

Aprendendo/refletindo no dia-a-dia da prática pedagógica:
Da música na creche, ao trabalho de projeto no jardim-de-
infância

Relatório de prática de ensino supervisionada

Joana Carla Roquete Vitorino

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutora Maria Albertina Carvalho
Fortunato

Leiria, julho de 2015

Mestrado em Educação Pré-escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o carinho, amor e dedicação ao longo do meu percurso acadêmico. Por terem permitido a realização deste sonho. Sem eles nada teria sido possível.

Aos meus irmãos, por toda a compreensão, paciência e apoio.

Ao João, por todo o carinho e amor, pela paciência, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

À Mariana por toda a paciência, apoio, partilha e cooperação ao longo deste ano de mestrado, nomeadamente, na aprendizagem diária que me proporcionou ao longo da nossa prática de ensino supervisionada

À minha prima Ana e à Ana Correia, por todo apoio e por todo o carinho e pela preocupação diária

À professora Doutora Albertina Fortunato, por toda a orientação e disponibilidade ao longo deste ano de mestrado.

À professora Doutora Sandrina Milhano, pelo apoio na realização da minha investigação.

Às educadoras cooperantes que me receberam de braços abertos, por me terem deixado fazer parte das suas salas e me terem ajudado a crescer tanto a nível profissional como pessoal.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que frequentei ao longo do ano letivo 2014/2015. Procura descrever as vivências da minha prática de ensino supervisionado, em contexto de creche e em contexto de jardim-de-infância.

Desta forma, o relatório é composto por duas partes, sendo que a primeira diz respeito à reflexão da prática, em contexto de creche, bem como ao desenvolvimento de um pequeno ensaio investigativo acerca das manifestações das crianças de 1 ano à música, sendo que foram alvo de estudo duas crianças de um ano, nos momentos de audição de música cantada ao vivo e gravada. Assim, apresento as opções metodológicas, uma revisão da literatura, a análise e discussão dos resultados e por fim, uma conclusão do ensaio investigativo e uma conclusão relativa a este contexto.

A segunda parte do relatório apresenta uma dimensão reflexiva relativa ao contexto de jardim-de-infância, bem como o projeto desenvolvido com as crianças, relativamente ao conhecimento das abelhas. Assim, com o desenvolvimento do projeto, foi possível que as crianças adquirissem conhecimentos acerca das abelhas (anatomia, produção do mel, habitat, funcionamento em comunidade) e que ao mesmo tempo, adquirissem competências ao nível das várias áreas do saber, partindo da mesma temática.

Palavras chave: Creche, Manifestações das crianças à música, Jardim de Infância, Metodologia de trabalho de Projeto.

ABSTRACT

This report was developed under the Master in pre-school education, I attended throughout the school year 2014/2015. It seeks to describe the experiences of my practice of supervised teaching, in nursery and garden-of-childhood context.

Thus, this report consists of two parts, the first of which concerns the practical reflection in the context of childcare. The second one consist of the development of a small investigative essay about the manifestations of 1 year old children to music. This study targets target two children listening alive and recorded music So, I present the methodological options, a literature review, analysis and discussion of the results and finally a conclusion of the test.

The second part of the report presents a reflexive dimension on the garden-of-childhood context as well as a project developed with children in relation to bees. So with the development of the project, it was possible for children to acquire knowledge about bees (anatomy, honey production, habitat, community functioning) and at the same time, toacquire skills in the various areas of knowledge, based on the theme bees.

Keywords: Nursery, manifestations of children to music, kindergarten, Project Work methodology.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xvi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
1.1. REFLEXÃO SOBRE A VERTENTE DE CRECHE	3
2. ENSAIO INVESTIGATIVO: MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS 15 E OS 19 MESES À MÚSICA	10
2.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS	11
2.2 REVISÃO DA LITERATURA	11
IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM IDADE DE CRECHE	11
DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	12
MANIFESTAÇÕES DO BEBÉ À MÚSICA	14
O PAPEL DO EDUCADOR NA ORIENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DOS BEBÉS	17
2.1.1. PARTICIPANTES.....	20
2.1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	21
2.1.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO	23
2.1.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	24
2.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25

2.2.1.	<i>MÚSICA GRAVADA</i>	25
	<i>Semana 2</i>	27
	<i>Semana 3</i>	28
	<i>Semana 4</i>	29
	<i>Semana 5</i>	30
2.2.1.1.	<i>COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS CRIANÇAS</i>	32
2.2.2.	<i>MÚSICA CANTADA AO VIVO</i>	33
	<i>Semana 1</i>	33
	<i>Semana 2</i>	34
	<i>Semana 3</i>	35
	<i>Semana 4</i>	36
	<i>Semana 5</i>	38
2.2.2.1.	<i>COMPARAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS</i>	39
2.3.	CONCLUSÕES DO ENSAIO	40
3.	CONCLUSÕES DO CONTEXTO DE CRECHE	42
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA		45
1.	DIMENSÃO REFLEXIVA DE JARDIM DE INFÂNCIA	45
2.	TRABALHAR COM AS CRIANÇAS DE ACORDO COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	55
2.1.	<i>METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO</i>	55
2.2.	<i>AS ABELHAS</i>	59
2.3.	<i>SURGIMENTO DO PROJETO</i>	62

2.4.	<i>FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA</i>	64
2.5.	<i>FASE II – PANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO</i>	66
2.6.	<i>FASE III – EXECUÇÃO</i>	69
	<i>PORPOSTA: ABELHA DANÇARINA</i> (13 de maio de 2015)	69
	<i>PROPOSTA: ELABORAÇÃO DE UM SABONETE</i> (25 de maio de 2015)	71
	<i>PROPOSTA: PREENCHIMENTO DOS FAVOS DE MEL E REALIZAÇÃO DE UM DITADO DE FIGURAS</i> (27 de maio de 2015)	73
	<i>PROPOSTA: VISITA DE UMA APICULTORA</i> (03 de junho de 2015)	75
	<i>PROPOSTA: JOGO</i> (08 de junho de 2015)	76
2.7.	<i>FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO</i>	77
3.	<i>CONCLUSÃO DA PARTE II</i>	81
	<i>CONCLUSÃO DO RELATÓRIO</i>	84
	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS</i>	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz acerca daquilo que as crianças já sabiam sobre as abelhas	65
Figura 2 - Cartaz com as perguntas que as crianças tinham acerca das abelhas	66
Figura 3 - Pedacos de uma colmeia, levados pela criança E.	67
Figura 4 - Favos de mel, levados pela criança E.	67
<i>Figura 6 - Dança conjunta, no espaço exterior</i>	70
<i>Figura 5 - Criança A a dançar com a "abelha dançarina"</i>	70
Figura 10 - Momento de relaxamento após a dança no exterior	71
Figura 7 - Criança AR a dançar com a "abelha dançarina"	71
Figura 8 - Criança R a dançar com a "abelha dançarina"	71
Figura 9 - Dança de grupo no exterior	71
Figura 12 - Criança L a espremer o sumo do limão	73
Figura 11 - Criança R a espremer o sumo do limão	73
Figura 14 - Criança F a desenhar, no registo da receita do sabonete	73
Figura 13 - Contagem das colheres de mel que se têm de colocar no tacho	73
Figura 16 - Registo da receita do sabonete.....	73
Figura 15 - Criança I a desenhar, no registo da receita do sabonete	73
Figura 17 - Criança A a preencher o hexágono com fósforos	75
Figura 18 - Criança AR a preencher o hexágono com fósforos	75
Figura 20 - Hexágonos preenchidos com fósforos, pelas crianças.....	75
Figura 19 - Sequência de formas da criança G, realizado no ditado de formas	75

Figura 21 - Apresentação da apicultora.....	76
Figura 22 - Prova do mel.....	76
Figura 23 - Criança S e R a jogar	77
Figura 24 - Criança F a contar o número de pintas do dado.....	77
Figura 25 - Criança F a jogar	77
Figura 27 - Momento de apresentação da música	79
Figura 26 - Momento do conto da história criada pelas crianças, com recurso a fantoches de dedo, baseados nos desenhos das mesmas	79
Figura 28 - Criança AR a apresentar a receita do sabonete.....	79
Figura 29 - Criança A a apresentar a música.....	79
Figura 30 - Fantoches de dedo baseados nos desenhos das crianças.....	79
Figura 31 - Imagem das crianças da Sala A do jardim-de-infância de Marrazes 1, na divulgação do projeto.....	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Cronograma das diferentes fases do ensaio investigativo.....	
Quadro 2 – quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.	25
Quadro 3 – quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.	27
Quadro 4 - quadro relativo aos dados recolhidos na terceira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.	28
Quadro 5 - quadro relativo aos dados recolhidos na quarta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.	29
Quadro 6 - quadro relativo aos dados recolhidos na quinta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.	30
Quadro 7 - quadro relativo aos dados recolhidos na primeira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.	33
Quadro 8 - quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.	34
Quadro 9 - quadro relativo aos dados recolhidos na terceira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.	35
Quadro 10 - quadro relativo aos dados recolhidos na quarta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.	36
Quadro 11 - quadro relativo aos dados recolhidos na quinta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.	38
Quadro 12 – quadro relativo ao que as crianças sabiam acerca das abelhas, antes de se iniciar o projeto.	64

Quadro 13 – quadro relativamente ao que as crianças pretendiam saber relativamente às abelhas.
..... 65

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência das manifestações da criança A e da criança B à música gravada, a das semanas.....	32
Gráfico 2 - Frequência das manifestações da criança A e da criança B à música cantada ao vivo, ao longo das semanas.....	39

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 01/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 2- TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 01/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 3 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 02/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 4 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 02/12/2014...**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 5 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 03/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 6 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 03/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 7 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 09/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 8 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 09/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 9 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 10/12/2014....**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 10 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 10/12/2014 **Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 11 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 15/12/2014..**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 12 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 15/12/2014..**Erro!**

Marcador não definido.

ANEXO 13 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 16/12/2014..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 14 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 16/12/2014..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 15 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 17/12/2014..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 16 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 17/12/2014..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 19 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 06/01/2015..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 22 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 07/01/2015..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 23 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 12/01/2015..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 24 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 12/01/2015..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 25 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 13/01/2015.**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 26 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 13/01/2015..**Erro!**
Marcador não definido.

ANEXO 27 - TABELA DE FREQUÊNCIAS DAS MANIFESTAÇÕES DA
CRIANÇA A E DA CRIANÇA B À MÚSICA GRAVADA..... **Erro! Marcador não
definido.**

ANEXO 28 - TABELA DE FREQUÊNCIAS DAS MANIFESTAÇÕES DA
CRIANÇA A E DA CRIANÇA B À MÚSICA CANTADA AO VIVO**Erro! Marcador
não definido.**

ANEXO 29 - REFLEXÃO 7 – CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**Erro!**

Marcador não definido.

INTRODUÇÃO

No âmbito da prática de ensino supervisionado, referente à frequência do Mestrado em educação pré-escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, surge o presente relatório, de carácter reflexivo e investigativo, relativamente ao ano letivo 2014/2015.

Assim sendo, este relatório é composto por duas partes. A primeira parte diz respeito à prática de ensino supervisionado, em contexto de creche, sendo que é composta por uma dimensão reflexiva desse mesmo contexto, bem como por um pequeno ensaio investigativo realizado ao longo da prática.

O ensaio investigativo realizado aborda a temática da música na creche, mais concretamente, é na área das manifestações à música por parte das crianças que se realizou a investigação.

A segunda parte deste relatório diz respeito ao contexto de jardim-de-infância, contendo uma dimensão reflexiva relativamente ao mesmo. É também nesta parte, apresentada a metodologia de projeto realizada com o grupo de jardim-de-infância.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Nesta parte do relatório é apresentada uma reflexão pessoal fundamentada, referente à experiência de prática de ensino supervisionado, no contexto de creche. Assim, ao longo da reflexão são abordados alguns aspetos, tais como as dificuldades sentidas, as aprendizagens realizadas, o papel do educador de infância neste contexto, entre outros.

1.1. REFLEXÃO SOBRE A VERTENTE DE CRECHE

Depois de finalizar a minha prática de ensino supervisionado, em contexto de creche, considero ter adquirido grandes aprendizagens. Deste modo, parece-me pertinente fazer uma reflexão acerca de alguns aspetos, nomeadamente relativos às aprendizagens, centradas nas crianças, às minhas intervenções, aos aspetos nos quais fui sentido maiores dificuldades, bem como relativamente aos aspetos nos quais me senti mais segura.

No início da minha prática sentia-me pouco confiante e insegura. Sentia não ter meios suficientes para realizar um trabalho contínuo com crianças em idade de creche. No entanto, ao longo do tempo, fui aprendendo, crescendo e tornando-me, a pouco e pouco, mais confiante e mais segura.

Relativamente ao trabalho com crianças em creche, sempre foi imperativo, a importância de valorizar as rotinas do dia-a-dia das mesmas. No entanto, com esta prática, esta ideia tornou-se ainda mais clara. É, a meu ver, fundamental, que desde cedo, as crianças comecem a aperceber-se da sua realidade, da sucessão de acontecimentos no seu dia-a-dia, comecem a ganhar autonomia na elaboração das tarefas diárias, a viver em sociedade e em grupo. No seguimento desta ideia, Cordeiro (2012), considera que a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser, tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança. Emergem, assim, intencionalidades educativas, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da

marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene. Todas estas tarefas fazem parte do dia do bebé/da criança, ajudando no seu desenvolvimento e acontecem sempre antes ou depois de algo, de forma organizada. Estas rotinas apresentam benefícios tanto para os adultos como para os mais pequenos: ajudam os educadores a organizar-se, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade, ajudando-as a lidar com as transições e ganhando um comportamento responsável.

Neste sentido, e reconhecendo cada vez mais o importante papel das rotinas, eu, em conjunto com a minha colega de grupo, sentimos a necessidade de na nossa prática, mostrarmos que realmente valorizamos esses momentos. Como tal, surgiu-nos a ideia de planificarmos e avaliarmos, a partir do mês de dezembro, os momentos de higiene na casa de banho (lavar as mãos), depois do almoço e do lanche das crianças. Deste modo, procurámos encontrar estratégias que permitissem incentivar a criança a ganhar autonomia nesses momentos, mas também, a saberem esperar pela sua vez. Assim, chegando ao final desta prática de ensino supervisionado, tornou-se visível uma evolução das crianças nestes aspetos.

No seguimento desta ideia, considero que o papel do educador nestas situações, é o de dar às crianças, os meios necessários para que estas, a pouco e pouco, ganhem autonomia na elaboração das suas atividades diárias. Assim, penso que o educador tem o importante papel de transmitir à criança a segurança e confiança necessárias, para que o seu desenvolvimento se dê de forma global e harmoniosa. No entanto não é só nestes momentos que o educador desempenha tão importante papel.

No momento em que vão para a creche, as crianças deparam-se com a separação da figura parental, como tal, é no educador que esta vai procurar o conforto e a confiança necessárias para se desenvolver neste novo contexto. De acordo com Silva, Veríssimo e Santos (2004), para aprenderem a crescer as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico, que Erikson descreveu como sendo o que apoia a confiança em vez da desconfiança. O alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que emerge do relacionamento que se estabelece com os adultos que rodeiam a criança, nomeadamente os pais e educadora.

Deste modo, enquanto futura educadora, em contexto da minha prática, procurei sempre

e em primeiro lugar, criar com as crianças uma boa relação afetiva, tendo em vista, a procura de um ambiente seguro e confortável para as mesmas. Assim, ao longo da minha prática, fui sentindo que as crianças começaram cada vez mais a procurar-me, em momentos de maior tensão.

Neste sentido, ao longo desta PES, foi constante a entrada e adaptação de novas crianças ao grupo. Quando já tudo parecia acalmar, chegava uma nova criança e com ela, novas alterações no comportamento das restantes. Mais uma vez, surge neste sentido, o importante papel que o educador de infância tem, na criação de um ambiente seguro, calmo e confiante para todas as crianças. Para que esta transição seja feita de uma forma positiva para a criança, é necessário que esta receba a atenção e o carinho necessários, sem que em momento algum seja desvalorizado aquilo que a criança sente.

Ainda relativamente a uma reflexão centrada nas crianças, fui-me apercebendo cada vez mais, que é fundamental que desde pequenas, as crianças tenham a possibilidade de interagir umas com as outras. Neste contexto, segundo Ladd e Coleman (2010), os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais.

Neste sentido, considero que o facto de por vezes surgirem conflitos, não deve ser encarado como sendo um aspeto negativo, mas sim como algo que estará a ajudar as crianças a saber agir umas com as outras, a saber respeitar-se mutuamente, mas também a saber mostrar a sua vontade. Desta forma, o educador não deve ter o papel de resolver os conflitos pelas crianças, mas sim, de os mediar, evitando possíveis tensões por parte das mesmas.

Centrando agora a segunda parte desta reflexão, na minha intervenção, senti que no início, havia uma grande insegurança relativamente aos momentos de orientação das atividades orientadas. Talvez pelo facto de ter sentido que grande parte da minha avaliação se tenha centrado essencialmente nestes momentos, a tensão era maior e como tal, o nervosismo acabava por ser visível nesses momentos. No entanto, e de acordo com o que acima refiro, ao longo de toda a minha prática tentei valorizar todos os aspetos do dia das crianças, vendo neles o ponto fundamental das minhas intervenções, acabando por tentar não valorizar demasiado os momentos de realização de atividades orientadas.

Um outro aspeto que considero ser fundamental referir, diz respeito ao processo de avaliação das crianças, bem como à dificuldade a ele inerente. Uma vez que estamos a realizar um trabalho contínuo com estas crianças, torna-se fundamental que haja um processo de avaliação formativa das mesmas. Neste contexto, Alarcão (1996), considera que avaliar obriga-nos a refletir. Assim, de acordo com a mesma autora, os professores e educadores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem acerca das aprendizagens e necessidades das crianças.

Como referido anteriormente, este foi um dos aspetos no qual fui sentindo maiores dificuldades, ao longo da minha prática. Talvez por ter sido um tema pouco abordado ao longo da minha formação inicial, surge aqui uma grande lacuna.

Ao longo desta prática de ensino supervisionado, tanto eu como a minha colega, em conjunto, fomos tentando adequar a forma de avaliar, tendo sempre em conta as necessidades e dificuldades que íamos sentindo.

Neste sentido, a primeira dificuldade sentida por mim, nestes momentos, prendeu-se com o que avaliar. Definir os aspetos que deveriam ser avaliados foi algo que suscitou algumas dúvidas e questões. Seguidamente, ainda em contexto de avaliação, surgiu a dificuldade de saber o que fazer com os dados recolhidos para avaliação. No entanto, ao longo do tempo, foi-se tornando claro que os dados recolhidos continuamente, devem servir para retirar ilações relativas ao nível de desenvolvimento de cada criança, de modo a compreender a evolução da mesma a longo do tempo.

Deste modo, tem-se tornado cada vez mais claro que avaliar as crianças é fundamental para que o educador possa preparar/planificar o seu trabalho, sempre com vista na resposta às necessidades das crianças, a todos os níveis.

No trabalho como futura educadora, é a meu ver, de extrema importância, centrar todo o processo de avaliação não só nas crianças, mas também no meu desempenho. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), os professores e educadores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo de tentativa de se compreender melhor a si próprio e às crianças, mas também, na tentativa de procurar melhorar o seu desempenho.

Muitas vezes, no trabalho com crianças podemos ser confrontados com resultados menos positivos, por parte das crianças. Nesse sentido torna-se fundamental que o profissional de educação tenha uma atitude reflexiva e crítica, de modo a rever os seus métodos de intervir, a analisar as necessidades de cada criança, e dessa forma, perceber se o trabalho por ele desenvolvido tem sido ou não o mais correto. Neste contexto,

[...] a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções (Oliveira & Serrazina, 2002 p.32).

Posto isto, é através deste processo de autoavaliação, que o profissional poderá melhorar a sua prestação, melhorando conseqüentemente, os resultados das crianças. Ainda neste contexto, considero que todo o trabalho de um educador, deve ter como foco principal as crianças, as suas capacidades, características e necessidades, tendo sempre presente a ideia de que cada criança é um ser individual e único e como tal, necessita de uma educação centrada e adequada a ela própria.

Continuando esta reflexão, parece-me ainda ser importante referir algumas questões relativas às planificações. Inicialmente, devido ao facto de em contexto de creche não haver um currículo previamente definido, senti alguma dificuldade na escolha do tipo de atividades e temáticas a abordar com as crianças. Por não ter um documento que me ajudasse a orientar este trabalho, bem como a falta de experiência, fizeram com que muitas vezes, depois de já ter tudo pensado e planeado e de conversar com a educadora cooperante, houvesse a necessidade de alterar e modificar um pouco as coisas, de modo a ir ao encontro à faixa etária das crianças, bem como às suas características. Neste sentido, parece-me que o trabalho de caracterização do grupo, bem como da faixa etárias das crianças, realizado logo no início do ano, foi extremamente importante para o decorrer da prática, uma vez que me deu as ferramentas necessárias para conhecer as crianças e dessa forma, adequar corretamente as minhas intervenções.

Ainda na continuação de uma reflexão feita relativamente às planificações, tornou-se, por vezes, complicado de realizar uma correta articulação entre intencionalidades educativas, competências, conteúdos, estratégias e avaliação. Deste modo, e tendo em conta a dificuldade sentida, tanto eu como a minha colega, fomos tentando, sempre que possível, ir mudando de estratégias, na busca de uma melhoria deste aspeto.

Relativamente à minha intervenção em contexto de sala de atividades, sinto que ao longo desta prática foi havendo uma grande evolução na minha forma de estar. Inicialmente havia alguns aspetos para os quais não estava totalmente desperta, como é o caso da minha mobilidade dentro da sala. Neste sentido, no início, não havia da minha parte, uma preocupação tão grande com este aspeto. No entanto, ao longo do tempo, fui-me apercebendo de que ao trabalhar com crianças pequenas, um educador deve ter sempre a preocupação de conseguir ver todas as crianças, procurando nunca lhes virar costas. Por muito curto que seja o tempo em que o educador se distrai, podem logo ocorrer uma panóplia de acidentes, provocados pela falta de atenção do adulto. Deste modo, ao longo das minhas intervenções, passou a ser uma prioridade para mim, encontrar uma forma de posicionamento dentro da sala, que me permitisse observar todas as crianças.

Ainda no seguimento das minhas intervenções, nos momentos de orientação de atividades, como já referido no início desta reflexão, foi onde senti maiores dificuldades. De acordo com as reflexões tidas com a educadora cooperante e com a professora orientadora, bem como de acordo com a minha autocrítica, sinto que nestes momentos, devia ter conseguido soltar-me um pouco mais, introduzindo nos mesmos, brincadeiras espontâneas com as crianças, de forma a conseguir envolvê-las mais nas atividades. Afinal, é através da brincadeira que as crianças fazem grande parte das suas aprendizagens. Neste contexto, Cordeiro (2012) considera que é entre o 1 e os 5 anos que o ato de brincar tem maior importância para a criança. É o ato de brincar que lhe facilita a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões, e a forma de lidar com emoções e sentimentos difíceis. Deste modo, parece-me que é fundamental que seja dado tempo à criança para que esta brinque, interaja com os seus pares e aprenda a lidar com tensões que possam surgir.

No entanto, apesar destes momentos, na restante orientação do dia-a-dia das crianças, conseguir ir gerindo de forma adequada o tempo, bem como, ter um papel de mediadora entre as crianças e as suas aprendizagens diárias.

O facto de por vezes, a educadora nos deixar sozinhas com as crianças dentro da sala de atividade fez com que eu ganhasse um maior sentido de responsabilidade, e deu-me também a possibilidade de compreender qual é realmente o papel de um educador de infância, em contexto de creche. Como tal, considero que este aspeto me fez crescer e evoluir bastante, na medida que me levou a pensar em alguns aspetos, como a mediação

de conflitos, a gestão das birras das crianças, a gestão do tempo, etc., que de outra forma não pensaria.

“Os conflitos emergem em qualquer local exterior ou interior e a escola não dispõe de respostas eficazes para os resolver ou amenizar. Temos de ponderar os diferentes modelos de gestão de conflito capazes de dar a resposta adequada. É que lidar com o conflito de forma construtiva, levando ao seu entendimento, à comunicação efetiva, à compreensão das razões da diferença... saber lidar com tudo isso significa encontrar uma outra forma de gestão de conflitos, uma que produza efeitos mais duradouros; cuja aplicação seja mais fácil e frutífera num contexto tão complexo como é o contexto escolar” (Pacheco, 2006, pp.32,33).

Assim, considerando o meu papel como mediadora de conflitos, já referido anteriormente, perante situações destas, tentei sempre que possível, não interferir nos pequenos conflitos criados entre as crianças, de modo a permitir que estas ganhassem a capacidade de os resolver sozinhas. Neste sentido, o meu papel foi essencialmente, o de ir conversando com as crianças, mostrando-lhes quais as atitudes corretas e erradas que tomaram. Deste modo, apenas em momentos de maior conflito é que procurei intervir nas suas ações.

Para além da gestão de conflitos, diariamente, em contexto de creche, fui sendo confrontada com algumas birras. Procurei, nestes momento, tentar responder às necessidades das crianças, valorizando sempre o que elas estavam a sentir. Segundo Cordeiro, (2012), nestas idades, as crianças recorrem às birras porque ainda não possuem mecanismos para lidar com a frustração, a sua linguagem verbal ainda não é suficiente, não tem capacidade para perceber o futuro e adiar as suas vontades e têm poucas competências para resolver problemas. Assim, a criança pode recorrer à birra para chamar a atenção do adulto. Considero ser fundamental que cada birra seja tratada de forma diferente e única, tendo em conta a situação, tentando-se primeiramente perceber o motivo da infelicidade da criança naquele momento.

Ainda, ao longo desta prática, em situação da festa de Natal da instituição tive a oportunidade de contactar um pouco mais com os pais, tendo havido alguns que nos procuraram, contactaram e mostraram interesse em nos conhecer e em falar connosco acerca dos seus filhos. Parece-me que este contacto com os pais e encarregados de educação das crianças é um aspeto de extrema importância na nossa profissão, na medida que ao longo de todos estes meses temos sido parte integrante da vida dos seus educandos. Neste contexto e segundo Picanço (2012), hoje em dia existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que

complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.

Em jeito de conclusão, considero que ao longo desta prática de ensino supervisionado, foi bem visível o crescimento e desenvolvimento das crianças a vários níveis (motor, social, emocional, afetivo, cognitivo, etc.). No entanto, foi também visível o meu crescimento enquanto futura profissional do ensino. As aprendizagens realizadas foram tantas, que hoje, ao olhar para trás, sinto que há coisas e escolhas que se fosse agora eu não tomaria. No entanto, apesar das grandes aprendizagens que retiro desta prática de ensino supervisionado, contínuo na busca do conhecimento e de novas aprendizagens, sempre com uma atitude reflexiva e crítica, com vista na minha formação e na constante melhoria do meu ser, enquanto profissional.

2. ENSAIO INVESTIGATIVO: MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS ENTRE OS 15 E OS 19 MESES À MÚSICA

Neste ponto do relatório, é apresentado o ensaio investigativo, realizado em contexto de creche, durante a prática pedagógica. Esta prática foi realizada na instituição “Grão D’ervilha creche e jardim-de-infância Lda.”, com um grupo de crianças de 1 ano. Também o ensaio investigativo foi realizado com crianças de 1 ano, sendo, no entanto, um estudo de caso e como tal engloba apenas duas crianças. Assim, nesta parte do relatório, é apresentada a pergunta de partida do ensaio investigativo, bem como os objetivos do mesmo. Seguidamente, são apresentados alguns fundamentos teóricos essenciais para a realização da investigação. Posteriormente, é explicitada a metodologia utilizada no decorrer do ensaio investigativo, sendo que são caracterizados os participantes da investigação. São explicadas as técnicas de recolha de dados, é descrito o processo de investigação e é explicada a forma de tratamento e análise de dados.

Por fim, ainda nesta parte do presente relatório, são apresentados os dados recolhidos, bem como a análise dos mesmos e é feita uma conclusão do ensaio investigativo.

2.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

O presente estudo centra-se em situações que decorreram em contexto de creche, na sala de atividades onde foi realizado o estágio, no âmbito da prática de ensino supervisionado. Assim, esta investigação surge devido ao facto de ter sido observado que no dia-a-dia das crianças deste contexto, a música era uma constante, fazendo quase parte da rotina das mesmas.

Deste modo, para este ensaio investigativo, definiu-se a seguinte pergunta de partida: “*Quais as manifestações das crianças dos 15 aos 19 meses, relativamente à música gravada e cantada ao vivo em situações de brincadeira livre?*”.

Como objetivos deste ensaio investigativo, foram definidos os seguintes: i) identificar as manifestações das crianças relativamente à música cantada ao vivo, em momentos de atividades livres, ii) identificar as manifestações das crianças relativamente à música gravada, em momentos de atividades livres, iii) comparar as manifestações da criança A e da criança B à música gravada e cantada ao vivo, iv) refletir acerca das manifestações das crianças A e B face à música cantada ao vivo e gravada, nos momentos de atividades livres.

2.2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta parte do relatório é apresentada uma fundamentação teórica, que serve de base ao ensaio investigativo. Neste ponto, são abordados alguns aspetos como a importância da música em idade de creche, as manifestações do bebé à música, o desenvolvimento musical na primeira infância, o papel do educador na orientação das experiências musicais dos bebés

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM IDADE DE CRECHE

Segundo Milhano (2009), a música contribui para a qualidade das primeiras experiências de vida das crianças. Tal facto é um argumento pouco contestado por quem está envolvido na educação de crianças pequenas. Tantos os pais como os professores/educadores estão cada vez mais conscientes da valorização da primeira infância e da idade pré-escolar, bem

como da importância que a música desempenha no processo educativo destas crianças. Para a autora, as primeiras experiências de aprendizagem são fundamentais para o resto da vida da criança. Neste contexto, Whitebread, 2002, Blakemore, 2000 e Weche, 2005, citados por Milhano (2009), consideram que os níveis de qualidade das experiências educativas e artísticas que são proporcionados aos bebês e às crianças, são extremamente importantes para o seu desenvolvimento harmonioso, bem como para o seu crescimento.

Edwin Gordon (2000) realizou algumas pesquisas que sugerem que a participação dos bebês e crianças em experiências de aprendizagem musical, com ritmos, rimas, movimentos e várias tonalidades e métrica e canções, pode ser positivo para a criança, ao nível do desenvolvimento da linguagem, bem como na futura participação em atividades musicais.

É fundamental que a expressão musical seja uma constante do dia-a-dia no contexto de educação pré-escolar, uma vez que “a expressão musical no pré-escolar valoriza a necessidade de a criança organizar as suas perceções auditivas, contribui para cultivar a sensibilidade e imaginação e possibilita o desenvolvimento da expressão e da criatividade. A expressão musical representa os fundamentos sobre os quais se irá construir uma futura aprendizagem musical. Estas experiências devem ser integradas numa rotina diária, para que desta forma sejam desenvolvidas atitudes relacionadas com a criação e partilha da música” (Antunes & Almeida, 2002, p.16).

A música traz diversos benefícios para a criança, contribuindo para o seu desenvolvimento, melhorando as habilidades intelectuais, motoras e sociais das crianças.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os primeiros anos de vida são aqueles em que o ser humano tem uma maior capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento, como tal, relativamente à música, os primeiros anos, são fundamentais para a aprendizagem musical. Gordon (2000) refere que o potencial para a aprendizagem musical nunca é tão elevado como nos primeiros anos de vida. É nessa fase que se constroem todos os alicerces para o futuro desenvolvimento educativo. Segundo este autor, deve ter-se em atenção que o processo de aprendizagem musical é sequencial, não se devendo exigir respostas musicais específicas por parte das

crianças, quando estas não estão preparadas para as dar. Surge neste âmbito o conceito de idade musical, que deve ser visto como sendo diferente de idade cronológica.

Gordon (2000), no seu livro intitulado “Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar”, fala-nos no conceito de audição, definindo-o como a capacidade de ouvir e compreender o que se ouve musicalmente, em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente. No seguimento deste conceito, o mesmo autor apresenta-nos outro, audição preparatória, sendo que este corresponde à fase em que as crianças recebem orientação musical informal, estruturada ou não estruturada, que lhes irá fornecer posteriormente as bases para a fase seguinte, a educação musical formal.

Neste contexto, Gordon (2000), distingue três tipos de audição preparatória. O primeiro tipo de audição preparatória designa-se aculturação. Acontece desde o nascimento até aos 2-4 anos e diz respeito à escuta dos sons, tentando inconscientemente combiná-los e organizá-los em padrões que permitem à criança estabelecer uma comunicação.

A aculturação processa-se por três estádios distintos, caracterizados por Gordon (2000), sendo eles, a absorção, a resposta alienatória e a resposta intencional. No primeiro estádio, a absorção, a criança é posta em contacto com a música, ouve e coleciona os sons, sendo que quanto mais rico em tonalidades, harmonias e métricas for o ambiente, maior será o proveito que a criança vai retirar.

No segundo estádio, a criança poderá movimentar-se e balbuciar, em resposta aos sons da música, no entanto, não estabelece uma relação com os mesmos.

No terceiro estádio, a criança faz uma tentativa de relacionar o movimento e o seu balbucio com os sons da música.

São constantemente confrontadas duas teorias relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem musical. Por um lado, a teoria sócio construtivista, por outro, a teoria behaviorista. Ou seja, para alguns autores, a capacidade de desenvolvimento musical é inata, para outros depende muito do meio e contexto em que a criança está inserida.

Neste sentido, Milhano (2009), refere que na área da psicologia do desenvolvimento e da educação, a perspetiva sociocultural tem sido a que mais prevalece. Segundo esta linha de pensamento, impulsionada por Vygotsky (1978), a influência do meio social, pais,

família, amigos, colegas, professores, etc., forma a base do desenvolvimento individual de cada criança. Neste contexto, segundo Milhano (2009), o papel do educador e as suas interações com as crianças tem uma grande importância para o seu desenvolvimento, pondo em ênfase, o papel do ensino.

Deste modo, apesar de haver em cada ser humano, uma pré-disposição para a aprendizagem musical, é fundamental que sejam criados ambientes e interações propícias a que essa aprendizagem seja aproveitada pela criança e realizada de uma forma harmoniosa.

MANIFESTAÇÕES DO BEBÉ À MÚSICA

Desde que está dentro do útero materno que o bebé é capaz de ouvir e contactar com a música. Quando nasce, a sua relação sonora amplia-se. Antes de nascer, o bebé é capaz de perceber os sons como ouvinte, no entanto, possui limitações nas suas ações motoras. Depois, passa a reagir ao estímulo musical, por meio de movimentos corporais e de produções sonoras. Rodrigues (2000), considera que estamos perante uma primeira manifestação musical ou linguística, quando um bebé palra e repete fonemas, explorando as suas potencialidades vocais.

Posto isto, nos dias de hoje podemos assistir à existência de uma grande oferta de atividades musicais e de expressão musical para bebés e crianças de tenra idade. No entanto, muitas vezes, surgem questões relativas à forma como os bebés entendem e participam nessas mesmas atividades.

Em resposta a estas questões, é apenas necessário que o adulto observe a criança nos momentos de participação nas atividades musicais. Neste sentido, Soares (2008) refere que ao observar a participação de crianças nestas atividades, são facilmente visíveis os balanços do seu corpo e os balbucios, que parecem ser naturais e espontâneos quando acompanham o canto. O seu olhar é intenso e as suas reações de alegria e curiosidade perante alguns instrumentos apresentados, são bem visíveis nos seus rostos.

A mesma autora descreve ainda que algumas reações das crianças perante instrumentos musicais, são geralmente, o sacudir, trocar um instrumento por outro, descobrir formatos, cores e sons, mas principalmente, sentir o “sabor” do instrumento, levando-o à boca.

Trehub (2001), citada por Soares (2008) afirma que os bebês podem ainda preferir algumas músicas a outras. Sorriem quando escutam certos grupos de notas musicais consoantes, parecendo não gostar dos acordes dissonantes.

Ferreira (2002) considera que as crianças gostam de música com letras curtas e engraçadas, que lembrem coisas e que tenham rima. As canções simples, com frases e sons repetidos, agradam muito. A criança acha graça e adora repetir sons. De acordo com o mesmo autor, é também importante que sejam usadas músicas que mencionem o nome das crianças, uma vez que estas favorecem o sentimento de identidade e a socialização.

Neste contexto, de acordo com Santos (2005), o bebê, desde os primeiros meses de vida que se torna capaz de reagir à música, quando esta lhe é cantada. Assim, vai desenvolvendo progressivamente determinadas características, aumentando o leque de respostas musicais que é capaz de realizar.

O mesmo autor refere que primeiramente, o bebê torna-se capaz de imitar o canto, sem no entanto, atender à altura e aos tempos sonoros. No entanto, para além da imitação do canto, o bebê é também capaz de cantar ritmicamente, sobre um único som, por exemplo, “a-a-a” ou “e-e-e”.

Há medida que se vai desenvolvendo, o bebê começa também a ser capaz de responder à música, através de movimentos repetitivos, normalmente construídos através de balanços corporais ou pela agitação dos membros. No entanto, estes movimentos não seguem o ritmo da música, mas são rítmicos em si mesmos.

Mais tarde, começam a surgir as primeiras expressões rítmico-musicais, sendo que o canto se associa a tudo o que faz (Teplov, 1969, citado por Santos, 2005).

Outro tipo de respostas musicais, características da primeira infância são enfatizadas por Santos, (2005), sendo que este autor refere, que perante uma música, seja ela cantada ao vivo ou gravada, o bebê já tenta acompanhar ritmos com o corpo, reage ritmicamente à música com o corpo, balança-se quando se inicia uma música muito ritmada, procura estabelecer uma sintonia entre sons e movimentos corporais, com ritmos musicais. Para além destas respostas, o bebê é também capaz de utilizar a imitação diferenciada, o canto espontâneo de sílabas, e a imitação dos sons de alguns animais, ou outros sons simples.

Relativamente à produção de sons, Soares (2008), refere que inicialmente, o bebé exprime-se musicalmente através de gritos, choros, resmungo e balbucios. Neste sentido, Fridman, (1988), citada por Soares (2008), relata que face à música, o bebé manifesta os seus estados de humor por meio de elementos sonoros diferenciados da linguagem comum. Produz grunhidos, balbucios, sons explosivos ou expressões sonoro-rítmicas. Os balbucios ou explorações vocais caracterizam as primeiras etapas evolutivas da linguagem, servindo como base para uma adequada aprendizagem musical. O balbucio de um bebé pode ser musical e não-musical. O não-musical surge primeiro, por voltas dos 2/8 meses. Por outro lado, o balbucio musical surge como resposta a uma música ouvida pelo bebé. Compõe-se de poucas sílabas, simplicidade rítmica e com poucas pausas, apenas para a respiração. O bebé explora tons e imita o que ouve.

Para além da produção de sons, “o gesto e o movimento do corpo estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som, é também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento, etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar, etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (Brasil,1998, p.61, citado por Souza & Joly, 2010: 10)

Relativamente às experiências musicais proporcionadas, às crianças, há autores que consideram que “o canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis” (Ilari, 2002, p. 10). Face a estas situações, grande parte das vezes, pode parecer que a criança não presta atenção ao que lhe está a ser cantado. No entanto, Souza e Joly (2010) consideram que normalmente, elas estão atentas, sendo que precisam de tempo para absorver a música que estão a ouvir, de modo a serem capazes de lhe dar uma resposta.

Ainda, no que diz respeito ao canto dirigido ao bebe, este é considerado importante no desenvolvimento infantil, uma vez que influencia a comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis, tornando esta relação mais próxima e constante (Trainor, 1996; Trehub, Unyk & Trainor, 1993, citados por Ilari, 2002). Para além da relação com o seu cuidador, Souza e Joly (2010) consideram que através da música, o bebé aprende a conhecer-se a si mesmos e aos que o rodeiam. É por meio de experiências musicais que muitas vezes, se estabelecem relações entre si.

De um modo geral, o bebé responde ao estímulo sonoro-musical de diversas formas. Reage de formas diferentes, quando está em contacto com sons graves e agudos, olha em direção ao som, manifesta expressões de alegria, de prazer, de medo e balança o corpo, quando contacta com a música. Para além destas ações, os atos de ouvir, perceber, reagir, identificar, associar e produzir são também algumas das respostas observadas em bebés, quando estão em contacto com a música (Soares, 2008).

“ É possível perceber que o bebé imerso em um contexto sonoro-musical, seja como ouvinte ou como produtor de sons e movimentos, tem a sua ação transformada mediante o estímulo sonoro ou musical, revelando, nesse processo, suas capacidades e possibilidades de aprendizagem” (Soares, 2008 p. 4).

No seu artigo, Soares (2008), refere que de acordo com educadores musicais, o contacto com a música além de desencadear reações motoras e vocais nos bebés, provoca mudanças na sua ação, incentivando-o a descobertas sonoro-musicais próprias, em manifestação de aprendizagens.

Como ressalta Fonterrada (2005), para Dalcroze

“O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade”. (Fonterrada, 2005, citado por Souza & Joly, 2010, p. 10).

O PAPEL DO EDUCADOR NA ORIENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DOS BEBÉS

Para que a criança se desenvolva musicalmente e aprenda música, é necessário que o educador tenha um papel ativo nesse processo.

Deste modo, Antunes e Almeida (2002) consideram que o educador deve primeiro que tudo, criar um ambiente que estimule o desenvolvimento da capacidade musical das crianças e que facilite o seu envolvimento com o material e as atividades propostas. O educador deve “...em primeiro lugar, concentrar os seus esforços, de modo a levar a criança a desenvolver uma atividade que lhe seja verdadeiramente própria” (Antunes & Almeida, 2002, p. 22).

As mesmas autoras consideram que o educador deve ser confiante relativamente às suas escolhas e ter consciência de que existem várias formas de interagir musicalmente com as crianças, sendo que essas formas afetam o desenvolvimento musical dessas mesmas crianças. Neste contexto, Bianchi (2013), considera que o educador deve trabalhar a música com as crianças, através das brincadeiras e do quotidiano do educando, a fim de enriquecer o seu conhecimento sobre a música, criando uma parceria com o professor especialista da área. Deve desenvolver atividade lúdicas, para que as crianças trabalhem a percepção e atenção. De acordo com a autora, neste processo, os estilos musicais são muito importantes. Como tal, é fundamental que o educador dê a conhecer à criança músicas infantis, músicas populares, músicas regionais, músicas eruditas e outras, que possam estimular o canto.

Ainda de acordo com Antunes e Almeida (2002), o educador, para além do trabalho com as crianças, deve ter o papel de alertar os pais para o valor que a música tem, mostrando-lhes que esta é tão importante, quanto toda a restante educação das crianças. Como tal, conjugar estas duas vertentes, irá resultar numa compreensão e numa visão mais aberta sobre a educação musical.

Bianchi (2013) refere que é de extrema importância que o educador integre a música à restante educação de infância.

Em parte, o papel do educador de infância, no que respeita à orientação das experiências musicais dos bebés, assemelha-se ao papel da mãe/cuidador, por exemplo, como no caso das canções de embalar.

Ainda relativamente ao papel do educador, este tem um papel fundamental, baseado no estabelecimento de relações afetivas e de comunicação com a criança. De acordo com Rodrigues (1997), os pais e os educadores desenvolvem com a criança situações de comunicação, muitas vezes, através da música, com o objetivo principal, de oferecer ao bebé, as bases para o diálogo, desenvolvendo a sua forma de comunicar, produzir sons e de se relacionar.

Nos momentos de interação com os bebés, os pais e os seus cuidadores fazem-no de uma forma muito próxima, enfatizando expressões faciais estabelecendo com eles uma fonte de contacto visual. Estes elementos de comunicação dirigidos ao bebé são evidentes no momento de cantar canções de embalar, e constituem uma parte importante da

comunicação pré-linguística do bebé (Trehub, Trainor & Unyk, 1993, citados por Rodrigues, 1997).

As canções de embalar constituem assim uma parte importante nas relações estabelecidas entre o adulto e o bebé, destacando-se aspetos expressivos e emotivos, com que o cantor as executa, na presença do bebé. Estes são alguns dos aspetos fundamentais apontados por Rodrigues (2005), para que se concretize a relação do bebé com os pais e com os seus cuidadores.

Quando um adulto pega no bebé ao colo, geralmente, utiliza movimentos corporais rítmicos, como uma forma de consolar o bebé. Podemos por exemplo, verificar que o adulto reage a um impulso biológico, organizando o seu corpo de uma forma polifónica, balançando o tronco ritmicamente, oscilando as pernas e dando pequenas palmadas ao bebé. Esta interação pode ser descodificada em termos de pulsação, divisão e subdivisão (*ibidem*, 2005).

Alguns estudos referidos por Rodrigues (2005), consideram que são múltiplos os jogos musicais e corporais característicos das interações musicais entre os bebés e o adulto, sendo estes uma forma de comunicação humana na primeira infância, realizada através de pequenas brincadeiras. É através destas interações que o bebé vai sendo integrado no seio da sua cultura envolvente.

Relativamente às reações das crianças à música, estas dependem do estado de desenvolvimento musical de cada uma. Estudos realizados por Trainor (1996), referidos por Rodrigues (2005), mostram que as crianças revelam preferência por canções que lhe são dirigidas, sendo que há outros estudos que mostram que a emissão vocal por parte do adulto é naturalmente alterada quando o destinatário é uma criança, sendo que surge aqui a ideia de que as emoções alteram a emissão musical e conseqüentemente, as reações das crianças.

Os bebés têm formas de comunicar e de chamar a atenção que são específicas da relação específica daquela mãe/pai com aquele bebé, e que ao mesmo tempo apresentam características universais. Casa díade tem, pois, um código próprio de comunicação e tratando-se de uma questão de comunicação entre a díade (bebé e quem dele cuida), pode haver díades disfuncionais. Mas de um modo geral, é espantoso observar o quão bem um bebé se consegue fazer entender através de sons, inflexões vocais, expressões corporais (sobre as da face que, aliás, muito precocemente consegue descodificar) e movimento (Rodrigues, 2005, p.).

Relativamente a estas primeiras interações humanas, através das quais o bebé expressa os seus afetos e emoções, a mesma autora refere que as qualidades tímbricas das mesmas, são da mesma ordem da expressividade do intérprete musical. Ou seja, na comunicação humana, há aspetos não-verbais, de ordem musical, tão importantes, que determinam a energia da comunicação, sendo que aspetos como a qualidade do som, a intensidade e a dinâmica, podem afetar o significado das mensagens verbais.

A estratégia de repetição é algo de decorrente nas interações que o adulto estabelece com a criança. E é igualmente uma poderosa ferramenta nas mãos do músico. Criar é muitas vezes, uma combinação de diferentes formas de repetir. A repetição traz previsibilidade e a previsibilidade traz segurança. A repetição é um passe de livre acesso às emoções. E é assim, pelas emoções, que somos cativados para nos vincularmos ao bebé ou para nos vincularmos à música e ao que nela existe de profundamente humano (Parizzi, 2006, p.).

METODOLOGIA

Neste tópico do relatório, faz-se uma caracterização dos participantes do ensaio investigativo, uma justificação da opção metodológica adotada, uma descrição sucinta do estudo e por fim, é apresentada a forma como os dados foram tratados e analisados.

2.1.1. PARTICIPANTES

Para a elaboração do ensaio de investigação, foram definidas como universo de estudo, oito crianças que faziam parte do grupo da sala de 1 ano, do jardim de infância “Grão D’ervilha”. Dentro do universo de estudo, foi definida uma amostra por conveniência, sendo que com essa amostra, foi realizado um estudo de caso. Para a escolha das duas crianças, foram definidos dois critérios: a idade cronológica das crianças ser próxima e a assiduidade das mesmas.

A sala de um ano (sala I) é a sala dos “Pequenos Pintores” que tem como tema as artes plásticas. Nesta sala existe um grupo de oito crianças, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 meses. Três são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Todas as crianças já têm a marcha adquirida. Nenhuma criança fala perceptivelmente, no entanto, todas produzem algumas palavras.

As crianças são ativas e gostam de explorar os materiais que estão à sua disposição na sala, passando grande parte do tempo a brincar com os mesmos. Gostam de ouvir

histórias, de observar e principalmente de mexer nos livros, no entanto, não são capazes de permanecer muito tempo sentados no tapete a ouvi-las.

Todas gostam de ouvir música, mostrando-se alegres quando a música começa a tocar. Nestes momentos as crianças ficam extremamente atentas ao que estão a ouvir, reagindo sempre aos novos estímulos sonoros.

As duas crianças, A e B são crianças com 18 e 19 meses, já adquiriram a marcha, são assíduas, ainda não desenvolveram a sua linguagem verbal, sendo que pronunciam apenas algumas palavras, mas realizam diversas vocalizações. A criança A gosta de imitar o que vê os outros fazer, nomeadamente gestos. Ambas demonstram gosto e prazer pela audição musical, manifestando-se sempre que ouvem música.

A criança A é uma criança extremamente ativa e curiosa acerca de tudo o que a rodeia, quer mexer em tudo, manipulando todos os materiais e objetos que lhe são disponibilizados. É uma criança que gosta de ter constantemente a tenção virada para si. Por outro lado, a criança B é mais calma, não mostrando tanto interesse relativamente à exploração de tudo o que o meio e o ambiente lhe oferecem, preferindo manter-se sentada no cavalo de baloiço presente na sala de atividades.

2.1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para a concretização da minha investigação, irei recorrer essencialmente a um paradigma qualitativo. Segundo Bogdam & Biklem (1984), este paradigma caracteriza-se por ser: indutivo, em que o investigador analisa a informação através da recolha de dados; holístico, no qual o investigador tem em conta a “realidade global”; naturalista, em que há uma interação do investigador com o objeto de investigação, sem que haja parcialidade na interpretação dos dados, no entanto, é “sensível ao contexto” e finalmente, descritivo, que resulta da descrição rigorosa dos dados recolhidos.

Como tal, este estudo é também de cariz naturalista e descritivo, na medida que, segundo Fortin (2009) este método, tem como principal objetivo, descrever um fenómeno acerca de uma população, de modo a aprofundar o conhecimento de determinadas características da mesma. Neste caso, o investigador analisa as notas de campo que retirou, respeitando da melhor forma possível os registos efetuados

Este tipo de métodos apoia-se no raciocínio indutivo, onde o investigador não considera os conhecimentos que possui no domínio que está a ser estudado e obtem-se de recorrer a uma teoria existente, para tentar explicar o que observa (Fortin, 2009).

Este estudo foi também um estudo de caso, na medida que, dentro da população, foram definidos dois casos para estudo. De acordo com Fortin (2009), o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, ou de um grupo. Este tipo de teoria é útil para verificar uma teoria, estudar relações de causalidade, etc.

Neste estudo, as técnicas de recolha de dados utilizados foram a observação direta naturalista participante, a observação indireta, as notas de campo e o registo de vídeo.

Relativamente ao estudo de observação, Fortin (2009), refere que este estudo consiste em colocar questões relativas a comportamentos humanos aparente ou acontecimentos e obter respostas a essas questões, por meio da observação dos comportamentos dos sujeitos.

A observação foi direta participante, pois nos momentos de recolha de dados, o investigador fazia parte do contexto e estava fisicamente presente, sendo que o sujeito investigado estava consciente da sua presença e tinha a possibilidade de interagir com o mesmo. Relativamente ao cariz naturalista da investigação, este surge, devido à necessidade do investigador observar aquilo que a criança fazia e desse modo, recolher as informações necessárias para que a posterior análise fosse o mais correta e completa possível.

A observação indireta desta investigação diz respeito à observação de vídeos feitos pelo investigador no momento da sua investigação, bem como à análise das notas de campo retiradas nesses mesmos momentos.

Relativamente às notas de campo, estas foram outro dos instrumentos utilizados para a recolha de dados da investigação, por parte do investigador, nos momentos de observação direta e indireta. As notas de campo utilizadas neste ensaio investigativo vieram completar e corroborar as restantes informações recolhidas pelo investigador. Deste modo, nas notas de campo, foram descritas as situações musicais às quais as crianças foram expostas, que de outro modo poderiam não ser registadas.

Por fim, o registo de vídeo realizado, foi elaborado pelo investigador, sendo que serviu para auxiliar o mesmo a completar as suas notas de campo, permitindo-lhe olhar para os acontecimentos com maior clareza e mais do que uma vez.

Foram criadas duas grelhas de registo, uma para a música gravada e outra para a música cantada ao vivo. Para a elaboração destas grelhas foi primeiramente feita uma revisão bibliográfica, onde se recolheram informações relativas às manifestações da criança à música, baseadas em autores, onde se obtiveram entre outras, teorias de autores como Soares (2008), que considera que inicialmente, o bebé exprime-se musicalmente através de gritos, choros, resmungo e balbucios. De um modo geral, o mesmo autor, considera que o bebé responde ao estímulo sonoro-musical de diversas formas. Reage de formas diferentes, quando está em contacto com sons graves e agudos, olha em direção ao som, manifesta expressões de alegria, de prazer, de medo e balança o corpo, quando contacta com a música. Para além destas ações, os atos de ouvir, perceber, reagir, identificar, associar e produzir são também algumas das respostas observadas em bebés, quando estão em contacto com a música. Para além destas questões, Ferreira (2002), refere ainda que a criança acha graça e adora repetir sons.

Perante as teorias destes e outros autores, e depois de ter sido feita uma observação no contexto, de forma a ser possível cruzar a informação recolhida na teoria com as observações das crianças, e assim, foi possível criar uma grelha que suportasse a investigação.

2.1.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Para que o ensaio investigativo tivesse início, houve a necessidade de elaborar um cronograma do mesmo, no qual foram organizadas e calendarizadas as várias fases do estudo, bem como o trabalho a elas subjacente, apresentado de seguida:

Quadro 1- Cronograma das diferentes fases do ensaio investigativo

Fase do estudo	Momentos
1. Fase – Pesquisa de informação	4 a 25 de novembro de 2014
2. Fase – Recolha dos dados	01 de dezembro de 2014 a 14 de janeiro de 2015
3. Fase - Análise de dados	10 0 24 de Fevereiro de 2015

Primeiramente, para que o ensaio investigativo fosse devidamente elaborado, recorreu-se à pesquisa de informação considerada pertinente para a sua realização.

De seguida, na segunda fase do estudo, procedeu-se à recolha de dados, em contexto. Esta recolha de dados foi realizada nos dias destinados à prática de ensino supervisionado, segundas, terças e quartas-feiras de cada semana, e decorreu ao longo das três primeiras semanas de dezembro e das duas primeiras semanas de janeiro. Na semana de 8 a 11 de dezembro não foram recolhidos dados à segunda-feira, devido ao facto de ser feriado. Também na semana de 12 a 16 de janeiro, foram recolhidos apenas dados durante dois dias, pois na quarta-feira (14 de janeiro), por motivos de doença, o investigador não compareceu.

Para que o ensaio investigativo fosse concluído, procedeu-se ao tratamento e análise de dados, recorrendo às informações teóricas pesquisadas na primeira fase, de modo a poder ser feito um cruzamento dos dados recolhidos, com a informação teórica.

Nos momentos de recolha dos dados, na última meia hora de cada dia, foi dado à criança a oportunidade de brincar e explorar livremente dentro da sala de atividades. Enquanto isso, nos primeiros quinze minutos, o investigador cantava algumas das canções já conhecidas das crianças, sendo que ao mesmo tempo, recolhia dados, com a câmara de filmar parada em cima de uma das estantes da sala e retirava as suas notas de campo. Nos últimos quinze minutos, o investigador colocava na aparelhagem, um CD com músicas conhecidas das crianças, escolhido de forma aleatória. Também nestas alturas, foi colocada uma câmara de filmar em cima de uma das estantes da sala, sendo que o investigador foi retirando as suas próprias notas de campo.

Nestes momentos, o investigador, apesar de ter uma observação participante, apenas interagia com as crianças se estas o procurassem, de modo a não influenciar possíveis reações das crianças.

2.1.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta parte do relatório, apresenta-se a forma como foram analisados os dados. Deste modo, no decorrer do ensaio investigativo, o investigador tomou a opção de proceder a uma análise de conteúdo de documentos como as notas de campo e os registos gravados. Assim, foram primeiramente elaborados descrições, relativas aos dados recolhidos, tendo

sido suportadas pela elaboração de quadros, baseadas na fundamentação teórica pesquisada, e posteriormente, preenchidas com os dados retirados dos vídeos e das notas de campo.

Os quadros elaborados para a análise dos dados dizem respeito aos dados recolhidos ao longo de cada uma das semanas. Tendo em conta que as experiências musicais proporcionadas às crianças foram baseadas nas músicas que estas já conheciam, a diversidade rítmica não foi uma constante e como tal, as respostas das crianças ao longo do dia não tiveram grandes diferenças. Deste modo, para que não houvesse demasiada informação repetida, o investigador optou por tratar os dados recolhidos por semanas.

Depois de feita uma descrição de conteúdos procedeu-se à interpretação dos dados obtidos, bem como ao cruzamento dos mesmos com a teoria pesquisada na primeira fase deste estudo.

2.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do presente relatório, são apresentados os dados obtidos, bem como a análise dos mesmos. Assim, são apresentadas as manifestações diárias de cada uma das crianças, separadas por manifestações das crianças à música gravada e por manifestações das crianças à música cantada ao vivo. Seguidamente, apresentam-se os dados relativos à frequência com que cada criança demonstrou determinada manifestação, ao longo do período de recolha de dados. Por fim, são apresentados os dados comparativos das manifestações das duas crianças.

2.2.1. MÚSICA GRAVADA

Semana1

Quadro 2 – quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincroniza sons e movimentos corporais	X	X
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		

Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
Outras observações: A criança A procurou outra criança, tendo pegado na mão da mesma e “dançado” com ela. A criança A realizou movimentos com os membros superiores e andou pela sala, saltitando. A criança A imitou o som de alguns animais, quando estes apareciam nas músicas A criança B rodou o corpo sobre si mesmo.		

Relativamente à primeira semana de recolha de dados, como se pode observar através do quadro 2., constatou-se que a criança A, quando confrontada com momentos de audição de música gravada, durante vários minutos, esboçou sorrisos frequentemente, sendo que ocasionalmente deu algumas gargalhadas. Ainda nestes momentos, e tal como mostra o quadro 2., a mesma criança balançou o corpo, tendo realizado movimentos com os membros superiores. Outras das manifestações mostradas por esta criança, foram o facto de ela bater palmas, de sincronizar os seus movimentos corporais com os sons que estava a ouvir, bater com os pés no chão, imitar sons simples e realizar movimentos de locomoção, tendo andado pela sala, saltitando.

Ainda através da análise do quadro 2., acima apresentado, é possível verificar que a criança A, no dia 03 de dezembro de 2015 procurou interagir com uma das crianças presentes na sala de atividades, tendo puxado a mão da mesma e começado a “dançar” com ela (Anexo 5).

Relativamente à criança B, nos momentos de audição de músicas gravadas, esta esboçou ocasionalmente sorrisos, balançou o corpo, rodando sobre o mesmo, bateu palmas e sincronizou os seus movimentos corporais com os sons que estava a ouvir.

Ainda através da observação do quadro 2., pode verificar-se que a mesma realizou movimentos de locomoção.

Estes dados remetem-nos para Brasil (1998) citado por Souza e Joly (2010), quando afirma que o gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. O corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento, etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar, etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.

Semana 2

Quadro 3 – quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.

Manifestações musicais das crianças	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincroniza sons e movimentos corporais	X	
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
Outras observações: A criança A realizou movimentos com os membros superiores A criança A andou pela sala, de um lado para o outro e bateu palmas no decorrer das músicas e no final das mesmas. A crianças A, imitou sons como “a-a-a” e “uh” A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo. Quando uma das músicas acabou a criança B bateu palmas e pediu mais. A criança B, por vezes saía do cavalo onde se encontrava sentada e deslocava-se até ao local onde se encontrava a fonte sonora.		

No que concerne à segunda semana de recolha de dados, pode verificar-se através do quadro 3., que a criança A, ao contactar com a música gravada, esboçou sorrisos, deu gargalhadas, balançou o corpo, tendo realizado movimentos com os membros superiores, bateu palmas ao longo das músicas, mas também no final de cada uma delas.

Também a partir da observação do quadro 3., é visível que a mesma criança sincronizou os seus movimentos corporais com os sons que captou, bateu com os pés no chão, imitou sons simples, como “a-a-a” e “uh”, produziu balbucios musicais, e realizou movimentos de locomoção, tendo andado de um lado para o outro da sala.

Relativamente à criança B, ao longo da segunda semana de recolha de dados, relativos a esta investigação, tal como é visível no quadro 3., é possível verificar que esta criança esboçou sorrisos, balançou o corpo, estando sentada em cima de um cavalo de baloiço e realizando balanços com o seu corpo, ao ritmo da música. Quando uma das músicas terminou, a criança bateu palmas e logo de seguida, pediu mais.

Ainda no que diz respeito às manifestações da criança B, ao ser observado o quadro 3., é possível constatar que esta criança realizou ainda imitações de alguns sons simples, tendo

também realizado alguns movimentos de locomoção, quando saía do cavalo e deslocava até ao local em que se encontrava a fonte sonora.

Ferreira (2002) refere que os bebés gostam de música com letras curtas e engraçadas, que lembrem coisas e que tenham rima. As canções simples, com frases e sons repetidos, agradam-lhe muito, sendo que o bebé acha graça e adora repetir sons. De acordo com o mesmo autor, é importante que sejam usadas músicas que mencionem o nome das crianças, e que motivem a interação entre pares, uma vez que estas favorecem o sentimento de identidade e a socialização.

Semana 3

Quadro 4 - quadro relativo aos dados recolhidos na terceira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Sincronizou sons e movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança A, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música</p> <p>As duas crianças, imitaram sons simples, como “uh”, “a-a-a”, sons de alguns animais como o cão, o galo e o macaco.</p> <p>A criança andou a saltitar pela sala</p> <p>A criança A movimentou os membros superiores de baixo para cima.</p> <p>A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo.</p> <p>A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

Analisando o quadro 4., referente às manifestações das crianças, quando em momentos de atividades livres, foram expostas à audição de músicas gravadas, pode verificar-se que a criança A esboçou sorrisos, realizou balanços corporais, tendo realizado movimentos com os membros superiores, de cima para baixo. Ainda esta criança, ao longo da semana, bateu palmas ao longo das músicas, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música, imitou sons simples como “uh”, “a-a-a”, sons de animais (cão, galo e macaco), realizou balbucios musicais e realizou movimentos de locomoção, tendo saltitando pela sala.

No que diz respeito à criança B, também através da análise do quadro3., é possível ver que esta esboçou sorrisos, realizou movimentos com o corpo, tendo em algumas situações, ficado sentada num cavalo de baloiço, mas no entanto, balouçando o seu corpo com auxílio do mesmo, ao ritmo da música. Ainda a criança B, tal como a criança A, imitou sons simples, como o som “uh”, “a-a-a” e sons de alguns animais.

Através do quadro é possível verificar que as manifestações das crianças foram ao encontro das teorias de Gordon e de Soares.

Neste sentido de acordo com Gordon (2000), quando a criança é posta em contacto com a música, esta ouve e colecciona os sons, sendo que quanto mais rico em tonalidades, harmonias e métricas for o ambiente, maior será o proveito que a criança vai retirar. Também, de acordo com o mesmo autor, quando exposta a situações de audição musical, a criança poderá movimentar-se e balbuciar, em resposta aos sons da música, no entanto, não estabelece uma relação com os mesmos.

No seguimento desta ideia, Soares (2008), refere que o bebé, para além de manifestações corporais, é capaz de cantar ritmicamente, sobre um único som, por exemplo, “a-a-a” ou “e-e-e”, mas também de imitar alguns sons simples que ouviu.

Semana 4

Quadro 5 - quadro relativo aos dados recolhidos na quarta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.

Manifestações musicais das crianças	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações: A criança A imitava alguns sons simples, como o caso dos sons vocálicos Quando as músicas acabavam, a criança A fazia “oh” e pedia mais. A criança A deslocou-se pela sala, aproximando-se da fonte sonora. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo. A criança B, por vezes saía do cavalo onde se encontrava sentada e deslocava-se até ao local onde se encontrava a fonte sonora.</p>		

Na continuação desta análise de dados, através do quadro 5., relativamente à criança A, é possível retirar a seguinte informação: perante a audição de músicas gravadas, esta criança esboçou sorrisos, deu gargalhadas, balançou o corpo e bateu palmas. Nos momentos em que a música terminava, esta produzia o som “oh” e pedia mais. Ainda esta criança, bateu com os pés no chão, imitou sons simples, como é o caso dos sons vocálicos, produziu balbucios musicais e realizou movimentos de locomoção, tendo andado de um lado para o outro da sala, aproximando-se sempre da fonte sonora.

Ainda na continuação desta análise, o quadro 5., mostra que a criança B, nestes momentos, esboçou sorrisos, balançou o corpo, sendo que por vezes se sentou em cima do cavalo de baloiço, balançando o seu corpo através do movimento do mesmo, noutras alturas, rodou o seu corpo sobre si mesmo. Também ao longo das músicas, esta criança bateu palmas, imitou alguns sons simples e realizou movimentos de locomoção, sendo que em algumas ocasiões, se deslocou desde o cavalo até ao local onde se encontrava a fonte sonora.

De acordo com Santos (2005), o bebé, desde os primeiros meses de vida que se torna capaz de reagir à música, quando está perante situações de audição musical. Assim sendo, vai desenvolvendo progressivamente determinadas características, aumentando o leque de respostas musicais que é capaz de realizar.

Como refere Soares (2008), os atos de ouvir, perceber, reagir, identificar, associar e produzir são também algumas das respostas observadas em bebés, quando estão em contacto com a música, tendo sido estas outras das manifestações demonstradas pelas crianças.

Semana 5

Quadro 6 - quadro relativo aos dados recolhidos na quinta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música gravada.

Manifestações musicais das crianças	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos		X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais	X	
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		

Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações:</p> <p>A criança A bateu palmas nos momentos em que a música iniciava e bateu com os pés no chão, ao ritmo da música.</p> <p>A criança A procurou um dos adultos presentes na sala, pegando na mão do mesmo e movimentando os membros superiores, juntamente com os do adulto.</p> <p>A criança A procurou uma das restantes crianças da sala, tendo pegado na mão da mesma e “dançado” com ela, não querendo largar a sua mão.</p> <p>A criança B rodou o seu corpo sobre si mesmo,</p> <p>A criança B imitou o som do macaco e o som “uh”.</p>		

Relativamente à quinta semana de recolha de dados, no que concerne à criança A, é possível de verificar através do quadro 6., que esta, em situação de audição de músicas gravadas, deu gargalhas, balançou o corpo, bateu palmas, sincronizou os movimentos corporais com os sons, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música, imitou alguns sons simples, produziu balbucios musicais e realizou movimentos de locomoção.

Ainda esta criança procurou um dos adultos presentes na sala de atividades, pegando na mão do mesmo e movimentando os seus membros superiores, juntamente com os do adulto. Também no que respeita a interações, esta criança, procurou manter contacto com outra criança presente na sala, tendo pegado na mão da mesma e “dançado” com ela, não querendo largar a sua mão.

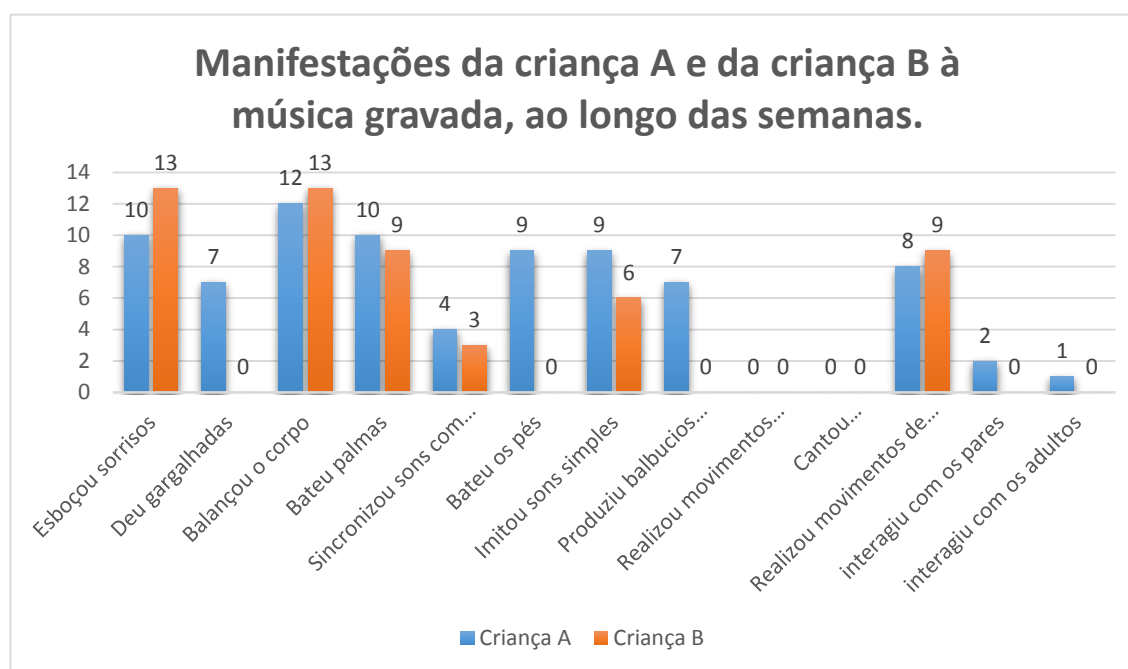
Relativamente às manifestações visíveis na criança B, no quadro 6., acima apresentado, é visível que esta criança esboçou sorrisos, balançou o seu corpo, tendo-o rodado sobre si mesmo, bateu palmas, produziu sons simples como o “uh” e realizou movimentos de locomoção.

Santos (2005) refere que perante a audição de músicas, o bebé tem tendência para realizar movimentos corporais, realizar movimento de locomoção, utilizar a imitação diferenciada, a imitação de alguns sons, como os sons dos animais. Perante estas manifestações, o autor refere ainda que o bebé, a partir de uma certa altura, torna-se capaz de sincronizar os seus movimentos, com os sons por ela ouvidos.

Ainda relativamente aos dados recolhidos, Souza e Joly (2010), consideram que através da música, o bebé aprende a conhecer-se a si mesmos e aos que o rodeiam. É por meio de experiências musicais que muitas vezes, se estabelecem relações entre si.

2.2.1.1. COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS CRIANÇAS

Gráfico 3 - Frequência das manifestações da criança A e da criança B à música gravada, ao longo das semanas.



Através da observação do gráfico 1 é possível fazer uma comparação entre as manifestações da criança A e as manifestações da criança B, à música gravada.

A criança A, quando exposta a momentos de audição de música gravada, ao longo de 13 dias, esboçou sorrisos em 10 dias, deu gargalhadas em 7 dias, balançou o corpo em 12 dias, bateu palmas em 10 dos dias em que foi exposta a esta situação.

A mesma criança sincronizou os movimentos com o som que estava a ouvir em 4 dias, bateu com os pés em 9 dias, imitou sons simples, em 9 dias, produziu balbucios musicais em 7 dias, realizou movimentos de locomoção em 8 dias, interagiu com os pares em dois dias e interagiu com os adultos em apenas um dia.

Nestes momentos de audição de músicas gravadas, a criança A não realizou movimentos associados à música, em situações anteriores, nem cantou espontaneamente músicas.

Relativamente à criança B, também através do gráfico 1, é possível verificar que esta, em situações de audição de música gravada, esboçou sorrisos e balançou o corpo em 13 dias (todos os dias de recolha de dados), bateu palmas e realizou movimento de locomoção

em 9 dias, sincronizou os movimentos com os sons em 3 dias e imitou sons simples em 6 dias.

Esta criança, ao longo dos 13 dias de estudo, nunca deu gargalhadas, não bateu os pés, não produziu balbucios musicais, não realizou movimentos associados à música, em situações anteriores, não cantou espontaneamente músicas, não procurou qualquer tipo de interação com os seus pares e com os adultos presentes na sala.

2.2.2. MÚSICA CANTADA AO VIVO

Semana 1

Quadro 7 - quadro relativo aos dados recolhidos na primeira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: Quando a música acabou, a criança A pediu mais. A criança B bateu palmas apenas quando a música acabava. As duas crianças procuraram aproximar-se o mais possível da fonte sonora, sendo que a criança B, facilmente dispersou A criança A bateu palmas quando as músicas acabavam A criança A imitou sons como “cu-cu” e “au-au-au”		

No que diz respeito à audição de músicas cantadas ao vivo, na primeira semana de recolha de dados, foi verificado que perante esta situação, a criança A esboçou sorrisos, manteve contacto visual com quem estava a cantar, balançou o seu corpo, bateu palmas sempre que as músicas terminava, imitou sons simples como o som “cu-cu” e o som “au-au-au”. Também esta criança, ao ouvir músicas cantadas ao vivo, que já conhecia de situações anteriores, utilizou a imitação diferida, para realizar movimentos associados às músicas, em situações anteriores. Quando uma música terminava, esta criança pedia para que fossem cantadas mais.

A criança B, tal como mostra o quadro 7., nos momentos de audição de música cantada ao vivo, manteve contacto visual com a pessoa que estava a cantar, não tendo no entanto, demonstrado grande atenção ao que estava a ser cantado. Como tal a sua única manifestação foi a de se aproximar da fonte sonora e depois dispersar.

Soares (2008) vem corroborar estes dados, referindo que, perante situações de audição musical, o bebé tem tendência para manifestar a sua alegria e curiosidade. O autor refere ainda que os balanços do corpo e os balbucios, musicais que surgem de uma forma natural, são outras das manifestações mais frequentes do bebé à música, quando é confrontado com situações de audição de músicas cantadas ao vivo.

Relativamente aos sorrisos, Sandra Trehub (2001), citada por Soares (2008) afirma que os bebés podem ainda preferir algumas músicas a outras. Como tal, sorriem quando escutam certos grupos de notas musicais consoantes, parecendo não gostar dos acordes dissonantes.

Semana 2

Quadro 8 - quadro relativo aos dados recolhidos na segunda semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
<p>Outras observações: A criança A e a B procuraram manter contacto físico com a pessoa que estava a cantar A criança A imitou o som “miau” e o som “pi-pi-pi” A criança B aproximou-se da pessoa que estava a cantar e por vezes, andava pela sala Na música a chuva é pingue pingue, as duas crianças deram gargalhadas</p>		

Em relação à segunda semana de recolha de dados, relativamente à música cantada ao vivo, a criança A, esboçou sorrisos, balançou o seu corpo, deu gargalhadas. Quando ouviu a canção “A chuva é um pingue pingue”, produziu balbucios musicais, realizou movimentos associados às músicas. Em situações anteriores, procurou manter o contacto

físico com a pessoa que estava a cantar, imitou o som “miau” e “pi-pi-pi e manteve contacto visual com a fonte sonora.

Também nesta semana, a criança B, face a estes momentos, tal como mostra o quadro 8., esboçou sorrisos, balançou o seu corpo, deu gargalhadas. Quando ouviu a música a chuva é um pingue pingue, produziu balbucios musicais, procurou manter o contacto físico com a pessoa que estava a cantar, sendo que por vezes andava pela sala e manteve o contacto visual com a mesma fonte sonora.

No que diz respeito aos dados recolhidos ao longo desta semana, estes vão ao encontro do que nos diz Ilari (2002), quando refere que o canto dirigido ao bebé é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebés e seus responsáveis/cuidadores.

Os dados que se podem observar através do quadro acima vão ao encontro dos dados apresentados por Soares (2008) que refere que de um modo geral, o bebé responde ao estímulo sonoro-musical de diversas formas. Reage de formas diferentes, quando está em contacto com sons graves e agudos, olha em direção ao som, manifesta expressões de alegria, de prazer, de medo e balança o corpo, quando contacta com a música.

Semana 3

Quadro 9 - quadro relativo aos dados recolhidos na terceira semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.

Manifestações musicais das crianças	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Não mostrou atenção ao que estava a ser cantado		X
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: No final de cada música, a criança A pedia mais. A criança A aproximou-se da pessoa que estava a cantar, tentando manter contacto físico com a mesma A criança A imitou sons como “au-au-au” e o som “pi-pi-pi” A criança A, quando a música acabava, dizia “oh” e pedia mais A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo, no entanto.</p>		

No que respeita à terceira semana de recolha de dados, relativamente às canções cantadas, tal como mostra o quadro 9., pode verificar-se que a criança A esboçou sorrisos, manteve contacto visual com quem estava a cantar, balançou o corpo, bateu palmas, imitou sons simples como “au-au-au” e “pi-pi-pi”. Realizou ainda movimentos associados às músicas, em situações anteriores e realizou movimentos de locomoção.

Ainda nestes momentos, a mesma criança, no final de cada música, pedia mais e dizia “oh”, aproximou-se da pessoa que estava a cantar, tendo procurado manter contacto físico com a mesma.

No que concerne à criança B, também através da observação do quadro 9., é possível verificar que esta, ao longo desta semana, não mostrou grande interesse relativamente ao que estava a ser cantado. No entanto, em algumas situações, manteve o contacto visual com a fonte sonora e balançou o seu corpo, sendo que se encontrava sentada em cima de um cavalo de baloiço, e como tal, os balanços do seu corpo foram realizados através dos movimentos do cavalo, tendo no entanto, acompanhado o ritmo da música.

Estes dados aproximam-se do que alguns autores nos dizem, relativamente ao canto dirigido ao bebé, considerando que este é importante no desenvolvimento infantil, uma vez que influencia a comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis, tornando esta relação mais próxima e constante (Trainor, 1996; Trehub, Unyk e Trainor, 1993, citados por Ilari, 2002).

Para além daquilo que nos dizem os autores acima referidos, os dados recolhidos, vão também ao encontro de Souza e Joly (2010), que consideram que face às situações, de música cantada ao vivo, grande parte das vezes, pode parecer que a criança não presta atenção ao que lhe está a ser cantado. No entanto, Souza e Joly consideram que normalmente, elas estão atentas, sendo que precisam de tempo para absorver a música que estão a ouvir, de modo a serem capazes de lhe dar uma resposta.

Semana 4

Quadro 10 - quadro relativo aos dados recolhidos na quarta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	

Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantada		X
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações:</p> <p>A criança B bateu palmas quando a música estava a ser cantada</p> <p>A criança A pedia mais sempre que terminava uma música</p> <p>A criança A, antes de lhe ser cantada outra música, realizou alguns gestos associados à música “todos os patinhos”</p> <p>A criança B esboçou sorrisos quando as músicas se iniciavam</p> <p>A criança B manteve-se sempre sentada no cavalo, não tendo mostrado interesse na música</p> <p>A criança A andou de um lado para o outro da sala</p> <p>A criança A imitou o som “cu-cu”</p>		

Através da observação do quadro 10., é possível verificar que perante situações de audição de canções cantadas ao vivo, a criança A, esboçou sorrisos, manteve contacto visual com quem estava a cantar, balançou o corpo, bateu palmas, imitou alguns sons simples como “cu-cu”. Realizou ainda movimentos/ gestos associados a algumas músicas, em situações anteriores, sendo que antes de lhe ser cantada outra música, esta realizou alguns gestos associados à música “todos os patinhos”, e pediu mais.

Esta criança realizou também alguns movimentos de locomoção, tendo andado de um lado para o outro da sala de atividades.

Por outro lado, tal como é visível no quadro 10., a criança B, perante a audição de canções cantadas ao vivo, apenas esboçou sorrisos quando a música iniciava, mantendo contacto visual com a pessoa que estava a cantar. Esta criança, ao longo da semana, não demonstrou mais nenhum tipo de manifestações.

De acordo com Santos (2005), o bebé, desde os primeiros meses de vida que se torna capaz de reagir à música, quando esta lhe é cantada. Assim sendo, vai desenvolvendo progressivamente determinadas características, aumentando o leque de respostas musicais que é capaz de realizar.

Semana 5

Quadro 11 - quadro relativo aos dados recolhidos na quinta semana, relativos às manifestações das crianças A e B à música cantada ao vivo.

Manifestações musicais da criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
Outras observações: A criança B imitou o som “pi-pi-pi” A criança A imitou o som “a-a-a-“ e “có-có-có” A criança B andou pela sala, tendo-se por vezes aproximado de quem estava a cantar, procurando o contacto físico com a mesma. A criança A andou pela sala, tendo por vezes saltitado.		

Relativamente à quinta semana de recolha de dados, através do quadro 11., é possível verificar que a criança A, ao ouvir canções cantadas ao vivo, esboçou sorrisos, manteve contacto visual com quem estava a cantar, balançou o corpo, imitou sons simples como “a-a-a” e “có-có-có”, produziu balbucios musicais, realizou movimentos associados a algumas músicas, em situações anteriores e realizou movimentos de locomoção, tendo andado pela sala de atividades, sendo que por vezes, o fez, saltitando.

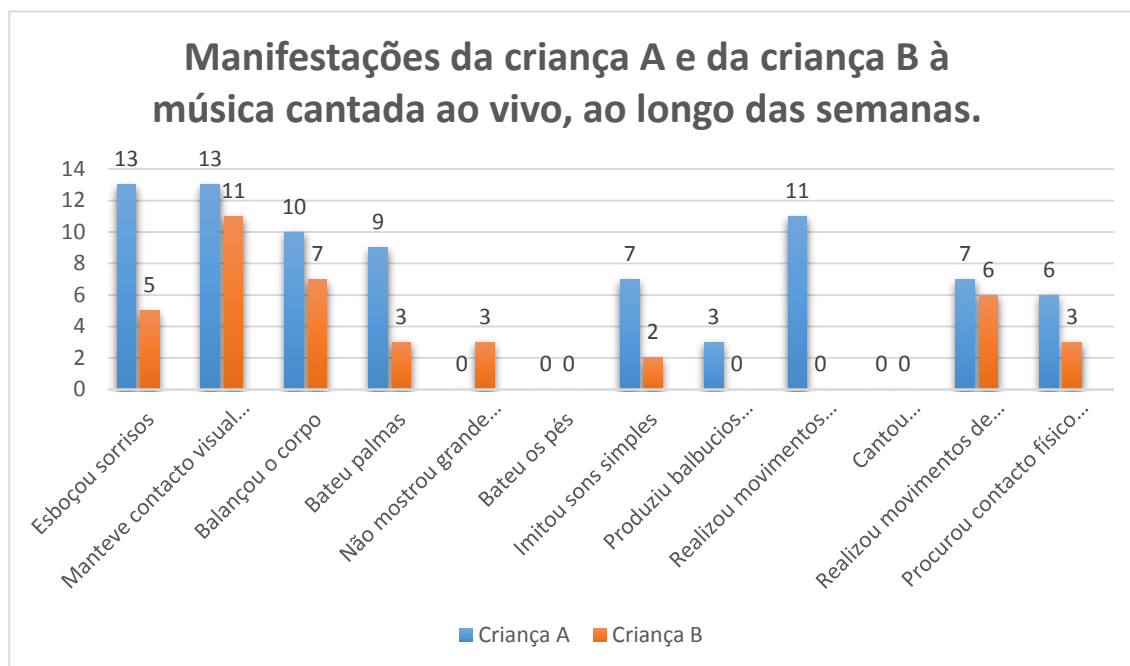
Também através da observação do quadro 11., é visível que a criança B, perante situações de audição de músicas cantadas ao vivo, nos momentos de atividades livres, esboçou sorrisos, manteve contacto visual com quem estava a contar, balançou o corpo, imitou sons como “pi-pi-pi” e realizou movimentos de locomoção, tendo andado pela sala, aproximando-se por vezes, da pessoa que estava a cantar, procurando manter contacto físico com a mesma.

Santos (2005), enfatiza alguns tipos de respostas musicais, características da primeira infância, referindo que perante uma música, seja ela cantada ao vivo ou gravada, o bebé reage ritmicamente à música com o corpo, balançando-o e é capaz de utilizar a imitação diferenciada. Outros tipos de manifestações referidas pelo autor dizem respeito ao canto

espontâneo de sílabas, e a imitação dos sons de alguns animais, ou outros sons simples.

2.2.2.1. COMPARAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS

Gráfico 4 - Frequência das manifestações da criança A e da criança B à música cantada ao vivo, ao longo das semanas.



A partir da análise do gráfico 2, é possível retirar informações relativas às manifestações da criança A e às manifestações da criança B, à música cantada ao vivo.

Assim, verificou-se que a criança A, quando exposta a esta situação, esboçou sorrisos e manteve contacto visual com quem estava a cantar nos 13 dias de recolha de dados. Balançou o corpo em 10 dos dias, bateu palmas em 9 dos dias e imitou sons simples em 7 dos dias. Produziu balbucios musicais em 3 dos dias de recolha de dados, realizou movimentos associados às músicas, em situações anteriores, em 11 dos dias, realizou movimentos de locomoção em 7 dos dias e procurou contacto físico com quem estava a cantar em 6 dos dias de recolha de dados.

Ainda no que respeita à criança A, é possível verificar que esta não bateu os pés, não cantou espontaneamente músicas e em nenhum dos dias, se mostrou desinteressada pela música que estava a ouvir.

Também através da observação do gráfico 2, é visível que a criança B, quando exposta a situações de música cantada ao vivo, esboçou sorrisos em 5 dos dias de recolha de dados, manteve contacto visual com quem estava a cantar em 11 dos dias, balançou o corpo em 10 dos dias, bateu palmas em 9 dos dias, imitou sons simples em 7 dos dias, realizou movimentos de locomoção em 6 dos dias e procurou contacto físico com a pessoa que estava a cantar em 3 dos dias.

Ainda relativamente aos dados recolhidos acerca da criança B, verifica-se que esta não mostrou grande interesse na música que estava a ser cantada em 3 dos dias, sendo que em nenhum dos dias bateu os pés, não realizou movimentos associados às músicas, em situações anteriores e não realizou cantos espontâneos.

Relativamente às manifestações das crianças à música cantada ao vivo, foi possível verificar que a criança A procurou comunicar mais vezes e estabelecer mais interações com o adulto e com os seus pares, do que a criança B.

2.3. CONCLUSÕES DO ENSAIO

Depois de finalizar este ensaio investigativo, fiquei a conhecer quais são as manifestações das crianças entre os 15 e os 19 meses à música, em situações de atividades livres mais frequentes. Estas manifestações são no entanto diferentes, consoante a situação à qual as crianças são expostas. Para além disto, é possível concluir que as manifestações musicais das crianças diferem de criança para criança, devido a alguns fatores, como a familiaridade com os repertórios, como as características musicais do repertório, o timbre com que a música é cantada, o nível de desenvolvimento da criança, etc.

Relativamente ao estudo realizado, foi possível observar que perante uma música gravada, as crianças mostram-se mais espontâneas e mais ativas corporalmente, tendo menos tendência para procurar contacto físico com a fonte sonora. Por outro lado, os dados recolhidos relativamente à música cantada ao vivo, a criança A, procurou estabelecer interações com o adulto que estava a cantar.

Ao analisar os dados recolhidos, foi possível verificar que as manifestações das duas crianças foram ligeiramente diferentes entre si, na medida que a criança A se mostrou

mais entusiasmada e mais receptiva a estes momentos, do que a criança B, que se mostrou mais parada e menos interessada na audição de músicas tanto gravadas como cantadas ao vivo. De acordo com Rodrigues (2005), as reações das crianças à música dependem dos seus níveis de desenvolvimento musical. Como tal, podemos retirar destes dados, que as duas crianças, embora com idades cronológicas semelhantes, ao nível do desenvolvimento musical, apresentam diferenças. Estas diferenças dizem respeito à comunicação e à procura de estabelecimentos de interações, sendo que a criança A se mostra mais comunicativa e procura mais o estabelecimento de interações tanto com o adulto como com os restantes colegas dentro da sala,

No que concerne às manifestações à música cantada ao vivo, foi visível que nestas situações, as crianças procuram mais o contacto físico com a pessoa que está a cantar e mostram-se ligeiramente mais paradas, não reagindo com tanto entusiasmo. Podemos aqui verificar o carácter comunicativo e interativo inerente à música. Tal como foi possível verificar através da revisão bibliográfica, e de acordo com Rodrigues (1997), os pais e os educadores, desenvolvem com a criança situações de comunicação e estabelecem com ela, momentos de interação, que na fase da primeira infância ainda não são verbais e por isso, é muitas vezes através da música que o bebé comunica com o adulto com quem estabeleceu uma relação próxima.

Relativamente às manifestações, as que foram possíveis de identificar através deste estudo foram essencialmente, os sorrisos, as gargalhadas, os movimentos corporais (balanço, movimentos de locomoção, entre outros), as palmas, a imitação de sons e a produção de balbucios musicais. Estas manifestações são consideradas por muitos autores, como forma de comunicação de interação do bebé com o adulto. Rodrigues (2005), faz referência ao momento de adormecer, em que o adulto pega a criança ao colo, e utiliza as canções de embalar e alguns movimentos corporais, para a acalmar e consolar, sendo assim, através de sons e de movimentos ritmados que é feita a comunicação.

A mesma autora refere que o bebé, antes de ser capaz de estabelecer o diálogo, já é capaz de comunicar, através de alguns jogos vocais e corporais.

Em suma, em situações iguais, duas crianças diferentes, mas com a mesma idade cronológica, reagem de formas diferentes, o que me faz pensar que as respostas das crianças, quando expostas à música, não dependem apenas da idade cronológica,

provavelmente, dependem também de outros fatores, tais como o potencial musical de cada criança, o repertório utilizado, etc. Neste sentido, Gordon (2000), considera que o potencial para a aprendizagem musical nunca é tão elevado como nos primeiros anos de vida. É nessa fase que se constroem todos os alicerces para o futuro desenvolvimento educativo. Segundo este autor, deve ter-se em atenção que o processo de aprendizagem musical é sequencial, não se devendo exigir respostas musicais específicas por parte das crianças, quando estas não estão preparadas para as dar. Assim, surge o conceito de idade musical, que deve ser visto como sendo diferente de idade cronológica.

Por fim, este estudo permitiu-me reconhecer a importância de em contexto de creche, expor as crianças a situações de música cantada ao vivo, em vez de as bombardearmos constantemente com músicas gravadas. Através da música ao vivo, a criança tem a possibilidade de interagir, comunicar e de estabelecer relações afetivas baseadas no contacto físico, que através da música gravada não é possível.

Assim, enquanto futura educadora, procurarei ter em atenção este aspeto não só na minha ação pedagógica, mas também no que diz respeito ao alertar os pais para a importância de estabelecerem com os seus filhos estes momentos de comunicação e interação, através da música cantada ao vivo.

3. CONCLUSÕES DO CONTEXTO DE CRECHE

Finalizando a minha prática de ensino supervisionada em contexto de creche, procuro neste ponto do relatório fazer uma síntese relativa às aprendizagens por mim adquiridas.

Assim, relativamente à minha prática em contexto de creche, e como já referi anteriormente, de início estava um pouco receosa. Não foi um caminho fácil. No entanto considero que realizei uma série de aprendizagens fundamentais para o meu futuro profissional, nomeadamente ao nível de planificação, do estabelecimento de relações de confiança com as crianças, de valorização das rotinas diárias e de reflexão.

Neste sentido, refiro a importância dos momentos de reflexão tanto individuais, como conjuntos, com a minha colega, a educadora cooperante e com a professora supervisora. Foram estes momentos que me fizeram ter consciência das minhas falhas e dessa forma, identificar possíveis formas de as superar.

Assim, ficou bem explícito que é fundamental que o educador tenha esta capacidade reflexiva, de modo a melhorar de dia para dia a sua ação educativa.

Foi também, ao longo do dia-a-dia em creche, que fui conhecendo cada vez melhor as crianças e as suas necessidades, sendo que a partir desse conhecimento, fui ganhando a capacidade de adequar as minhas propostas educativas às mesmas.

Relativamente ao ensaio investigativo, no qual procurei identificar as manifestações das crianças A e B à música, este permitiu-me adquirir uma série de noções que anteriormente não tinha, nomeadamente, no que diz respeito ao importante papel que a música tem, no que concerne ao estabelecimento de relações afetivas e comunicativas entre a criança e o adulto. No final deste ensaio, as conclusões a que cheguei foram ao encontro da revisão da literatura feita por mim, no início deste estudo.

Assim, ficou claro a importância de se criar em contextos de creche, momentos de audição de música cantada ao vivo. Estes momentos constituem uma oportunidade de o educador criar com as crianças relações de afetividade, comparadas às estabelecidas entre a mãe e o bebé, através das canções de embalar.

Deste modo, considero que enquanto futura educadora, terei uma preocupação acrescida relativamente a este aspeto, sendo que será importante cantar ao vivo para as crianças, em vez de as deixar apenas a ouvir música gravada, tornando assim, a música algo pessoal que aproxima adulto e criança.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

1. DIMENSÃO REFLEXIVA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Depois de terminar a minha prática de ensino supervisionado, faço um balanço da mesma, identificando aprendizagens, dificuldades, mudanças e estratégias que contribuíram para a minha formação enquanto futura educadora de infância.

Ao longo desta prática fui tendo a possibilidade de ir construindo novas ideias, transformar ideias prévias e adquirir competências, que me irão permitir futuramente, realizar um trabalho adequado enquanto educadora de infância.

Neste sentido, ao longo desta reflexão pretendo fazer referências aos seguintes aspetos: papel do educador em contexto de educação de infância, importância de brincar, momentos de planificação, diferenciação pedagógica, avaliação, gestão do grupo, de birras e de conflitos, desenvolvimento de um trabalho de projeto com as crianças, relação escola-família e por fim, mudanças que foram ocorrendo na minha visão daquilo que é hoje em dia, a educação pré-escolar.

Relativamente ao papel do educador, considero que ao longo desta PES, fui tendo a possibilidade de compreender realmente este papel. Assim, primeiro do que qualquer outra coisa, considero que o educador deve preocupar-se em conhecer individualmente cada uma das crianças do seu grupo, ao nível dos seus contextos sociais e familiares, bem como ao nível das suas características pessoais e de desenvolvimento. Deste modo, para que este conhecimento da criança possa acontecer, deve ser criada uma estreita relação pessoal entre o educador e a criança, baseada na confiança, na partilha e no respeito mútuo.

A meu ver, apenas depois deste processo anteriormente referido estar bem consolidado é que se torna possível que o educador se torne capaz de desenvolver atividades com as crianças, que lhe permitam realizar aprendizagens e desenvolver-se nos mais diversos níveis.

É através deste conhecimento que o educador tem, relativamente ao seu grupo de crianças, que este poderá planificar a sua ação educativa, uma vez que para que esta se torne

significativa para as crianças, deve ser planificada tendo em conta as necessidades e características do grupo e de cada uma das crianças. Deste modo, o educador deverá colocar sempre, a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando possível o seu desenvolvimento global, harmonioso e com alegria.

Dando seguimento a este ponto da reflexão, centrado no papel do educador, considero que um dos aspetos fundamentais do seu trabalho reside no facto de este dever apresentar uma atitude reflexiva.

Considero que em educação, é fundamental que haja uma constantemente, atitude reflexiva, antes, durante e após a ação educativa. De acordo com Oliveira e Serrazina, (2002), os professores e educadores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo de tentativa de se compreender melhor a si próprio e às crianças, mas também, na tentativa de procurar melhorar o seu desempenho.

Deste modo, torna-se possível que através desta constante reflexão, o educador possa pensar nas crianças, nas suas necessidades e dessa forma, realizar/propor atividades que respondam a essas mesmas necessidades e que vão ao encontro de cada uma das crianças.

É também importante que durante a sua ação pedagógica, o educador tenha a capacidade de ir refletir constantemente, no sentido de ir adaptando a sua ação, de forma a ir ao encontro das características do grupo naquele determinado momento.

Ainda no que respeita ao papel reflexivo do educador, penso ser fundamental que este realize uma reflexão após a sua prática, no sentido de compreender quais os aspetos positivos e negativos da sua atuação, para que posteriormente, seja capaz de adaptar as suas futuras práticas, tendo em conta os aspetos que foram alvo da sua reflexão.

Segundo Alarcão (1996), Os educadores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, desempenham um papel ativo na educação das crianças e não um papel meramente técnico que se centre apenas na aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

No seguimento desta ideia de reflexão, surgiu ao longo desta UC, a ideia de que é extremamente importante que o educador realize também uma reflexão com as crianças, de forma a ser capaz de compreender realmente quais as suas ideias e assim, fazer uma adequação pedagógica o mais correta e adequada possível.

Relativamente a esta questão,

[...] o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua acção docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos (Alarcão, 1996, p.5)

Ao longo da minha prática de ensino supervisionado, fui desenvolvendo competências relativamente a este aspeto. Através das constantes reflexões (individuais, com a minha colega de grupo, com a professora orientadora e com a educadora cooperante), fui tendo a possibilidade de pensar acerca das minhas atitudes, do feedback que as crianças me foram dado, das dificuldades sentidas no momento, etc. Por isso, através desta reflexão constante procurei identificar erros, arranjar soluções e estratégias, colocar-me no lugar da criança e pensar sobre o que seria adequado ou não, de modo a ser capaz de semana para semana, desenvolver um melhor trabalho, sem voltar a cometer os mesmos erros.

Ainda no que concerne ao papel do educador, ficou claro que este deve ser o responsável por proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e desenvolvimento harmoniosos, significativos, motivadores, de qualidade e com prazer.

Um outro aspeto que considero ser importante abordar ao longo desta reflexão e que de certa forma, está intimamente ligado ao papel do educador, diz respeito à diferenciação pedagógica.

Em contexto de creche não me havia apercebido desta necessidade. No entanto, ao longo da minha prática em contexto de jardim-de-infância, tenho vindo a sentir necessidade de desenvolver com as crianças um trabalho diferenciado. Por um lado, se há um grupo heterogéneo, há necessariamente a realização deste tipo de trabalho. Por outro lado, mesmo com crianças da mesma faixa etária, há níveis de desenvolvimento diferentes e daí, surge também esta necessidade de realizar uma diferenciação pedagógica.

Perante isto, fui tendo a possibilidade de confrontar estas ideias com aquilo que foi acontecendo ao longo da minha prática pedagógica, o que tornou este aspeto mais significativo para mim, enquanto futura educadora. Se anteriormente cheguei a encarar este aspeto com sendo uma forma de separar crianças, fui desconstruindo esta ideia e encarando a diferenciação pedagógica como algo que surge como uma resposta às necessidades do grupo e de cada uma das crianças. Assim, de acordo com Santos (2009), podemos afirmar que esta questão da diferenciação pedagógica é um imperativo na prática educativa de qualquer educador. Uma vez que a escola atual é orientada por princípios de equidade e de direitos de todos à aprendizagem, torna-se impossível encarar as crianças como sendo seres iguais, todas com as mesmas necessidades e características. Como tal, torna-se fundamental que esta diferenciação pedagógica seja uma constante, ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho, em contexto de educação.

No entanto, considero que a realização desta diferenciação pedagógica não é algo fácil para o educador, uma vez que

[...] leva à complexidade dos processos em presença, leva à necessidade de um planificação prévia intencional. Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. Há, sim que escolher em que momentos deve ocorrer, que tipo selecionar e porque o fazer. (Przesmycki, 1991, citado por Santos, 2009, p.11)

Este é um dos aspeto, onde residiu ao longo da minha prática, uma das grandes dificuldades. Por esta ser a primeira vez em que me deparei com este aspeto, tive alguma dificuldade em compreender quais as estratégias que me permitiriam desenvolver esta diferenciação pedagógica, de uma forma correta, e sem transmitir às crianças a ideia errada de que as estaria a catalogar ou a separar. No entanto, com o passar do tempo e com a ajuda da educadora cooperante, fui tendo a oportunidade de perceber que este é um aspeto que acontece diariamente em contexto de educação de infância e que se for muito bem preparado previamente, não constitui qualquer tipo de interpretação errada.

Relacionado com esta questão e também com o papel do educador, surge aqui a planificação. Neste sentido, fui-me apercebendo de que inerente a qualquer planificação está a noção de que esta é um documento flexível. Para além de todas as questões práticas relativas à elaboração de uma planificação, foi abordado este aspeto relacionado com o carácter dinâmico que as planificações devem assumir. Neste contexto, e de acordo com Moitas (2013), a planificação não pode ser rígida, mas sim flexível, ao ponto de permitir

ao educador inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento

Desta forma, pode verificar-se que “a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia” (Moitas, 2013, p.43)

Assim, fui consolidando a ideia de que um educador ao elaborar a sua planificação, para além de ter que ter em atenção a sua adequação, relativamente ao grupo de crianças com o qual se encontra a trabalhar, deve também ter a noção de que sempre que seja necessário, este deve alterá-la e adaptá-la, de acordo com as necessidades diárias e momentâneas do grupo de crianças.

Assim, fui-me apercebendo de que é importante elaborar este tipo de documentos, na medida que ao estarmos a elaborá-los, somos levados a pensar no que poderá acontecer, nas respostas e questões que as crianças poderão fazer. Desta forma, nos momentos de atuação, estaremos devidamente preparadas para o que poderá acontecer, prevendo situações.

Apesar de haver este documento que guia toda a intervenção, não significa que o mesmo não possa ser alterado nos momentos presenciais com as crianças. Sendo que segundo Moitas (2013, p.43). “em educação a planificação envolve a integração do professor-aluno com as relações sociais, económicas, políticas, culturais, bem como os elementos escolares, objetivos, conteúdos, métodos, como a função de explicitar princípios e execução das atividades escolares”. Assim o professor poderá realizar um ensino de qualidade, banir a monotonia e a rotina e o desinteresse do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia.

No seguimento desta ideia de planificação, surge aqui um aspeto que considero ser fundamental e que diz respeito ao desenvolvimento global das crianças. Assim, ao longo desta PES fui tomando consciência de necessidade de haver em contexto educativo, um desenvolvimento de atividades interdisciplinares, transversais a todas as áreas do saber, que levem a um desenvolvimento global da criança, em vez de serem propostas atividades específicas para cada uma das áreas, de uma forma isolada. Neste sentido, Silva (1997), considera ser fundamental estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as

suas características, favorecendo a aprendizagem de uma forma interligada entre as várias áreas de conteúdo, tendo em vista a aprendizagem significativa e diferenciada.

No que respeita a esta questão de planificar, considero que não importa apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças. É a meu ver, tão ou mais importante investir na formação pessoal e social das crianças, apostando no desenvolvimento de atividades que levem as crianças a trabalhar em grupo, a partilhar opiniões, a escutar o outro, a estabelecer relações com os seus pares e a saberem gerir as diferenças entre elas.

Da mesma forma que é importante esta questão do conhecimento do outro e da relação com o outro, é a meu ver, igualmente importante, apostar num conhecimento do *Self*. Isto é, deve haver uma preocupação da parte do educador, em permitir que a criança se expresse de diversas formas, de modo a que esta se possa ir descobrindo a si mesma, às suas capacidades, etc.

Assim, considero importante que em contexto de educação pré-escolar, haja a possibilidade de as crianças contactarem com as diversas linguagens artísticas, de modo a que possam aprender a expressar-se e a comunicar através do uso de códigos e conceções dessas mesmas linguagens.

Ainda no seguimento desta ideia de planificação, apercebi-me ao longo da minha prática, que é fundamental que o educador se preocupe em desenvolver com as crianças atividades dinâmicas, divertidas, com prazer e significativas, que lhe permitam desenvolver competências, adquirir conhecimento e aprendizagens de uma forma motivadora e de qualidade.

Dando continuidade a esta reflexão, e continuando a fazer uma abordagem ao papel do educador e às aprendizagens por mim adquiridas, tenho vindo a refletir acerca do papel do educador no que toca à gestão de conflitos interpessoais e intrapessoais. Relativamente a este assunto, no início da minha prática não estava desperta para o facto de haver a necessidade de o educador dar às crianças o tempo e o espaço necessários para que estas sejam capazes de resolver os seus próprios conflitos. Referindo-me a conflitos, refiro àqueles que surgem a partir da interação entre pares e àqueles que surgem na criança, por esta não ter ainda a capacidade de lidar com os seus sentimentos e emoções e por isso, em momentos de tristeza e frustração, não ser capaz de se controlar.

No que toca a este aspeto, fui-me apercebendo de que o facto de a criança não saber resolver os seus conflitos, de não saber lidar com um não ou com os seus próprios sentimentos, muitas vezes, surge devido ao facto de os adultos resolverem tudo por ela e não lhe darem a autonomia e responsabilidade para que elas o façam.

Um outro aspeto alvo de reflexão da minha parte prende-se com o facto de avaliar. Uma das grandes dificuldades que fui sentindo ao longo da minha prática foi exatamente a de como avaliar. Considero que muitas vezes, olhei para a avaliação apenas como sendo o educador a avaliar as crianças e desse modo, surgiu aqui a minha grande dificuldade, uma vez que me foi difícil compreender qual a forma mais correta de planificar. No entanto, tenho vindo a refletir acerca deste aspeto e desse modo, fui fazendo algumas mudanças, de acordo com a reflexão por mim feita.

A meu ver, em educação pré-escolar, é tanto ou mais importante que o educador proceda não só a uma heteroavaliação relativamente às crianças, mas também a uma autoavaliação da sua prática educativa. Relativamente a este aspeto, considero que esta questão da autoavaliação se torna ainda mais importante no que diz respeito à prática de ensino supervisionado, uma vez que é através deste processo de autoavaliação que enquanto estagiária tenho a capacidade de refletir a repensar na minha prática educativa, pensando no que foi feito, no que de futuro pode ser feito de uma forma diferente, no que deve ser mantido, etc.

Para além desta questão da autoavaliação, tenho vindo a aperceber-me da importância de realizar uma avaliação em conjunto com as crianças. No que concerne a este aspeto, sinto ter sido algo em que poucas vezes pensei ao longo da minha prática, sendo no entanto, que depois de algumas reflexões, fui tendo consciência da importância desta questão, uma vez que o processo de feedback dado pelas crianças, é uma mais-valia para o aperfeiçoamento das práticas educativas (Moitas, 2013).

No entanto, tentei na minha prática, realizar este tipo de avaliação cooperativa com as crianças, sendo que deste modo se tornou possível que eu tivesse a consciência de quais as atividades que foram ou não significativas para as crianças, quais as aprendizagens adquiridas, bem como quais os seus interesses e necessidades das mesmas.

Também ao longo desta prática de ensino supervisionado, tive a oportunidade de ter participado na reunião de pais, realizada no final do ano letivo, bem como de contar com

a sua participação, na pesquisa de informação relativa ao projeto desenvolvido com as crianças. Assim, tal como refiro na reflexão n.º7, considero que

[...] é extremamente importante que haja esta parceria entre a escola e a família, que torna possível a participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos. Neste contexto, de acordo com Silva (1997), a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Como tal, é importante que para isso haja uma relação entres estes dois sistemas.

A mesma autora considera que a colaboração dos pais e o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, constitui um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças.

Assim, vejo aqui um aspeto fundamental, relativo ao papel do educador. Este deve procurar sempre que possível, estabelecer uma relação próxima com a família, de modo a desenvolverem um trabalho com vista ao sucesso educativo e pessoal da criança.

No decorrer do semestre, fomos incentivadas a trabalhar de acordo com a metodologia do trabalho por projeto. No momento de começo do projeto senti bastantes dificuldades, uma vez que não me sentia totalmente desperta para o feedback que as crianças iam dando e desse modo, foi um pouco complicado descobrir qual seria o seu ponto de interesse.

No entanto, após ter sido definida a temática a ser abordada, as restantes fases do projeto decorreram de uma forma bastante positiva, sendo que fui começando a olhar para esta metodologia de projeto como um método de trabalho extremamente importante e positivo para as crianças.

Assim, olhando para o desenvolvimento deste projeto, posso referir que esta é uma metodologia de trabalho que me agrada bastante, uma vez que promove a participação ativa das crianças na busca do seu próprio conhecimento. Através desta metodologia,

A criança é encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida. (...) uma real metodologia de trabalho de projecto contribui para este desabrochar da mente da criança” (Vasconcelos et al, 2011, p. 19 e 20).

Deste modo, considero que enquanto futura educadora, procurarei sempre que possível desenvolver projetos deste tipo, que visem não só a participação ativa da criança, mas também a partilha e o contacto com a restante comunidade, nomeadamente, outros colegas.

Por fim, fazendo uma retrospectiva relativamente a esta prática de ensino supervisionado, que considero ter sido fonte de grandes aprendizagens e que me permitiu desenvolver competências que me possibilitarão desenvolver futuramente, um bom trabalho enquanto educadora. Neste sentido, olho para o meu futuro, com a consciência da necessidade de haver da minha parte, uma trabalho constante a nível de reflexão e de busca de novos conhecimentos, com o objetivo principal de tornar a minha ação pedagógica cada vez melhor e mais fundamentada a nível teórico.

2. TRABALHAR COM AS CRIANÇAS DE ACORDO COM A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Em contexto de educação pré-escolar é comum ouvirmos falar numa metodologia de trabalho, baseada no trabalho por projeto, uma vez que a educação de infância deve ser vista, tendo sempre como foco principal a criança, os seus interesses e necessidades. Surge assim esta metodologia de trabalho, centrada e pensada na criança.

A palavra projeto teve origem no verbo latino “projicere” e na sua etimologia significa “lançar em frente”.

Segundo Leite, Malpique & Santos (1989), citados por Vasconcelos (1998), esta é uma metodologia que leva a uma participação ativa da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta metodologia envolve alguns aspetos como a realização de um trabalho de pesquisa no terreno, a realização de momentos de planificação e intervenção, com a finalidade de responder a questões encontradas e colocadas pelas crianças, considerados de interesse geral.

Segundo Kilpatrick (1918), citado por Vasconcelos (1998), a essência desta metodologia de trabalho é a realização de atividades com um fim, com uma intenção globalizante que visem a participação ativa das crianças, bem como um desenvolvimento global das mesmas, através de um tema de interesse do grupo.

De acordo com Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto, para além de uma metodologia de trabalho, é em educação, vista como uma atitude. Neste sentido, o mesmo autor considera que o educador se torna num co-construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças e com outros parceiros que possam surgir. Deste modo, o educador identifica os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, de modo a que posteriormente, os possa integrar de uma forma dinâmica, ao longo de todo o processo de conhecimento. Assim, o processo de ensino aprendizagem torna-se algo em que todos participam e colaboram ativamente.

Vasconcelos (1998) considera que a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança, como um ser competente e capaz, sendo que o educador deve olhar para ela,

como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas que lhe surjam.

Esta metodologia pressupõe que a criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como refere Vasconcelos (1998), esta pedagogia de projeto, pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, na busca dos seus saberes e competências. Assim, a criança é encorajada a colocar questões, a resolver situações problemáticas e a aumentar a sua consciência relativamente ao que a rodeia. Ao ser trabalhada esta metodologia em contexto de jardim-de-infância, estão a ser realizadas por parte das crianças, aprendizagens significativas e que surgem associadas a um conceito, tornando possível uma melhor compreensão dos factos.

Ainda Vasconcelos (1998) considera que a pedagogia de projeto pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a no seu processo de aprendizagem, que ela vai desenvolvendo, através da projeção da sua ação futura.

Esta pedagogia assume também a criança como sendo um elemento de um grupo, parte de uma vida comunitária, onde há regras específicas de funcionamento. Assim, nesta metodologia, cada criança individualmente torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que cada uma possa ter diferentes papéis. Deste modo, o trabalho de projeto favorece na criança uma atitude cooperativa, em que esta é encarada como um membro de uma sociedade democrática.

“Na pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança” (Vasconcelos, 1998, p.134).

Vasconcelos (2011) refere que o trabalho de projeto passa por quatro fases distintas que se interligam umas com as outras, sendo elas as seguintes: fase I designada por definição do problema, fase II designada por planificação, fase III que consiste na execução e por fim, a fase IV, que diz respeito à divulgação, avaliação e reflexão do projeto.

De acordo com Vasconcelos (2011), fase I da pedagogia de projeto é importante que se faça um levantamento das ideias e experiências que as crianças já têm sobre o assunto

identificado ser de interesse anteriormente, de modo a que haja uma partilha de ideias entre as várias crianças, com o objetivo de se estabelecer uma base comum entre os participantes do projeto. Nos momentos em que se fazem estas discussões iniciais o professor ou o educador deve segundo Katz & Chard, (1997), incentivar as crianças a falar sobre o tema, a brincar e a identificar aquilo que já sabe. Seguindo, esta linha de pensamento, é necessário que as crianças, juntamente com o educador, desenvolvam discussões de partilha, de modo a definirem questões, às quais planeiam dar respostas. Vasconcelos (2011), considera que as conversas iniciais estabelecidas com as crianças devem ser o mais motivadoras possível, chamando a curiosidade das crianças. Para tal, pode ser benéfico se o educador contar uma história acerca do tema, ou se este distribuir um ou mais objetos pelas crianças do grupo.

Um novo projeto que vá ao encontro dos interesses das crianças cria desde logo um grande entusiasmo por parte das mesmas. Assim torna-se importante que o educador tente sempre que possível ir ao encontro dos interesses e gostos das crianças, de modo que estas a partir do seu entusiasmo se empenhem no desenvolvimento do mesmo. (Katz & Chard, 1997). Os mesmos autores referem que é sempre mais proveitoso que o projeto decorra sempre com o interesse das crianças. No entanto, se tal não acontecer, o educador não deve desmoralizar nem desistir. Por outro lado, deve procurar estratégias para colocar em prática na sua ação educativa, de modo a voltar a despoletar o interesse das crianças acerca do mesmo.

A segunda fase do projeto diz respeito à planificação com as crianças. Nesta fase do projeto

Faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares). Elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças (Vasconcelos, 2011, p.15)

Ao longo da segunda fase do projeto, Katz & Chard, (1997), consideram que as discussões em grupo podem assumir diversas funções como por exemplo, preparar uma visita de estudo que seja do interesse das crianças, preparar a ida de alguém à escola; definir as questões que serão o início da investigação; planear atividades para desenvolver em grupo

e planejar trabalhos futuros. Ao longo das discussões, o educador deve atuar como um colaborador que ajuda as crianças a partilharem as suas ideias e experiências e promove o sentido de grupo

É também neste fase que se define os locais e instrumentos de pesquisa, por exemplo, documentos, livros, vídeo, ou até mesmo, o estabelecimento de contactos com pessoas especialistas na área acerca do tema a investigar (Katz & Chard, 1997). Quando o educador promove a realização de momentos como visitas fora da escola ou mesmo a ida de alguém à escola, está a promover ações propícias ao levantamento de novas questões, à recolha de informações e à formulação de novas ideias das crianças.

Na fase III de um projeto, de acordo com Vasconcelos (2011),

[...] As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos... (Vasconcelos, 2011, p.16),

Ainda no que respeita, à planificação e execução de trabalhos a serem elaborados pelas crianças, Katz & Chard, (1997), referem que estas atividades podem surgir de diversas formas, como por exemplo, trabalhos escritos, esquemas, gráficos, etc., sendo que ao longo do desenvolvimento do projeto, estes trabalhos ganham mais sentido para as crianças e podem ter a função de lhes dar respostas ou de consolidar conhecimentos. No entanto, que inerente a estes trabalhos estão uma série de aprendizagens extremamente importantes para as crianças, ligadas às diversas áreas de conteúdo.

Por fim, na fase IV, é feita uma reflexão do trabalho realizado, a sua avaliação e apresentação. De acordo com Vasconcelos et al (2011), a avaliação não deve ser algo isolado mas sim, um conjunto algo que se interligue ao restante trabalho desenvolvido anteriormente, tornando a avaliação algo que não se separa do processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento e a avaliação de qualquer atividade em contexto de jardim-de-infância, devem sempre ter em conta as características e as necessidades do grupo de trabalho, bem como as suas potencialidades e fragilidades. (*ibidem*, 2011).

É fundamental que no final de cada projeto, a reflexão e a avaliação não sejam algo realizado apenas pelo educador. Torna-se importante que as crianças façam uma reflexão acerca do trabalho realizado, com o objetivo de fazerem um balanço das aprendizagens realizadas e das mais significativas.

Para além da reflexão é também importante que a criança faça uma avaliação do projeto, na medida que as crianças, juntamente com o educador, comunicam e refletem sobre as capacidades, as estratégias arranjadas, as técnicas utilizadas e os processos de exploração utilizados. No final do projeto pode ainda fazer-se com as crianças um registo das informações recolhidas, para que posteriormente possa funcionar como instrumento de consulta. (Katz & Chard, 1997).

Depois de tudo isto, é importante que se proceda a uma divulgação do projeto, com o objetivo principal, dar a conhecer a outras crianças e à comunidade educativa, todo o processo de desenvolvimento do projeto, as aprendizagens realizadas, os trabalhos desenvolvidos, etc. (Silva, 1997). A preparação desta divulgação se partir das crianças, torna-se extremamente estimulante para as mesmas, uma vez que lhes permite partilhar as suas experiências com outras pessoas (Katz & Chard, 1997).

Através do trabalho de projeto

“A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.” (Vasconcelos et al, 2011, p. 19).

2.2. AS ABELHAS

De acordo com Barbosa et. al (2007), as abelhas são um Inseto pertencente à ordem dos himenópteros. Conhecidas há mais de quarenta mil anos, têm vindo a atrair a atenção do homem pela utilidade dos produtos que delas se obtêm e pela extrema complexidade de sua vida social.

Relativamente à sua anatomia, o corpo das abelhas divide-se em cabeça, tórax e abdómen, à semelhança da maioria dos insetos. Na cabeça, ficam as antenas, órgãos táteis e olfativos. Próximo às antenas, localiza-se o complexo sistema visual, que permite às abelhas olhar em todas as direções e a longas distâncias. Ainda na cabeça, ficam as glândulas salivares, responsáveis pela transformação do néctar em mel; as hiofaríngeas, que transformam o alimento comum em geleia real; e as mandibulares, que dissolvem a cera e ajudam a processar a geleia real (Barbosa et. al, 2007).

Estes insetos apresentam ainda dois pares de asas e três pares de patas, que diferem entre si, pois cada um possui função específica. As patas anteriores, forradas de pelos microscópicos, são utilizadas na limpeza das antenas, olhos, língua e mandíbula. As medianas possuem um esporão, cuja função é a limpeza das asas e a retirada do pólen acumulado nas patas posteriores, as quais se caracterizam pela presença das cestas de pólen, pentes e espinhos. Estes últimos têm a finalidade de remover as partículas de cera elaboradas pelas glândulas alojadas no ventre (Martins, 2009).

Ainda relativamente à anatomia das abelhas, Martins (2009) refere que o abdómen abriga a maioria dos órgãos das abelhas. Nele estão situados a vesícula melífera, que transforma o néctar em mel e transporta a água coletada no campo para a colmeia; as glândulas celígenas, responsáveis pela produção da cera; as traqueias ou órgãos de respiração; os órgãos de reprodução femininos e masculinos; e ainda o estômago, o intestino delgado e o coração. É no abdómen que se localiza o ferrão, que as operárias utilizam como arma de defesa e a rainha como instrumento de orientação: é por meio dele que ela localiza as células dos favos no momento da pôr o ovo.

No que diz respeito às colmeias, Barbosa et. al (2007), referem que estas têm capacidade para abrigar uma população de até dezenas de milhares de indivíduos, e são compostas por uma série de favos, dispostos paralelamente. Os favos são um conjunto de alvéolos, isto é, compartimentos hexagonais que as operárias fazem com cera, onde a rainha deposita os ovos e onde são armazenados os alimentos (água, mel e pólen). Os alvéolos menores destinam-se ao desenvolvimento das operárias e os maiores, ao dos zangões.

Uma só colmeia pode dividir-se em várias, através de um processo chamado enxameação. Quando numa colmeia não há mais espaço para a postura e para o armazenamento de

alimento, é produzida uma nova rainha., sendo que a sua antecessora voa com uma grande parte das abelhas para formar uma nova comunidade (Barbosa et. al) (2007).

A abelha rainha é quase duas vezes maior que as operárias e vive de três a seis anos. Tem como única função biológica a postura dos ovos. Do ponto de vista social, é responsável pela harmonia e ordenação dos trabalhos da colônia. Nasce de um ovo fecundado e é criada numa célula especial, diferente dos demais alvéolos, denominada realeira, na qual recebe uma alimentação diferenciada, à base de geleia real, rica em proteínas, vitaminas e hormonas sexuais, sendo que esse nutriente é o responsável pela diferenciação fisiológica da abelha rainha em relação às operárias.

Martins (2009) refere que os machos da colmeia são os zangões. Estes nascem de ovos não-fecundados depositados pela rainha, 24 dias após a postura. Vivem de oitenta a noventa dias e atingem a maturidade sexual no 12º dia a contar do nascimento. Não apresentam ferrão ou qualquer outro órgão adequado às funções de ataque, defesa ou trabalho e dependem exclusivamente das operárias para sobreviver. São dotados de aparelhos sensitivos excepcionais e podem identificar, pelo olfato ou pela visão, rainhas virgens a quilômetros de distância.

As operárias são responsáveis por todo o trabalho necessário à sobrevivência e defesa da colmeia, sendo que estes não são responsáveis por pôr os ovos. Durante o dia, estas abelhas realizam o trabalho respeitante à colheita de alimentos e água. Encarregam-se da higiene da colmeia, da produção de cera e de sua utilização na construção dos favos, assim como da alimentação da rainha, dos zangões e das larvas. Por meio do batimento das asas ou da introdução de água no interior dos favos, as operárias evitam o superaquecimento e, para conservar o calor, unem-se firmemente umas às outras. Dessa forma, mantêm a temperatura estável no interior da colmeia, entre 33 a 36 graus celsius. As abelhas operárias são aquelas que produzem o mel e elaboram a própolis (substância processada a partir de resinas vegetais utilizada para desinfetar favos e paredes, vedar frestas e fixar peças). Estas abelhas nascem 21 dias após a postura dos ovos e podem viver de sessenta dias até seis meses, em situações excepcionais de pouca atividade. (Martins, 2009)

No que respeita à reprodução das abelhas, o mesmo autor faz referência ao facto de a abelha rainha possui uma cavidade no abdómen, que guarda os espermatozoides após o acasalamento. Três dias após a fecundação, inicia-se a postura dos ovos. Quando a rainha

introduz o abdómen no alvéolo menor, comprime essa cavidade, libertando os espermatozoides que irão fecundar o ovo. No caso dos alvéolos maiores, esta cavidade não é comprimida, e um ovo não fecundado é depositado. Cada alvéolo recebe um único ovo. Três dias após a postura, surge uma larva branca, que é alimentada pelas operárias. Aos seis dias inicia-se o processo de metamorfose, sendo que passados 12 dias, as abelhas atingem a fase adulta.

Relativamente à forma de comunicação, Barbosa et. Al (2007) refere que as abelhas operárias dispõem de meios de comunicação muito precisos para indicar às companheiras os locais onde há alimentos. Esta comunicação é feita essencialmente por meio de "danças" num percurso em forma de foice, para pequenas distâncias, em forma de um oito, para distâncias entre 65 e 6.000m. Quanto mais rápida a dança, mais próximo o local: assim, sete voltas completas em 15 segundos indicam uma distância de 200m.

2.3. SURGIMENTO DO PROJETO

Neste ponto do relatório, é descrito o modo como surgiu o projeto desenvolvido com as crianças. Assim, na última semana, antes da interrupção letiva da Páscoa, na hora do lanche, as crianças da sala A do jardim-de-infância, estavam a comer bolachas com mel. Deste modo, a educadora dessa sala perguntou às crianças da nossa sala, se estas queriam também comer bolachas com um bocadinho de mel.

As crianças mostraram-se recetivas a esta experiência de sabor, sendo que apenas uma ou duas, disseram que não queriam porque não gostavam. Depois de todas as crianças terem comido a sua bolacha, algumas delas manifestaram o seu gosto pelo sabor do mel, sendo que uma das crianças que afirmou anteriormente não gostar de mel, fez a seguinte afirmação “*O mel só se come com bolachas*” (F, 6 anos). Perante esta afirmação, perguntámos às crianças se estas achavam que realmente o mel só se come com bolachas e se achavam que servia apenas para comer. Perante estas perguntas, algumas crianças afirmaram que realmente o mel só servia para comer, sendo que outras disseram que se podia comer de diversas formas. No entanto, nenhuma criança achava que o mel poderia ter outra utilização, para além da alimentação.

Depois de voltarmos das férias da Páscoa, como havia ficado no ar o interesse das crianças relativamente a aspetos relacionados com o mel, decidimos planificar para essa semana,

algumas atividades que pudessem voltar a despertar o interesse das crianças relativos ao tema das abelhas. Desse modo, levámos o filme “Bee, a história de uma abelha”. Uma vez que a primavera se tinha iniciado há pouco tempo, como forma de assinalar a sua chegada procurámos também desenvolver alguma atividade que nos levasse até às abelhas. Assim, realizámos com as crianças 3 mobiles com abelhas e borboletas. Partindo desta atividade, as crianças demonstraram novamente interesse em aspetos relacionados com as abelhas, sendo que na elaboração das mesmas, uma delas afirmou *“Temos que fazer aquele biquinho que às vezes nos pica”* (S, 3 anos), ao que eu perguntei *“sabes como se chama esse biquinho?”*, sendo que a criança me respondeu que não. Perante isto, disse à criança que esse biquinho das abelhas se chamava ferrão, com o intuito de perceber se o entusiasmo da criança seria o suficiente para contagiar os colegas. Na mesma semana, depois de todas as abelhas estarem terminadas, quando em grande grupo discutíamos o local onde as poderíamos pendurar, outra criança afirmou *“temos de fazer a casa delas”* (E, 6 anos) Perante isto, perguntámos se alguém sabia como se chamavam as casas das abelhas, ao que nenhuma das crianças se manifestou.

No que respeita ao visionamento do filme, este foi passado com o intuito de perceber se os interesses das crianças relativos a este tema seriam suficientes para que fosse possível desenvolver o projeto. Assim, antes de ser visionado o filme, foi realizada uma pequena conversa em grande grupo, onde as crianças discutiram um pouco acerca das suas ideias prévias. Assim, começámos por falar no facto de as abelhas irem às flores buscar o pólen, ao que uma criança afirmou *“Elas vão buscar o pó das flores para fazerem o mel”* (L, 4 anos). Seguida a esta afirmação, questionámos as crianças quanto à forma como elas transportavam o pó e quanto ao local para onde o levavam. Assim, surgiram daqui novas afirmações *“levam-no para casa delas”* (G, 5 anos), *“a casa delas é a colmeia”* (G, 5 anos), *“levam-no na boca”* (E, 6 anos), *“levam num balde”* (G, 5 anos) e *“levam nas costas”*(L, 5 anos). Perante estas afirmações, outra criança afirmou *“a colmeia é feita de mel”* (G, 5 anos), obtendo desde logo a resposta de outra criança que não concordava muito com a afirmação *“se for feita com mel, elas ficam coladas”* (E, 6 anos).

No seguimento desta conversa, uma criança afirmou *“para fazer o mel, elas misturam, açúcar porque o mel é doce”*(E, 6 anos), ao que outra criança afirmou *“o mel serve para comer”*(F, 6 anos).

Assim, perante estas afirmações e questões iniciais, avançámos para a visualização do filme. Posteriormente à visualização do filme, identificámos que havia no grupo um interesse geral das crianças acerca destes insetos, bem como algumas questões. Como tal, decidimos avançar com o projeto sobre as abelhas.

2.4. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Depois de termos decidido avançar com o projeto, na semana de 13, 14 e 15 de abril, a partir de algumas das afirmações anteriormente feitas pelas crianças, bem como de algumas questões que estas nos foram colocando, decidimos voltar a discutir em grande grupo relativamente a este tema, onde questionámos as crianças acerca daquilo que elas sabiam sobre as abelhas e quais eram as questões que estas tinham relativamente ao tema.

Assim, surgiram algumas das ideias (quadro 12) relativas ao que as crianças sabiam sobre as abelhas, que foram registadas e posteriormente, colocadas numa cartolina (imagem 1).

Quadro 12 – quadro relativo ao que as crianças sabiam acerca das abelhas, antes de se iniciar o projeto.

O que sabemos sobre as abelhas?	
1- <i>“As abelhas fazem mel”</i> (F, 6 anos); 2- <i>“Quando picam morrem”</i> (M, 5 anos); 3- <i>“As abelhas voam”</i> (A, 5 anos); 4- <i>“Têm asas”</i> (A, 5 anos); 5- <i>“São amarelas e pretas”</i> (AR, 5 anos); 6- <i>“São insetos”</i> (R, 6 anos); 7- <i>“Vão buscar o pólen às flores”</i> (L, 4 anos);	8- <i>“Não podem voar à chuva”</i> (RG, 3 anos); 9- <i>“Um grupo de abelhas é um enxame”</i> (R, 6 anos); 10- <i>“A casa delas é a colmeia”</i> (G, 5 anos); 11- <i>“O mel serve para comer”</i> (F, 6 anos); 12- <i>“O pólen serve para fazer mel”</i> (RG, 3 anos); 13- <i>“Usam o pólen para fazer crescer as flores”</i> (L, 4 anos);

Relativamente às ideias das crianças, no que respeita às abelhas, estas surgiram das suas vivências, bem como do visionamento do filme que impulsionou este projeto. Através do quadro 12, pode verificar-se que estas tinham algumas ideias relativas à sua forma de locomoção, ao alimento que estas produzem, à sua habitação e à utilidade destes insetos no meio ambiente.



Figura 1 - Cartaz acerca daquilo que as crianças já sabiam sobre as abelhas

No seguimento da discussão realizada em grande grupo, acerca destas ideias, ficaram no ar, algumas questões relativas a alguns aspetos da vida das abelhas. Assim, estas questões feitas pelas crianças foram no sentido de compreender melhor como é que as abelhas fazem o mel, como fazem a sua colmeia, como se reproduzem, etc. De seguida, é apresentado o quadro 13, onde se encontram as questões que as crianças formularam, relativamente a este tema.

Quadro 13 – quadro relativamente ao que as crianças pretendiam saber relativamente às abelhas.

O que queremos saber sobre as abelhas?
1- <i>“As abelhas põem ovos e os filhos nascem dos ovos?”</i> (F, 6 anos);
2- <i>“Como são feitas as colmeias?”</i> (E, 6 anos);
3- <i>“Como se faz o mel? É acrescentada alguma coisa para ele ficar doce?”</i> (E, 6 anos);
4- <i>“O mel serve apenas para comer?”</i> (F, 6 anos);
5- <i>“Onde é que as abelhas transportam o pólen?”</i> (L, 4 anos)

Através do quadro podemos verificar que as perguntas das crianças, relativamente às abelhas, são direcionadas para a verificação de algumas das hipóteses por elas colocadas inicialmente, no momento em que o projeto se iniciou.

Perante estas questões, demos continuidade ao projeto, passando para a fase II, onde foram pensadas algumas estratégias que poderiam ajudar as crianças a responder a estas questões.



Figura 2 - Cartaz com as perguntas que as crianças tinham acerca das abelhas

2.5. FASE II – PANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO

Depois de termos terminado a primeira fase deste projeto, demos continuidade ao mesmo, começando assim a fase da planificação com as crianças.

Deste modo, começámos primeiro por falar com as crianças acerca do que poderíamos fazer para responder às perguntas que registámos na fase anteriormente.

Assim, neste momento, as crianças foram questionadas acerca daquilo que poderiam fazer para encontrar a resposta às suas perguntas. Nesta fase, as crianças apenas sugeriram duas coisas, “podemos pedir aos pais para ir ver no computador” (E, 6 anos) e “podemos ir à biblioteca” (A, 5 anos). No seguimento da ideia de pedir ajuda aos pais, uma criança afirmou “então temos de fazer um recado para os pais” (F, 6 anos).

Neste sentido, procedemos à elaboração de um recado para os pais, pedindo-lhes a sua colaboração, para que juntamente com as crianças, fizessem uma pesquisa acerca deste tema, as abelhas. Perante a ideia de nos deslocarmos à biblioteca, através da educadora cooperante, contactámos a biblioteca do agrupamento, no sentido de agendar uma

deslocação com as crianças, na procura de livros ou filmes que nos ajudassem a dar resposta às questões.

Na semana seguinte, um grande número de crianças trouxe para a escola a informação recolhida em casa. No entanto, verificámos que a maioria delas não havia participado na pesquisa, uma vez que depois de serem questionadas acerca daquilo que tinham descoberto, as crianças responderam não saber.

Depois de termos recolhido a informação que cada uma das crianças trouxe de casa, fizemos uma pequena exploração das mesmas, em grande grupo, tentando identificar as possíveis respostas às nossas questões.

Quase todas as crianças trouxeram informação retirada da internet, havendo uma que nos trouxe um bocado de uma colmeia e um retângulo constituído por favos artificiais, que mostrou às restantes crianças, sendo que estas tiveram a possibilidade de os pegar, cheirar e ver.



Figura 3 - Pedacos de uma colmeia, levados pela criança E.



Figura 4 - Favos de mel, levados pela criança E.

No seguimento da pesquisa feita em casa, houve duas crianças que levaram também para a escola livros infantis, da coleção do “Winnie the poo”, que posteriormente foram por nós lidas às restantes crianças.

No que diz respeito à deslocação à biblioteca, esta acabou por não se realizar, uma vez que no dia em que esta estava agendada houve greve das assistentes operacionais e como tal, não decorreram atividades na escola. Assim, ainda ponderámos voltar a agendar esta visita, no entanto, em conversa com a educadora cooperante, acabámos por considerar que se fossemos adiar mais essa visita, já não faria muito sentido.

Assim, depois de todo este processo, foi possível responder a algumas das questões feitas pelas crianças, sendo que no entanto, foram adquiridos conhecimentos que iam muito para além destas respostas. Com a pesquisa de casa, ficámos a saber como é constituído o corpo das abelhas, que elas põem ovos e que desses ovos nascem umas larvas que depois se transformam em abelhas, que elas levam o mel agarrado ao pelo, sendo que uma criança disse “*mas aquilo que elas comem vão buscar às flores e levam dentro de uma bolsa que têm*” (E, 6 anos). No que respeita à forma como a colmeia é feita, uma criança disse “*o meu irmão disse que elas fazem a colmeia com mel, mas é um mel seco*” (S, 3 anos). Ainda na continuação desta partilha de informação, ficámos a saber que numa colmeia as abelhas têm papéis diferentes, sendo que há uma que é a abelha rainha e que é quem “manda” na colmeia, por isso é maior do que as outras. Neste momento, houve ainda outra criança que afirmou “*o mel também serve para fazer chá e alguns shampoos*” (F, 6 anos).

Perante estas aprendizagens, verificámos que já tínhamos respondido a algumas das nossas questões, no entanto, faltava ainda responder à questão relativa à forma como é feito o mel, e perceber um pouco melhor como é que elas fazem a colmeia.

Assim, por sugestão nossa, questionámos as crianças acerca do facto de procurarmos ajuda junto de pessoas que trabalham com abelhas, os apicultores. Neste sentido, procurámos estabelecer o contacto com a associação de apicultores de Leiria, na tentativa de agendar uma visita dos mesmos à nossa escola, procurando assim responder às questões que nos faltavam.

Depois deste processo de pesquisa de informação, perguntámos às crianças o que é que estas gostariam de fazer acerca das abelhas. Assim, as crianças deram algumas das suas opiniões “*podemos fazer uma abelha grande como aqueles ursos (apontando para a zona dos animais da sala). Com jornal e depois pintar*” - criança (A, 5 anos), “*uma abelha um cartão*” - criança (M, 5 anos), “*uma flor desenhado num cartão e depois meter lá a abelha em cima*” - criança (AR, 5 anos). A partir destas ideias das crianças procurámos desenvolver um pouco mais este tema, tentando que elas tivessem uma participação mais ativa na planificação das atividades. No entanto, como começámos a ver que não estava a ser possível, partimos para uma definição de algumas atividades, juntamente com a educadora cooperante, que nos pareceram ser interessantes e que fosse ao encontro das necessidades e motivações das crianças.

Desse modo, ao longo da fase III do projeto, que se seguiu a esta fase da planificação, fomos apresentando algumas propostas às crianças, conduzindo-as e ajudando-as a ter uma participação ativa no processo de planificação, de modo a despoletar o seu interesse e envolvimento ao longo do desenvolvimento dessas atividades.

2.6. FASE III – EXECUÇÃO

Tendo em conta aquilo que já tínhamos descoberto acerca das abelhas, bem como as ideias das crianças relativamente ao que poderíamos fazer, nós, mestrandas, achamos que seria proveitoso proporcionar às crianças a realização de algumas atividades que ajudassem a consolidar os conhecimentos anteriormente adquiridos, de uma forma alegre e significativa para as mesmas. Assim, através da realização das atividades por elas propostas, bem como da realização de atividades por nós sugeridas, procurámos abordar um pouco de todas as áreas do conhecimento, partindo de assuntos relacionados com o tema do nosso projeto.

Deste modo, as crianças tiveram a possibilidade de se irem apropriando de alguns conceitos relativos às abelhas, de adquirir novos conhecimentos acerca das mesmas, sendo que estes foram muito para além daquilo que as crianças já sabiam e daquilo que queriam saber. Aliadas a estas questões, surgiram também novas aprendizagens que não estando diretamente relacionadas com o tema do projeto, foram feitas no decorrer do mesmo e contextualizadas através dele.

Deste modo, apresento de seguida, algumas das atividades realizadas com as crianças, que considero terem sido as atividades mais significativas e interessantes para as crianças.

PORPOSTA: ABELHA DANÇARINA *(13 de maio de 2015)*

Esta atividade, que propus às crianças surgiu no âmbito da expressão corporal, tendo surgido com o objetivo de envolver ainda mais as crianças no projeto, motivando-as para a continuação do mesmo.

Assim, neste dia, depois da hora do almoço, as crianças entraram na sala e sentaram-se no tapete. Ao contrário do que normalmente acontece, não foi contada uma história.

Disfarcei-me de abelha, bati à porta e encarnando esta personagem, entrei na sala, tendo colocado no leitor de CD's música (Primavera de Vivaldi). Seguidamente, fui-me aproximando das crianças a dançar. Calmamente, fui convidando as crianças uma a uma a virem dançar com a “abelha”, até que todas as crianças participassem na atividade.

Depois, propus às crianças que nos deslocássemos para o exterior, que encarnássemos todos a personagem de uma abelha e que fossemos dançar outro tipo de músicas, mais “mexidas”. Assim ao chegarmos ao exterior, colocámo-nos em roda e começámos a dançar. Primeiramente, a abelha dançarina mostrava alguns movimentos que as crianças imitaram, e de seguida, incentivei as crianças a irem para o meio da roda e inventarem elas os movimentos para a dança. Deste modo, todas as crianças que quiseram tiveram a oportunidade de mostrar a sua dança, sendo que as restantes as iam imitando.

No final da atividade, foi colocada novamente uma música mais “calma”, e desse modo, foram realizados alguns movimentos de relaxamento e retorno à calma.

Com o desenvolver desta atividade, foi possível que de uma forma lúdica, as crianças se fossem envolvendo mais no tema do projeto, que se fossem desinibindo e libertando energia, através da expressão corporal. Através desta atividade, foi também incentivada a participação das crianças em momentos de maior exposição aos restantes colegas do grupo. Com o decorrer desta atividade, foram desenvolvidas com as crianças, competências ao nível da expressão corporal, da tomada de iniciativa em partilhar algo com os outros, da convivência em grupo, do contacto com a música e do movimento corporal associado à música.



Figura 6 - Criança A a dançar com a "abelha dançarina"



Figura 5 - Dança conjunta, no espaço exterior



Figura 8 - Criança AR a dançar com a "abelha dançarina"



Figura 9 - Criança R a dançar com a "abelha dançarina"



Figura 10 - Dança de grupo no exterior



Figura 7 - Momento de relaxamento após a dança no exterior

PROPOSTA: ELABORAÇÃO DE UM SABONETE (25 de maio de 2015)

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, uma das perguntas que tínhamos referia-se às possíveis utilidades do mel. Desse modo, depois de percebermos que o mel servia para fazer uma série de coisas, nomeadamente, sabonetes, para além do seu uso na alimentação, em conversa com o grupo, tentei levar as crianças a perceber que na nossa sala poderíamos fazer um sabonete.

Assim, referi que a Abelha Mel (Fantoches que nos acompanhou ao longo do desenvolver do projeto), me tinha ensinado a fazer uma coisa com mel, mas que não era para comer, tendo-lhes perguntado de seguida o que seria. Assim, as crianças primeiramente referiram que podíamos fazer um shampoo, de seguida, uma criança referiu que poderia ser um sabonete. Assim, concordámos todos que realmente poderíamos fazer um sabonete de mel.

Posto isto, no dia 25 de maio, procedemos à elaboração de um sabonete de mel, tendo por base um sabonete neutro. A atividade consistiu em dar a possibilidade de as crianças observarem e manipularem os materiais que eram necessários para a realização do sabonete (3 limões, 3 sabonetes neutros, mel, água, tacho, formas). Assim, foram apresentados um a um, cada um dos “ingredientes”, e questionei as crianças acerca do nome dos mesmos, para que servissem e no caso do limão, dos sabonetes neutro e do mel, estas para além da visão, utilizaram também o tato e o olfato, para que a observação pudesse ser mais completa.

No momento de elaboração do sabonete, as crianças foram tendo uma participação ativa, uma vez que raspavam os sabonetes neutros com o raspador, para dentro de uma taça, espremeram o sumo dos limões com o espremedor, fizeram a contagem dos copos de água e das colheres de mel que teriam de ser utilizadas para fazer a mistura. No desenvolvimento desta atividade, as crianças não mexeram o preparado, uma vez que este se encontrava ao lume e por isso, constituía alguns riscos para as mesmas.

Depois de todo o preparado se ter tornado numa mistura homogénea, este foi dividido por diversas formas individuais, tendo ficado 2 semanas a secar, para posteriormente desenformar.

Posteriormente, ainda em grande grupo, procedemos ao registo da receita. Assim, as crianças lembraram o que tinham feito, e numa cartolina, foram fazendo o registo através do desenho. Mais tarde, com as crianças mais velhas, foi feito um registo escrito, onde as crianças copiaram aquilo que eu havia escrito.

Com esta atividade, foi possível trabalhar as diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a matemática, através da contagem do número de copos de água, das colheres de mel, dos limões e dos sabonetes neutros. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi trabalhado o registo escrito e desenhado e o contacto com as palavras e com as letras, no momento de registo escrito da receita, a representação gráfica, bem como a leitura pictórica, de acordo com as regras de leitura de um texto escrito. No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível trabalhar com as crianças competências ao nível do desenvolvimento de experiências, da capacidade de observação e reconhecimento dos “ingredientes” utilizados.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, com o desenvolver desta atividade, foram desenvolvidas competências, relacionadas com a participação ativa em atividades, com a partilha e respeito em grupo e com a segurança.



Figura 12 - Criança R a espremer o sumo do limão



Figura 11 - Criança L a espremer o sumo do limão



Figura 14 - Contagem das colheres de mel que se têm de colocar no tacho



Figura 13 - Criança F a desenhar, no registo da receita do sabonete



Figura 16 - Criança I a desenhar, no registo da receita do sabonete



Figura 15 - Registo da receita do sabonete

PROPOSTA: PREENCHIMENTO DOS FAVOS DE MEL E REALIZAÇÃO DE UM DITADO DE FIGURAS (27 de maio de 2015)

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, fomos abordando e explorando várias questões relativas às abelhas, ao seu funcionamento, ao seu habitat, etc. Assim, no momento de exploração das colmeias, verificámos que estas são constituídas por favos que servem para fazer o mel e para a abelha rainha pôr os ovos das novas abelhas que irão nascer.

Assim, propus às crianças, que perante a imagem de favos de mel, com a forma hexagonal, a observassem, olhando bem para a forma dos favos e que identificassem se tinham todos a mesma forma ou não. Perante isto, desde logo obtive resposta por parte das crianças, dizendo que todos eram iguais, mas que não sabiam o nome daquela forma.

Deste modo, apresentei-lhes um hexágono em cartolina, referindo o seu nome e fazendo a contagem do número de lados. Posto isto, questionei as crianças relativamente a outras figuras geométricas que estas conheciam, bem como ao número de lados das mesmas. Assim, as figuras que logo foram identificadas pelas crianças foram o triângulo, o retângulo, o quadrado e o círculo, que segundo as crianças não tinha lados.

Posteriormente, as crianças preencheram hexágonos com fósforos, com o intuito de que estas se apropriassem do nome da figura, bem como do número de lados da mesma, tendo sido possível que fosse desenvolvida a sua motricidade fina.

Com as crianças de 5 e 6 anos procedi à realização de um ditado de figuras. Assim, duas crianças de cada vez, separadas por um objeto que não deixava olhar para o trabalho um do outro, tinham à sua disposição triângulos, retângulos e círculos de diversas cores e tamanhos, bem como um pedaço de cartolina, onde iriam colar as figuras, de acordo com as indicações dadas por mim.

Com o desenvolvimento desta atividade, foram desenvolvidas com as crianças, competências ao nível da observação, da identificação de semelhanças de formas, com a identificação de figuras geométricas (retângulo, triângulo e círculo), com o reconhecimento do número de lados de cada uma das figuras, com os tamanhos (identificação do grande e do pequeno) e com o reconhecimento de cores (azul, amarelo, verde e laranja). Para além destas competências, com esta atividade, foi possível que as crianças adquirissem novos conhecimentos, relativos a uma nova figura geométrica, o hexágono e ao número de lados da mesma.

Com o preenchimento de hexágonos com fósforos, foi trabalhada a noção de limite e de interior

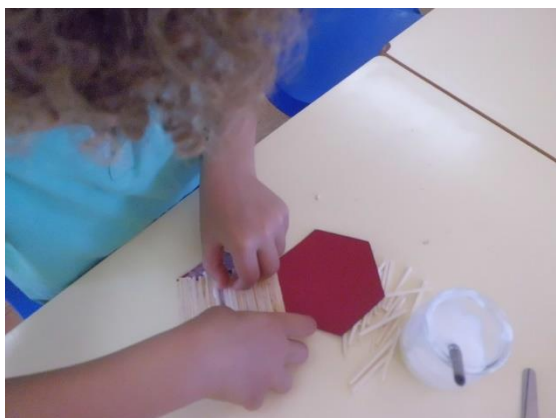


Figura 17 - Criança A a preencher o hexágono com fósforos



Figura 18 - Criança AR a preencher o hexágono com fósforos



Figura 20 - Sequência de formas da criança G, realizado no ditado de formas

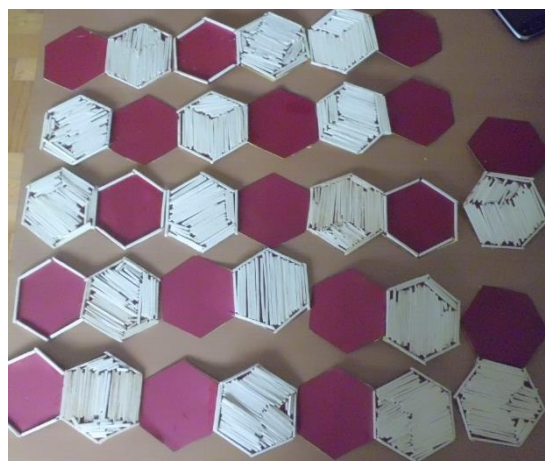


Figura 19 - Hexágonos preenchidos com fósforos, pelas crianças

PROPOSTA: VISITA DE UMA APICULTORA (03 de junho de 2015)

Para que o nosso projeto se tornasse mais significativo e proveitoso para as crianças, achámos que seria interessante que tivéssemos na nossa sala, a visita de um apicultor, com o intuito de esclarecer algumas das questões iniciais do nosso projeto, bem como, de dar novas informações às crianças, relativamente a este tema.

Deste modo, contactámos a associação de apicultores de Leiria, fazendo-lhes um pedido de deslocação à nossa sala. Assim, no dia 03 de junho, realizou-se a visita de uma apicultora à nossa sala, que fez um apresentação para as crianças da nossa sala e para as crianças da sala B.

Ao longo desta apresentação, foram mostradas diversas imagens às crianças, quer de abelhas, de colmeias, de mel, do processo de recolha do mel, etc. Assim, foi possível que as crianças pudessem ouvir aquilo que a apiculadora Beatriz Ihes disse e fazer algumas perguntas. Ao longo desta atividade, ficaram bem esclarecidas as questões relativas à forma como as abelhas fazem a sua colmeia e o mel, sendo que para além das respostas às questões das crianças, foram referidas algumas informações complementares ao nosso projeto, que desencadearam novas aprendizagens por parte das crianças.



Figura 21 - Apresentação da apiculadora



Figura 22 - Prova do mel

PROPOSTA: JOGO

(08 de junho de 2015)

Já no final do projeto, foi desenvolvido com as crianças, um jogo de tabuleiro, de grandes dimensões. A atividade realizou em duas partes, sendo que as crianças foram divididas a meio. Assim, metade do grupo ficou na sala e a outra metade foi para o exterior jogar o jogo.

Na realização do jogo, as crianças foram divididas em grupos de 2, sendo que a cada grupo foi atribuído um pino com uma determinada cor (verde, amarela, vermelha ou azul). As regras do jogo foram explicadas às crianças.

No jogo, composto, haviam casas de perguntas, casas da música e casa que neutras. Assim, sempre que algum dos grupos, ao lançar o dado, calhasse numa casa de perguntas, estes teriam de responder a uma pergunta, acerca do tema do projeto. Se por outro lado, calhassem numa casa da música, o grupo teria de cantar uma parte de uma canção que se lembrasse.

Ao realizar este jogo, foi possível trabalhar uma série de questões, nomeadamente, a contagem (contar o número de pintas do dado e o número de casa que tinham de andar para a frente), o contacto com a representação numérica de uma determinada quantidade (número da casa onde calhou), a partilha e o trabalho de grupo, bem como o relembrar de algumas aprendizagens relativas ao projeto desenvolvido.



Figura 23 - Criança S e R a jogar



Figura 24 - Criança F a contar o número de pintas do dado



Figura 25 - Criança F a jogar

2.7. FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Para o desenvolvimento da fase IV do nosso projeto, questionámos as crianças acerca da forma como estas queriam fazer a divulgação do projeto, bem como a quem é que estas pretendiam fazer essa divulgação. Assim, as crianças afirmaram que queriam fazer fantoches. No entanto, em conversa, lembramos às crianças que para haverem fantoches, tinha de haver uma história. Assim, foi sugerido por uma das crianças, que fizéssemos uma história e a contássemos com fantoches.

Relativamente a quem queriam apresentar o projeto, as crianças referiram que gostavam de o apresentar aos colegas do ano passado, que agora se encontram a frequentar o 1.º ano e também aos colegas da Sala A do nosso jardim-de-infância.

Assim, procedemos à criação de uma história sobre abelhas, bem como à discussão relativa à forma como iríamos elaborar os fantoches. Depois de terem sido lançadas diversas hipóteses, as crianças por unanimidade definiram que queriam fazer fantoches de dedo (dedoches). Posto isto, as crianças de 5 e 6 anos procederam à realização dos desenhos para os fantoches, sendo que posteriormente, nós os transformámos em dedoches.

Para além desta apresentação, no desenvolver do nosso projeto, foi também trabalhada e ensaiada uma canção com as crianças, que foi apresentada no dia da divulgação.

Depois de tudo estar definido, fizemos o convite à sala do 1.º ano da escola do 1.º ciclo, para que estes no dia 09 de junho se deslocassem à nossa sala para assistirem à apresentação do nosso projeto. O convite feito à sala A do nosso jardim-de-infância foi para o dia 15 de junho.

Assim no dia 09 de junho, estiveram na nossa sala, os alunos do 1.º ano que assistiram ao conto da história criada pelo nosso grupo de crianças, bem como à apresentação da canção.

Neste dia, algumas das crianças de 5 e 6 anos da nossa sala, explicaram aos colegas aquilo que estes iriam ver e ouvir, uma vez que a criança F afirmou *“Eu posso apresentar a história”*, a criança A disse *“Eu digo que vamos ouvir a música”*, a criança AR afirmou *“Eu digo que fizemos os sabonetes e como”* e por fim, a criança M disse *“Eu mostro a abelha grande”*. Assim, para além da história e da canção, estas apresentaram também, alguns dos trabalhos por elas elaborados, no âmbito do projeto, nomeadamente, a abelha a 3 dimensões, os sabonetes e a sua receita, as caixas dos sabonetes e as colmeias a 3 dimensões.

Ao longo desta apresentação, foram feitas aos colegas do 1.º ano, algumas questões relacionadas com o projeto, que depois, as crianças da nossa sala foram explicando.



Figura 27 - Momento do conto da história criada pelas crianças, com recurso a fantoches de dedo, baseados nos desenhos das mesmas



Figura 29 - Criança A a apresentar a música

Figura 26 - Momento de apresentação da música



Figura 28 - Criança AR a apresentar a receita do sabonete



Figura 30 - Fantoches de dedo baseados nos desenhos das crianças

Na divulgação do projeto à sala A do jardim-de-infância de Marrazes 1, a apresentação decorreu exatamente da mesma forma, sendo que no entanto, não foram abordadas tantas questões teóricas, uma vez que estes estiveram presentes na visita da apicultora à nossa escola.



Figura 31 - Imagem das crianças da Sala A do jardim-de-infância de Marrazes 1, na divulgação do projeto

No que diz respeito à avaliação do nosso projeto, esta foi feita através da realização do jogo de grandes dimensões, com casas de perguntas, relacionadas com as abelhas, bem como com a apresentação do projeto aos colegas. Assim, com as respostas dadas pelas crianças ao longo do jogo, bem como com as informações que estas foram dando e referindo ao longo da divulgação, foi possível constatar quais as aprendizagens realizadas pelas crianças. Assim, verificámos que entre outras, algumas das aprendizagens mais visíveis foram *“As abelhas fazem o mel”* (L, 4 anos), *“O mel serve para fazer remédios”* (MX, 5 anos), *“O mel tem cores mais claras e mais escuras, consoante as flores”* (E, 6 anos), *“Algumas flores estão mortas e as abelhas ajudam a florir”* (IC, 3 anos), *“Se as abelhas não trabalharem, não nascem flores”* (E, 6 anos), *“O zangão não tem ferrão”* (A, 5 anos), *“A colmeia é feita de cera”* (S, 3 anos).

No dia 16 de junho, procedemos à reflexão conjunta, relativa ao nosso projeto. Assim, quando as crianças foram questionadas acerca daquilo que tinham gostado mais de fazer, a resposta mais dada foi *“A abelha grande”*. No entanto, surgiram outras respostas como *“Gostei da abelha Mel”* (IC, 3 anos), *“Do sabonete”* (M, 5 anos e I, 3 anos), *“A música”* (AR, 5 anos) e *“Aqueles abelhas, muitas”* (M, 5 anos).

No momento em que questionámos as crianças relativamente ao que tinham gostado de fazer, todas referiram que tinham gostado de tudo. Quando questionadas acerca daquilo que gostariam de ter feito e não fizeram, as crianças não apresentaram quaisquer sugestões.

Considero que esta última Fase do projeto foi extremamente importante, uma vez que permitiu às crianças fazer um balanço de todo o trabalho realizado ao longo do projeto, mas também, mostrarem aos colegas aquilo que fizeram. Este aspeto, relativo à divulgação, é na minha opinião algo que valoriza o trabalho das crianças, sendo que estas, ao mostrarem aquilo que fizeram estão a ter a oportunidade de se valorizar e de se aperceberem de que o seu trabalho é apreciado por outros, visto terem a oportunidade de transmitir os conhecimentos adquiridos.

Também o momento de reflexão e avaliação foi extremamente importante, na medida que nos permitiu compreender quais foram as atividades e aprendizagens mais significativas, bem como, fazer um balanço do decorrer de todo o projeto.

3. CONCLUSÃO DA PARTE II

Através da realização desta prática pedagógica de ensino supervisionado tive a oportunidade de compreender qual o papel do educador de infância em contexto de pré-escolar, bem como qual o modo de funcionamento de uma instituição pública de educação pré-escolar.

Foram muitas as aprendizagens adquiridas, nomeadamente no que respeita à gestão do grupo e das rotinas do mesmo, à adequação pedagógica, ao trabalhar de acordo com a metodologia de trabalho de projeto e ao papel do educador com um grupo de crianças heterogéneo.

Tive a possibilidade de ao longo do semestre, desenvolver com as crianças um projeto relativo às abelhas, de acordo com a metodologia de trabalho de projeto.

Assim, apropriei-me de algumas teorias relativas a esta metodologia, mas mais importante do que isso, experienciei-a em termos práticos e reconheci o valor de trabalhar de acordo com esta metodologia, em contexto de jardim-de-infância.

Com o projeto das abelhas para além dos conteúdos teóricos relativos às mesmas que tive a possibilidade de aprender (anatomia das abelhas, produção de mel, realização da colmeia, funcionamento da comunidade, etc.), foi-me possível compreender como se pode fazer uma abordagem inter e transdisciplinar a este nível, bem como uma diferenciação pedagógica, relativamente às diferentes faixas etárias e também aos diferentes níveis de capacidades das crianças.

Assim, considero que o desenvolver deste projeto me permitiu ir ganhando meios para que futuramente, em contexto profissional, possa realizar o meu trabalho da melhor forma possível.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com a realização deste relatório procurei refletir acerca da minha prática pedagógica de ensino supervisionada, bem como partilhar a experiências por mim vividas.

Deste modo, depois de um ano letivo muito intenso, considero que foram muitas as aprendizagens adquiridas por mim.

Tanto em contexto de creche como em contexto de jardim-de-infância, foi fundamental a componente reflexiva a elas associada. Dessa forma, através das constantes reflexões tive a oportunidade de repensar a minha prática educativa, identificando os erros cometidos, e de pensar sobre as dificuldades, sobre as aprendizagens e sobre as possíveis mudanças.

Assim, fui colocando em prática, de semana para semana, as aprendizagens adquiridas, e tendo a oportunidade de ir formando o que serei futuramente, enquanto educadora. Deste modo, identifiquei a grande importância de ser futuramente uma educadora reflexiva, em constante mudança e adaptação.

Relativamente ao ensaio investigativo por mim realizado, considero que este foi fonte de uma série de aprendizagens, nomeadamente ao nível do papel do educador de infância relativamente à música, bem como às manifestações demonstradas pelas crianças nos momentos de audição musical.

Assim, considero que este ensaio investigativo contribuiu bastante para a minha formação enquanto futura profissional, uma vez que me permitiu ver que o educador tem um papel fundamental no que toca à exposição da criança a ambientes ricos em termos musicais. Para além disto, foi importante verificar que o papel do educador em contexto de creche, relativamente à música se assemelha ao papel dos pais/cuidadores da criança, uma vez que através da música, é possível que sejam estabelecidas relações de afetividade e de comunicação entre o adulto e a criança.

No que respeita ao projeto desenvolvido com as crianças em contexto de jardim-de-infância, relativamente às abelhas, este permitiu-me compreender a importância de envolver as crianças em todas as atividades desenvolvidas, bem como permitir que estas tenham um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, dando-lhes a capacidade

e a autonomia de decidir aquilo que querem aprender, sendo que no entanto, é papel do educador, auxiliar as crianças nestes momentos, orientando sempre a sua aprendizagem.

Considero que através desta metodologia de trabalho, as crianças ao se envolverem, ficam entusiasmadas e desse modo, realizam aprendizagens significativas de uma forma proveitosa e prazerosa.

Concluindo, considero que a elaboração deste relatório me permitiu organizar todas as minhas aprendizagens provenientes desta prática de ensino supervisionada, que em muito contribuí para a minha formação tanto a nível pessoal como profissional, bem como para a construção daquela que será a minha identidade enquanto educadora. Identidade esta, baseada na convicção de que é a criança que deve ser a grande preocupação do educador, sendo fundamental estabelecer com ela relações de afetividade, confiança e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto editora
- Antunes, A. & Almeida, I. (2002). *Educação musical da teoria à prática*. Leiria: Escola superior de educação de Leiria.
- Barbosa, A. et. Al. (2007). *ABC da agricultura familiar: criação de abelhas*. Brasília. Brasil. Embrapa informação tecnológica
- Bianchi, R. (2013). A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. Mostra de iniciação científica do CESUCA - 2317-5915, 0(7). Retrieved from <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/472>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Portugal. Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* [6.ª ed.]. Lisboa. Portugal. A esfera dos Livros: (pp.193-194/313-315/329)
- Ferreira, D. (2002). *A importância da música na educação infantil* (tese de Mestrado). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: Brasil
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5.ªed.). Loures. Portugal. Lusociência
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3.ªed.). Lisboa. Portugal. Fundação Caloust Gulbenkian
- Gouveia, R. (2009). As birras na criança. *Revista Portuguesa de Medicina Geral E Familiar*, 25(6), 702–5.
- Ilari, B. (2002) Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, 7: 83-90

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) Manual de investigação em educação de infância. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- Martins, D. (2009). A geometria das abelhas (Tese de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil
- Milhano, S. (2009). *Ensino da Música nos primeiros anos*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Moitas, A. L. P. (2013). Planificação no jardim-de-infância: retórica e realidade. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/12397>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir E Investigar Sobre a Prática Profissional*, 29–42.
- Pacheco, F. (2006). A gestão de conflitos na escola: a mediação como alternativa. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/666> (acedido a: 25.10.2014 às 00:50)
- Parizzi, M. (2006). O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: ds balbucios às canções transcendentes. *Revista ABEM*, 15: 39-48
- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e a família*. Retirado de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>, acedido a 13/12/2014 às 21:31h
- Rodrigues, H. (1997). Música para os pequeninos. Elementos da perspetiva de Edwin Gordon. In Associação Portuguesa de Educação Musical, *Boletim da Associação Portuguesa de educação musical* (pp. 16-18). Lisboa. Portugal. Tip. Minerva do Comércio

- Rodrigues, H. (2005). A festa da música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humana às canções de embalar. *Revista da faculdade de ciências sociais e humana: A Festa*, 17: 61-80
- Rodrigues, H. (2000). Música desde o Berço. *Pais e filhos*, 115: 36-38
- Santos, L. (2009). «Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar». *Noesis*, 79 pp. 52-57
- Santos, M. (2005). A música e a criança na educação infantil (tese de mestrado). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: Brasil
- Souza, C. & Joly, M. (2010). A importância do ensino musical na educação infantil. *Cadernos da pedagogia*, 4: 96-110
- Silva, R., Veríssimo, M., & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 22(1), 109–118.
- Silva, I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, C. (2008). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, 16(20). Retrieved from <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/251>
- Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. et. al. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

ANEXOS

ANEXO 1 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 01/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Sincroniza sons e movimentos corporais		X
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
Outras observações: A criança A procurou outra criança, tendo pegado na mão da mesma e “dançado” com ela. A criança A realizou movimentos com os membros superiores e andou pela sala, saltitando. A criança A imitou o som de alguns animais, quando estes apareciam nas músicas A criança B rodou o corpo sobre si mesmo.		

ANEXO 2- TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 01/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo		
Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: Quando a música acabou, a criança A pediu mais. A criança B bateu palmas apenas quando a música acabava. A criança A imitou sons como “cu-cu” e “au-au-au”		

ANEXO 3 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 02/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincroniza sons e movimentos corporais	X	X
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações: A criança A realizou movimentos com os membros superiores e andou pela sala, saltitando. A criança A imitou o som de alguns animais, quando estes apareciam nas músicas A criança B rodou o corpo sobre si mesmo.</p>		

ANEXO 4 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 02/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: Quando a música acabou, a criança A pediu mais. A criança B bateu palmas apenas quando a música acabava. A criança B, facilmente dispersou		

ANEXO 5 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 03/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincroniza sons e movimentos corporais	X	X
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: A criança B rodou o corpo sobre si mesmo.		

ANEXO 6 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 03/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo		
Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: A criança B bateu palma apenas quando a música acabava. A criança A bateu palmas quando as músicas acabavam		

ANEXO 7 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 09/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincroniza sons e movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança A realizou movimentos com os membros superiores A criança A andou pela sala, de um lado para o outro e bateu palmas no decorrer das músicas e no final das mesmas. A crianças A, imitou sons como “a-a-a” e “uh” A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

ANEXO 8 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 09/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
<p>Outras observações: A criança A e a B procuraram manter contacto físico com a pessoa que estava a cantar A criança A imitou o som “miau” e o som “pi-pi-pi” A criança B aproximou-se da pessoa que estava a cantar e por vezes, andava pela sala Na música a chuva é um pingue pingue, as duas crianças deram gargalhadas</p>		

ANEXO 9 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 10/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		X
Sincroniza sons e movimentos corporais	X	
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples		X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações: A criança A realizou movimentos com os membros superiores A criança A andou pela sala A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo. Quando uma das músicas acabou a criança B bateu palmas e pediu mais. A criança B, por vezes saía do cavalo onde se encontrava sentada e deslocava-se até ao local onde se encontrava a fonte sonora.</p>		

ANEXO 10 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA: 10/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: A criança A e a B procuraram manter contacto físico com a pessoa que estava a cantar		

ANEXO 11 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 15/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Sincronizou sons e movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		
<p>Outras observações: A criança A, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música As duas crianças, imitaram sons simples, como “uh”, “a-a-a”, sons de alguns animais como o cão, o galo e o macaco. A criança A movimentou os membros superiores de baixo para cima. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

ANEXO 12 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 15/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Não mostrou atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: No final de cada música, a criança A pedia mais. A criança A aproximou-se da pessoa que estava a cantar, tentando manter contacto físico com a mesma A criança A imitou sons como “au-au-au” e o som “pi-pi-pi” A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

ANEXO 13 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 16/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Sincronizou sons e movimentos corporais		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança A, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música A criança andou a saltitar pela sala A criança A movimentou os membros superiores de baixo para cima. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

ANEXO 14 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 16/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Não mostrou atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: No final de cada música, a criança A pedia mais. A criança A aproximou-se da pessoa que estava a cantar, tentando manter contacto físico com a mesma A criança A, quando a música acabava, dizia “oh” e pedia mais</p>		

ANEXO 15 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 17/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	
Sincronizou sons e movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança A, bateu com os pés no chão, ao ritmo da música As duas crianças, imitaram sons simples, como “uh”, “a-a-a”, sons de alguns animais como o cão, o galo e o macaco. A criança andou a saltitar pela sala A criança A movimentou os membros superiores de baixo para cima. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo.</p>		

ANEXO 16 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 17/12/2014

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo		X
Bateu palmas	X	
Não mostrou atenção ao que estava a ser cantado		X
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: No final de cada música, a criança A pedia mais. A criança A aproximou-se da pessoa que estava a cantar, tentando manter contacto físico com a mesma A criança A, quando a música acabava, dizia “oh” e pedia mais</p>		

ANEXO 17 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 05/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações: A criança A imitava alguns sons simples, como o caso dos sons vocálicos A criança A deslocou-se pela sala, aproximando-se da fonte sonora. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo.</p>		

ANEXO 18 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 05/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagia com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas	X	X
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantada		
Bateu os pés		
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança B bateu palmas quando a música estava a ser cantada A criança A pedia mais sempre que terminava uma música A criança B esboçou sorrisos quando as músicas se iniciavam A criança B manteve-se sempre sentada no cavalo. A criança A andou de um lado para o outro da sala</p>		

ANEXO 19 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 06/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
<p>Outras observações:</p> <p>A criança A imitava alguns sons simples, como o caso dos sons vocálicos Quando as músicas acabavam, a criança A fazia “oh” e pedia mais. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo. A criança B, por vezes saía do cavalo onde se encontrava sentada e deslocava-se até ao local onde se encontrava a fonte sonora.</p>		

ANEXO 20 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 06/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagia com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas	X	
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantada		X
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
<p>Outras observações: A criança A pedia mais sempre que terminava uma música A criança A, antes de lhe ser cantada outra música, realizou alguns gestos associados à música “todos os patinhos” A criança B manteve-se sempre sentada no cavalo, não tendo mostrado interesse na música A criança A andou de um lado para o outro da sala A criança A imitou o som “cu-cu”</p>		

ANEXO 21 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 07/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais		
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples		
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações: A criança A deslocou-se pela sala. A criança B, balançou o corpo, rodando-o sobre si mesmo. A criança B, encontrava-se sentada em cima do cavalo de baloiço. O seu corpo balançava-se ao ritmo da música, através do mesmo. A criança B, por vezes saía do cavalo onde se encontrava sentada e deslocava-se até ao local onde se encontrava a fonte sonora.</p>		

ANEXO 22 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 07/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	
Bateu palmas	X	
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantada		X
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais		
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	
Outras observações: A criança A pedia mais sempre que terminava uma música A criança B manteve-se sempre sentada no cavalo, não tendo mostrado interesse na música		

ANEXO 23 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 12/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos		X
Deu gargalhadas	X	
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais	X	
Bateu os pés	X	
Imitou sons simples		X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
<p>Outras observações:</p> <p>A criança A bateu palmas nos momentos em que a música iniciava e bateu com os pés no chão, ao ritmo da música.</p> <p>A criança A procurou uma das restantes crianças da sala, tendo pegado na mão da mesma e “dançado” com ela, não querendo largar a sua mão.</p> <p>A criança B rodou o seu corpo sobre si mesmo,</p> <p>A criança B imitou o som do macaco e o som “uh”.</p>		

ANEXO 24 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 12/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção	X	X
Outras observações: A criança B imitou o som “pi-pi-pi” A criança B andou pela sala, tendo-se por vezes aproximado de quem estava a cantar, procurando o contacto físico com a mesma. A criança A andou pela sala, tendo por vezes saltitado.		

ANEXO 25 – TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 13/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades livres, foram proporcionado à criança a audição de músicas gravadas. Deste modo, a escolha de música foi aleatória, num leque de músicas já conhecidas das crianças e com as quais estas tinham contacto diariamente.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos		X
Deu gargalhadas		
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas	X	X
Sincronizou sons com movimentos corporais		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	X
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores		
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
<p>Outras observações: A criança A procurou um dos adultos presentes na sala, pegando na mão do mesmo e movimentando os membros superiores, juntamente com os do adulto. A criança B rodou o seu corpo sobre si mesmo,</p>		

ANEXO 26 - TABELA COM OS DADOS RECOLHIDOS NO DIA 13/01/2015

Situação: Nos momentos de atividades, foi proporcionado às crianças, a audição de músicas cantadas ao vivo pela estagiária. A escolha das músicas foi feita de uma forma aleatória, dentro de um leque de músicas já conhecidas das crianças. Nestes momentos, estagiária que cantava apenas interagiu com as crianças se estas a procurassem, mantendo esta interação o mais natural e espontânea possível.

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	X	X
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	X	X
Balançou o corpo	X	X
Bateu palmas		
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado		
Bateu os pés		
Imitou sons simples	X	
Produziu balbucios musicais	X	
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	X	
Cantou espontaneamente músicas		
Realizou movimentos de locomoção		X
Outras observações: A criança A imitou o som “a-a-a-“ e “có-có-có” A criança B andou pela sala.		

ANEXO 27 - TABELA DE FREQUÊNCIAS DAS MANIFESTAÇÕES DA CRIANÇA A E DA CRIANÇA B À MÚSICA GRAVADA

Manifestações/criança	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	10	13
Deu gargalhadas	7	0
Balançou o corpo	12	13
Bateu palmas	10	9
Sincroniza sons e movimentos corporais	4	3
Bateu os pés	9	0
Imitou sons simples	9	6
Produziu balbucios musicais	7	0
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	0	0
Cantou espontaneamente músicas	0	0
Realizou movimentos de locomoção	8	9
Interagiu com os pares	2	0
Interagiu com os adultos	1	0

ANEXO 28 - TABELA DE FREQUÊNCIAS DAS MANIFESTAÇÕES DA CRIANÇA A E DA CRIANÇA B À MÚSICA CANTADA AO VIVO

Manifestações/Frequência	Criança A	Criança B
Esboçou sorrisos	13	5
Manteve contacto visual com quem estava a cantar	13	11
Balançou o corpo	10	7
Bateu palmas	9	3
Não mostrou grande atenção ao que estava a ser cantado	0	3
Bateu os pés	0	0
Imitou sons simples	7	2
Produziu balbucios musicais	3	0
Realizou movimentos associados à música em situações anteriores	11	0
Cantou espontaneamente músicas	0	0
Realizou movimentos de locomoção	7	6
Procurou contacto físico com quem estava a cantar	6	3

ANEXO 29 - REFLEXÃO 7 – CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Terminada mais uma semana de prática de ensino supervisionado, e procedendo a uma reflexão relativa ao decorrer da mesma, são pontos de reflexão os seguintes aspetos: desenvolvimento do trabalho de projeto, colaboração dos pais/família na pesquisa de informação para o projeto, momentos de conversa em grande grupo, nos momentos do tapete, entre outros.

Primeiramente, parece-me ser importante refletir acerca da participação/colaboração dos pais/família das crianças, na pesquisa de informação relativa ao tema do projeto que se encontra a ser desenvolvido (As abelhas).

Para além da importância que este facto tem para o desenvolvimento do nosso projeto, a meu ver, é também extremamente importante que haja esta parceria entre a escola e a família, que torna possível a participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos. Neste contexto, de acordo com Silva (1997), a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Como tal, é importante que para isso haja uma relação entres estes dois sistemas.

A mesma autora considera que a colaboração dos pais, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, constitui um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças.

Ainda no seguimento desta ideia, relativa à colaboração dos pais na pesquisa de informação, parece-me que este aspeto foi algo que levou a um crescer da motivação das crianças, no sentido de todas aquelas que trouxeram informações de casa, mostraram ter adquirido novos saberes relativos ao tema trabalhado, para além de trazerem de casa livros e peluches alusivos ao mesmo.

No que respeito ao desenvolver do projeto cujo tema são as abelhas, senti no início alguma dificuldade no seu início, bem como no processo de cativar as crianças para a elaboração do mesmo, talvez devido ao facto de no momento de lançamento do tema, não ter sido capaz de o fazer de forma interessante e motivante para as crianças. No entanto, considero que nesta fase, tem havido já bastante interesse por parte das crianças, na busca de informação acerca do tema.

Um outro aspeto, que considero ser algo complexo, diz respeito à calendarização das várias fases de desenvolvimento do projeto, dado que este depende das crianças e dos seus interesses, não considero ser previsível a calendarização das atividades, sendo por isso algo um pouco abstrato para mim.

No seguimento desta ideia de o projeto ser elaborado a partir das ideias das crianças, tenho-me vindo a aperceber que apesar de estas serem dadas, é nosso papel, dar-lhes meios para que a sua elaboração seja pertinente e possível.

Relativamente a aspetos observados esta semana, enquanto estagiária observadora, apercebi-me de situações que acontecem nos nossos momentos de atuação, mas das quais eu não me apercebo nos meus momentos de atuação. Um desses aspetos diz respeito aos momentos de conversa em grande grupo no tapete, sendo que esta semana, por estar a observar, fui capaz de ter uma maior noção de quando as crianças estavam ou não interessadas na atividade a ser desenvolvido.

Neste sentido, considero ter sido extremamente importante ter feito esta observação e posteriormente, refletir criticamente acerca da mesma, de modo a que nas minhas futuras atuações, seja capaz de prevenir estes aspetos e de ser capaz de me aperceber delas ao longo da minha prática.

Um outro aspeto acerca do qual considero ser importante refletir diz respeito ao facto de verificar que as crianças disfrutam imenso dos momentos de expressão motora e dramática que lhes são proporcionados, na medida que nessas alturas podem libertar toda a energia acumulada.

Neste sentido, tenho vindo a reconhecer a grande importância que estes momentos têm na vida das crianças, dado que estes são momentos de uma liberdade de expressão, de uma liberdade motora, que noutras situações as crianças não podem experienciar. Assim, privilegio todos estes momentos, vendo neles a possibilidade de cativar as crianças e de as ajudar a libertar energia e assim, torna-las capazes de realizar outro tipo de atividade com uma maior capacidade de atenção e de trabalho.

Concluindo esta reflexão, volto a frisar o facto de reconhecer a importância de ser observadora da prática educativa de outrem, na medida que enquanto estagiária em formação, é nestes momentos que tenho a possibilidade de ver por fora alguns dos erros

por mim cometidos e assim, ter a possibilidade de refletir criticamente acerca dos mesmos e de futuramente ter a capacidade de os saber identificar e emendar.