lisboa: Méribérica/Liber.

Rodrigues, H. (2003). *BedéBabá – Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Editores, S. A., Campo das Letras.

Saint – James, G. (2007). *Escuta... é parecido?* Lisboa: Edições Convite à Música.

Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

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



Simões, R., Bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian (s. d). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Editores Valentim de Carvalho.

Sousa, M. e Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música*. Canelas - Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinado Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Stubbs, R. e Taplin, S. (2015). *O meu primeiro piano*. Lisboa: Edicare Editora.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamento y educación*. *Ministério de Educación y Ciencia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2003). *Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997=1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Pro-Música Bienne.

Winterson, J. (2019). *O nosso mundo está a arder*. Lisboa: Oficina do Livro.

Wuytack, J. e Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical.

## **Legislação**

Lei n. ° 5/77. Diário da República n. ° 26/1977, Série I, de 1 de fevereiro de 1977.

Decreto – Lei n. ° 542/79. Diário da República n. ° 300/1979, 12º Suplemento, Serie I de 31 de dezembro de 1979.

Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/97. Diário da República n.º 34/1997, Série I – A, 10 de fevereiro de 1997.

Lei n.º 107/2001. Diário da República n.º 209/2001, Série I-A, 8 de setembro de 2001.

## **Outras fontes**

Comissão Nacional da Unesco. Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE)

Acedido a 23 de março de 2021. Disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt>

Diário da República (DR)

Acedido a 24 de março de 2021. Disponível em <https://dre.pt>

Direção Geral da Educação (DGE)

Acedido a 23 de março de 2021. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/>

Direção Geral do Património Cultural Português (DGPC)

Acedido a 23 de março de 2021. Disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/>

# Anexos

## Anexo 1 – Questionários enviados aos pais das crianças da creche

**Ministério da Educação**  
Ministério em Educação Pré-Escolar

**Assunto: Inquérito aos Encarregados de Educação**

No âmbito do Projeto Pedagógico "Músicas Tradicionais Portuguesas na Creche" do Ministério da Educação Pré-Escolar e decorrer na creche do seu educando, vem por este meio, inquirir os pais/encarregados de educação, de forma a recolher diversificadas músicas tradicionais.

Este inquérito, tem como propósito, identificar e trabalhar variadas músicas tradicionais na creche, de modo, a valorizar o património cultural e identitário de cada criança.

Gosta de ouvir música?

Sim

Não

Que estilos musicais?

Rock

Pop

Hip-hop

Tradicional

Infantil

Newspop

Fado

Sert

Funk

Clássica

Latina

Brasileira

Outros: \_\_\_\_\_

Em que locais costuma ouvir música?

\_\_\_\_\_

Aprecia música tradicional?

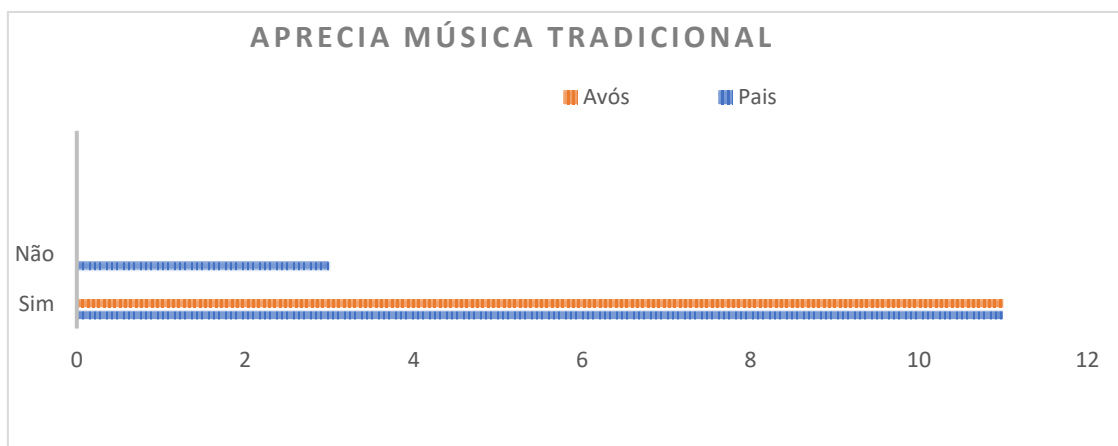
Sim

Não

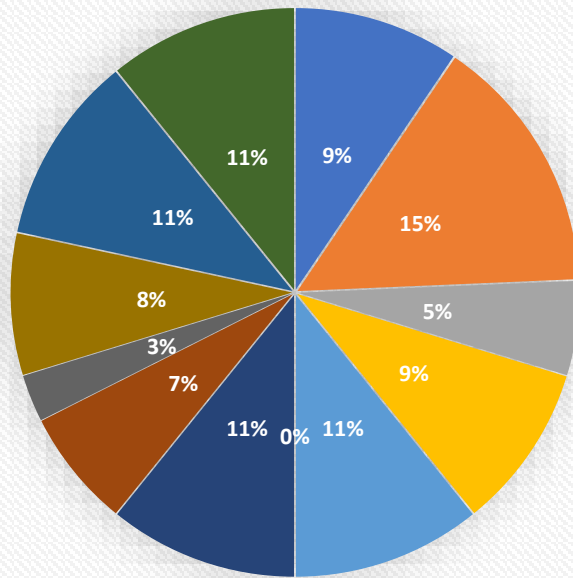
Se sim, que músicas tradicionais, costuma?

\_\_\_\_\_

## Anexo 2. Gráficos

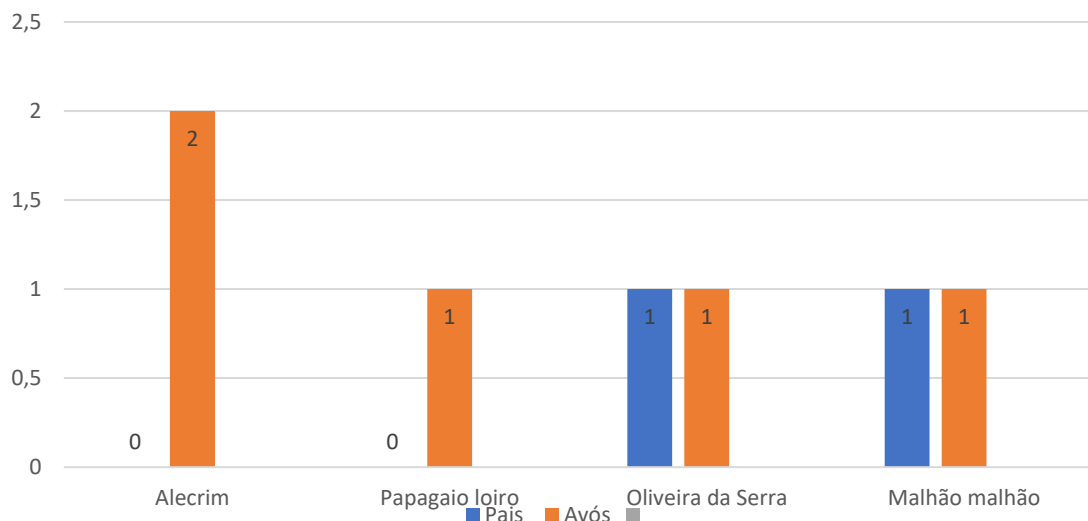


### Gostos Musicais dos Pais



- Rock
- Pop
- Hip Hop
- Tradicional
- Infantil
- Heavymetal
- Fado
- Jazz
- Funk
- Clássica
- Latina
- Brasileiras

### Músicas Tradicionais



## Anexo 3– Indicadores chave do desenvolvimento (KDIs) do Highscope de Creche

INDICADORES CHAVE DO DESENVOLVIMENTO (KDIs) DO HIGHSCOPE - CRECHE	
	
<b>A. Abordagem à Aprendizagem</b>	
1. <b>Iniciativa:</b> as crianças expressam iniciativa.	
2. <b>Resolução de problemas:</b> as crianças encontram soluções para os problemas durante a exploração e brincadeira.	
3. <b>Autoajuda:</b> as crianças fazem coisas por si próprias.	
<b>B. Desenvolvimento Social e Emocional</b>	
4. <b>Distinguir a self e os outros:</b> as crianças distinguem a "eu" dos outros.	
5. <b>Interação:</b> as crianças estabelecem uma relação com o primeiro adulto.	
6. <b>Relações com adultos:</b> as crianças estabelecem relações com outros adultos.	
7. <b>Relações com os pares:</b> as crianças estabelecem relações com os seus pares.	
8. <b>Emoções:</b> as crianças expressam emoções.	
9. <b>Empatia:</b> as crianças demonstram empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.	
10. <b>Jogar com os outros:</b> as crianças brincam com outras crianças.	
11. <b>Participação no grupo:</b> as crianças participam nos rituais de grupo.	
<b>C. Desenvolvimento Físico e Saúde</b>	
12. <b>Mover partes do corpo:</b> as crianças movem partes do corpo (braço e cabeça, pernas, mãos).	
13. <b>Mover o corpo todo:</b> as crianças movem o corpo todo (correr, saltar, andar, correr, balancear).	
14. <b>Mover-se com objectos:</b> as crianças movem-se com objectos.	
15. <b>Ritmos:</b> as crianças sentem e experienciam diferentes ritmos.	
<b>D. Linguagem, Literacia e Comunicação</b>	
16. <b>Ouvir e responder:</b> as crianças ouvem e respondem.	
17. <b>Comunicação não-verbal:</b> as crianças comunicam de forma não verbal.	
18. <b>Comunicação lateral:</b> as crianças participam numa comunicação lateral.	
19. <b>Falar:</b> as crianças falam.	
20. <b>Exploração de impressões:</b> as crianças exploram as impressões de letras e palavras.	
21. <b>Apreciar a linguagem:</b> crianças fazem prazer de histórias, rimas e canções.	
<b>E. Desenvolvimento Cognitivo</b>	
22. <b>Exploração de Objectos:</b> as crianças exploram objectos com os seus olhos, mãos, boca, olfacto e nariz.	
23. <b>Persistência de objecto:</b> as crianças exploram a persistência de objecto.	
24. <b>Exploração de diferenças e semelhanças:</b> as crianças exploram e separam em como os objectos são diferentes ou iguais.	
25. <b>Explorar "mais":</b> as crianças experimentam "mais".	
26. <b>Correspondência de um para um:</b> as crianças experimentam a correspondência de um para um.	
27. <b>Números:</b> as crianças exploram o número de coisas.	
28. <b>Localizar objectos:</b> as crianças exploram e separam na localização dos objectos.	
29. <b>Encher e esvaziar:</b> as crianças enchem e esvaziam, colocam dentro e retiram para fora.	
30. <b>Desmontar e construir:</b> as crianças desmontam e constroem coisas.	
31. <b>Observar através de perspectivas diferentes:</b> as crianças observam pessoas e coisas a partir de diferentes pontos de vista.	
32. <b>Antecipar eventos:</b> as crianças antecipam eventos usuais.	
33. <b>Intervalos de tempo:</b> as crianças separam no início e fim de intervalos de tempo.	
34. <b>Velocidade:</b> as crianças experimentam a "rápido" e o "lento".	
35. <b>Causa e efeito:</b> as crianças registam uma acção para fazer com que algo aconteça, experimentam a causa e efeito.	
<b>F. Artes Criativas</b>	
36. <b>Imitar e "fazer de conta":</b> as crianças imitam e brincam ao "fazer de conta".	
37. <b>Exploração de materiais de expressão artística:</b> as crianças exploram materiais de construção e de expressão artística.	
38. <b>Identificar imagens visuais:</b> as crianças identificam e respondem a fotografias e imagens.	
39. <b>Ouvir música:</b> as crianças ouvem música.	
40. <b>Responder à música:</b> as crianças respondem à música.	
41. <b>Sons:</b> as crianças exploram e imitam sons.	
42. <b>Tons vocais:</b> as crianças exploram tons vocais.	
	
Indicadores-chave de desenvolvimento (KDIs) são os blocos de construção do pensamento e raciocínio em cada estágio de desenvolvimento. ©2011 HighScope Educational Foundation	

#### Anexo 4 – Calendarização das atividades da creche

Intervenções Semanais	Temas	Aprendizagens a promover	Papel do Educador	Recursos	Avaliação
<b>1ª intervenção</b> 26/27/28 de Março	- <u>Música “Alecrim”</u> -Envio para os pais de inquérito para perceber os gostos musicais e recolher músicas tradicionais.	- distingue som e silêncio; - realiza sons conforme solicitado (forte/fraco, agudo/grave, rápidos/lentos, diferente/igual); -canta conforme é sugerido.	- explorar a música; - incentivar a escuta e compreensão da letra; - criar oportunidades para as crianças explorarem os sons; - elaborar atividade que incorpore as propriedades da música.	- rádio; - teclado; -outros objetos que produzam som.	- percebe a diferença entre silêncio e som; - reconhece vocabulário inerente às propriedades da música; -canta conforme a melodia.
<b>2ª intervenção</b> 2/3/4 Abril	-Explorar a letra da música “Alecrim”  - <u>Pesquisa acerca das características do Alecrim</u>  -recolha dos inquéritos e seleção da música.	-reconhecem a música trabalhada na semana anterior; - identificam vocabulário de acordo com as propriedades do som (ex.: forte/fraco); - associam as palavras da música ao objeto (alecrim, molhos, campo...); - reconhecem as cores inerentes aos objetos; - utilizam cores características da planta.	- relembrar e encorajar as crianças a cantar a música “Alecrim”; -utilizar termos adequados: - explorar com as crianças imagens inerentes á letra da música.	Computador.	-identificam e associam os objetos observados com a letra da música; - pintam conforme as cores observadas nas imagens.
<b>3ª intervenção</b> 9/10/11 de Abril	<u>Semear o Alecrim</u>  - Trabalhar a música proposta pelos pais.	- verbalizam o que observam (sequência da tarefa); - participam na atividade realizando a tarefa conforme sugerido (apoiada pela equipa pedagógica).	- apoia na realização da tarefa; - usa vocabulário adequado à situação.	- vasos - terra -Sementes Recipiente.	- realiza e descreve a tarefa conforme observou
<b>4ª intervenção</b> 23/24/25 Abril	-Treinam a música tradicional. - <u>Conto de uma história</u> tradicional "Carochinha	- identifica as personagens; - sequência os acontecimentos; - dramatizam a história.	- incentiva o diálogo; - questiona sobre acontecimentos que decorrem na história; - apoia na realização.	- livro.	- descreve assertivamente aquilo que ouviu; -representa a história.

	e o João Ratão” de Luísa Ducla Soares.				
<b>5ª intervenção</b> 30/1/2 Maio	<u>Construção de instrumentos musicais</u> com material reciclado.	- compreender que podemos reutilizar matérias que poderiam ir para o lixo; -identificar objetos e materiais que podem ser utilizados novamente.	-orientam as crianças para a construção de instrumentos musicais; -sensibilizar as crianças e as famílias para a reciclagem.	-material reciclado (garrafas de plástico, recipientes de papel...); - cola; - tintas.	-reconhece e verbaliza a transformação do material reciclado em instrumento musical.
<b>6ª intervenção</b>	- Com recurso aos instrumentos de material reciclado, interpretam e dramatizam a música sugerida pelos pais.				



## Anexo 5 – Guião da história “A Carochinha e o João Ratão”

<p>Guião</p> <p><i>Carochinha e o João Ratão</i></p> <p><b>Narrador – Quando varria a cozinha, achou um euro e logo pensou que estava rica, e assim, já não ia ficar mais sozinha.</b></p> <p><b>C.</b> – Estou rica, vou-me já casar;</p> <p><b>Narrador – A carochinha pôs-se à janela, cheia de enfeites para ser a mais bela.</b></p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou o porco (S.);</b></p> <p><b>S.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>S.</b> – Imita o som (grunhir)</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um cão (R. L.);</b></p> <p><b>R. L.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>R. L.</b> – Imita o som (ladrar)</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou o galo (B.);</b></p> <p><b>B.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>B.</b> – Imita o som (cantar);</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou o boi (L.);</b></p> <p><b>L.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>L.</b> – Imita o som (mugir);</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p>	<p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um gato (R. N.);</b></p> <p><b>R. N.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>R. N.</b> – Imita o som (miar);</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um burro (L.);</b></p> <p><b>L.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>L.</b> – Imita o som (zurrar)</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um cavalo (M. S.)</b></p> <p><b>M. S.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>M. S.</b> – Imita o som (relinchar);</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um bode (D.);</b></p> <p><b>D.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>D.</b> – Imita som (balar);</p> <p><b>C.</b> – Vai-te embora, não te quero;</p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>Narrador – Passou um pato (M.);</b></p> <p><b>M.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>M.</b> – Imita o som (grasnar)</p>	<p><b>C.</b> – Vai-te embora não te quero;</p> <p><b>Narrador – A Carochinha já estava a ficar triste, porque não conseguia encontrar nenhum pretendente.</b></p> <p><b>Aparece uma bela borboleta (F. L.) que começa a esvoaçar à volta da casa da carochinha.</b></p> <p><b>Até que de repente, passa um rato (D.) muito jeitoso</b></p> <p><b>A carochinha começou logo a cantar...</b></p> <p><b>C.</b> – Quem quer casar com a carochinha, que é muito rica além de ser bonitinha?</p> <p><b>D.</b> – Eu! Eu!</p> <p><b>C.</b> – Como falas tu?</p> <p><b>D.</b> – Imita o som (guinchar)</p> <p><b>C.</b> – A ti quero</p> <p><b>F. L.</b> – Que bonito casal</p> <p><b>Narrador – A carochinha e o rato casaram-se. Num dia foram passear, só que a carochinha esqueceu as luvas e pediu ao rato para as ir buscar.</b></p> <p><b>O rato quando chegou a casa, cheirou-lhe a chouriço e como era muito guloso foi logo para a beira do caldeirão, espreitou e caiu lá dentro. Como o rato estava a demorar a carochinha foi procurar o João Ratão.</b></p> <p><b>Quando chegou a casa, reparou que o João Ratão tinha caído no caldeirão.</b></p> <p><b>Por isso, pôs-se a chorar.</b></p> <p><b>Todos perguntaram o que aconteceu (outros animais).</b></p> <p><b>Por ali ia a passar um rei (A.), que colocou a sua espada dentro do caldeirão e por lá subiu o João Ratão.</b></p> <p><b>C.</b> – Meu João Ratão, não cozeu no caldeirão.</p> <p><b>Narrador – Todos ficaram felizes e fizeram uma grande festa (festejam todos juntos).</b></p>
---	--	--