

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: o uso de
símbolos ideográficos para representar experiências
musicais

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Viviana Patrícia da Silva Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, março de 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me apoiarem nas escolhas que faço, mais uma vez estiveram ao meu lado, numa dessas escolhas. Muito obrigada.

À minha avó paterna, por ser a minha força inspiradora nesta aventura. A forma carinhosa como sempre tratou as crianças e o sorriso com que ouvia as minhas histórias com “os meus meninos” foram a força necessária que precisei nos momentos mais difíceis nesta etapa. Onde quer que estejas, sei que estás orgulhosa de mim. Obrigada por seres a minha estrela guia.

Ao meu namorado, por todo o apoio, por compreender todas as vezes que foi trocado pelos livros e pelo computador. Obrigada amor.

Aos meninos do 1.º ano do ano lectivo 2011/2012 do Centro Escolar de Monte Redondo, à sua professora, Gorete Moinho e aos seus pais pelo incentivo e confiança depositada. Foram sem dúvida os impulsionadores deste sonho. Obrigada pipocas por me fazerem sonhar.

Às professoras Ana Carla Gomes e Isabel Gomes pela ajuda na preparação do exame de Português do 12.º ano e no apoio que me deram nesta área ao longo da minha formação. Obrigada pela vossa amizade e o vosso profissionalismo.

À minha família por estarem comigo em mais uma etapa importante da minha vida. Obrigada por serem quem são.

À minha professora orientadora, Doutora Sandrina Milhano, por todo o apoio, disponibilidade e

respeito que sempre demonstrou ter por mim e pelo meu trabalho. Muito obrigado.

Aos professores da ESECS pelo seu profissionalismo e empenho, em especial à professora Sónia Correia pelo apoio numa das maiores dificuldades sentidas neste curso e à professora Clarinda Barata pela força que me deu para terminar este relatório. Obrigada por não me deixarem desistir.

A todas as crianças que ao longo das diversas práticas pedagógicas me receberam de braços abertos, permitindo-me crescer profissionalmente.

Às educadoras Aida Coutinho e Helena Vieira e às professoras Cátia Sousa e Céu Gaspar por me terem aberto a porta das suas salas, permitindo-me melhorar através das suas críticas, que mesmo sendo por vezes negativas se mostraram positivas para mim por me trazerem ensinamentos. A vocês obrigada pelo carinho e amizade.

A todos vós, do fundo do meu coração, Obrigada. Esta é também uma vitória vossa.

RESUMO

O presente relatório de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico integra duas partes distintas: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa, respectivamente.

A dimensão reflexiva integra reflexões críticas e fundamentadas alusivas a todo o trabalho desenvolvido nos diversos contextos de Prática Pedagógica. Procura-se nesta parte evidenciar o percurso de formação desenvolvido ao longo do mestrado, com um foco nas aprendizagens adquiridas. Ainda nesta dimensão são referidas as dificuldades sentidas nos diversos contextos, assim como alguns aspetos, considerados mais significativos no decorrer das práticas de ensino supervisionado e que demonstram a evolução no desempenho da função de futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à dimensão investigativa, apresenta-se um estudo de caso, que pretende estudar a forma como as crianças usam símbolos ideográficos para representarem experiências de aprendizagem musical, designadamente de criação de um ritmo musical. Neste sentido, foi formulada a seguinte pergunta de partida: “De que forma as crianças do jardim de infância utilizam os símbolos ideográficos para a representação do ritmo de uma música?”

Para a implementação deste estudo foram realizadas 8 sequências pedagógicas a um grupo de crianças do Jardim de Infância. Estas sequências foram desenvolvidas através da realização de atividades do domínio da prática musical, nomeadamente ao nível da criação rítmica. Os resultados obtidos sugerem que as crianças recorrem ao desenho da figura humana, do instrumento e de letras para representarem o ritmo de uma música.

Palavras chave

Criação musical, instrumentos musicais, ritmo, símbolos ideográficos.

ABSTRACT

This master's report on pre-school education and primary school education and primary school education integrates two distinct parts: the reflective dimension and the research dimension, respectively.

The reflective dimension integrates critical and grounded reflections alluding to all the work developed in the different contexts of Pedagogical Practice. This section seeks to highlight the training course developed throughout the Master's program, with a focus on the acquired learning. Still in this dimension are mentioned the difficulties felt in the different contexts, as well as some aspects, considered more significant during the supervised teaching practices and that demonstrate the evolution in the performance of the function of future educator of childhood and teacher of the 1st Cycle of Education Basic.

Regarding the investigative dimension, a case study is presented, which aims to study the way children use ideographic symbols to represent musical learning experiences, namely to create a musical rhythm. In this sense, the following question was asked: "In what way do kindergarten children use ideographic symbols to represent the rhythm of a song?"

For the implementation of this study, 8 pedagogical sequences were carried out to a group of children from kindergarten. These sequences were developed by performing activities in the field of musical practice, namely at the level of rhythmic creation. The results suggest that children use the drawing of the human figure, the instrument and letters to represent the rhythm of a song.

Keywords

Musical creation, musical instruments, rhythm, ideographic symbols

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de ensino supervisionada	2
Capítulo I – Refletindo sobre o contexto de creche	2
1.1. Caracterização do grupo de Crianças	3
1.2. Aprendendo sobre o contexto de creche.....	4
1.2.1. O meu desenvolvimento pessoal e profissional.....	6
1.3. Considerações finais	11
Capítulo II – Refletindo sobre o contexto de Jardim de Infância.....	12
2.1. Caracterização do grupo de crianças	13
2.2. Aprendendo sobre o contexto de Jardim de Infância	14
2.2.1. Observação	16
2.2.2. Planificação e intervenção	16
2.2.3. Aspetos positivos e dificuldades sentidas.....	20
2.3. Trabalho de projeto: “O interior da casinha”.....	22
2.4. Considerações finais	25
Capítulo III – Refletindo sobre o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26

3.1. Caracterização dos grupos de crianças	29
3.2. Aprendendo sobre o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
3.2.1. Observação	31
3.2.2. Planificação e Intervenção	34
3.2.3. Avaliação	37
3.3. Considerações finais	38
Parte II – Dimensão Investigativa	42
Capítulo I – Contextualização do Estudo	43
Capítulo II – Enquadramento Teórico	44
2.1. A música no Jardim de Infância	45
2.2. Exploração e criação musical	46
2.3. Escuta e escrita musical	48
Capítulo III – Opções Metodológicas	49
3.1. Descrição do estudo	49
3.2. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	50
3.2.1. Instrumentos de recolha de dados	51
3.2.2. Técnicas de recolha de dados	51
3.3. Participantes em estudo	52
3.4. Procedimentos de recolha de dados	53
3.4.1. Sequências Pedagógicas	53
3.5. Pertinência do estudo	55
Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados	55
4.1. Apresentação e discussão dos dados relativos aos registos audiovisuais obtidos durante a realização das tarefas	56
• 1ª tarefa – À descoberta dos instrumentos de altura indefinida	56
• 2ª tarefa – Vamos tocar e cantar	57
• 3ª tarefa – Canção “A Pulga Amestrada”	57

• 4ª tarefa - Canção “A Pulga Amestrada” com instrumentos.....	58
• 5ª tarefa –Vamos criar um ritmo.....	58
• 6ª tarefa –Vamos criar a nossa música.....	59
• 7ª tarefa – Vamos escrever a nossa música.....	60
• 8ª tarefa – Vamos apresentar a nossa criação musical.....	61
4.2. Apresentação e discussão dos dados dos registos Escritos dos participantes..	63
Capítulo V – Considerações finais	71
5.1. Limitações do estudo	73
5.2. Sugestões para trabalhos futuros	73
Conclusões.....	74
Bibliografia.....	76
Anexos.....	1
Anexo 1 – Planificação.....	1
Anexo 2 – Letra da Canção “A pulga amestrada”.....	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da criação rítmica do participante L. (5 anos)	63
Figura 2 – Representação da criação rítmica do participante Di. (5 anos).....	64
Figura 3 – Representação da criação rítmica do participante A. (6 anos).....	65
Figura 4 – Representação da criação rítmica do participante Dv. (5 anos).....	66
Figura 5 – Representação da criação rítmica do participante Da. (3 anos)	66
Figura 6 – Representação da criação rítmica do participante G. (3 anos).....	67
Figura 7 – Representação da criação rítmica do participante R. (3 anos)	68
Figura 8 – Representação da criação rítmica do participante S. (5 anos).....	68
Figura 9 – Representação da criação rítmica do participante Te. (5 anos).....	69
Figura 10 – Representação da criação rítmica do participante Ti.. (6 anos)	70

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento encontra-se dividido em duas partes fundamentais, sendo a primeira relativa à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, apresentam-se reflexões críticas e fundamentadas sobre o meu percurso de aprendizagem, realizado ao longo de diferentes contextos educativos, referentes às unidades curriculares de Prática Pedagógica, nomeadamente em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na dimensão investigativa, encontra-se um estudo de caso realizado com o grupo do Jardim de Infância de uma escola pertencente ao concelho de Leiria. Esta investigação debruçou-se sobre a forma como as crianças registam as suas criações musicais. Esta dimensão encontra-se dividida em cinco capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito a uma contextualização do estudo. O segundo refere-se ao enquadramento teórico, onde se referem algumas ideias do ponto de vista de diversos autores, quanto às temáticas abordadas. De seguida, no terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação, onde se refere os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. No quarto capítulo apresentam-se e discutem-se os dados obtidos neste estudo e por último, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais, as limitações do estudo e sugestões para possíveis investigações futuras.

No final deste relatório é feita uma conclusão onde se procura concluir e sintetizar todo o trabalho concretizado durante este percurso, nomeadamente as aprendizagens adquiridas nesta caminhada, espelhadas nas duas dimensões apresentadas.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nesta parte do presente relatório procura-se refletir sobre as aprendizagens adquiridas em cada um dos contextos nas quais se realizaram as diferentes práticas de ensino supervisionadas (PES) do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste sentido, esta parte do relatório está dividida em três reflexões críticas e fundamentadas referentes aos diversos contextos educativos nomeadamente: contexto de creche, contexto de jardim de infância (JI) e contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico que congrega as experiências de aprendizagens desenvolvidas nos 2.º e 4.º anos.

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE

A prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de creche decorreu ao longo de 4 meses (desde setembro de 2015 a janeiro de 2016), de segunda a sexta no período da manhã (9:00h às 13:00h), numa sala com crianças de um ano, numa instituição privada da cidade de Leiria. As semanas foram intercaladas com a minha colega de prática pedagógica em momentos de intervenção e de observação, sendo que na quinta e sexta-feira da semana de intervenção, apenas fazia observação.

Conforme alguns documentos fornecidos pela educadora cooperante indicam, entre 1994 e 1998, esta instituição funcionou apenas com as valências de ATL e explicações, tendo em 1998 surgido a valência de creche. Dois anos mais tarde, foi pedido o alvará para Jardim de Infância, sendo que, na altura, esta instituição funcionava com quatro valências: Creche, Jardim de Infância, ATL e Estudo Acompanhado.

O contexto de creche caracteriza-se por apresentar quatro salas de atividades no 1.º piso: uma para as crianças entre os 4 e os 12 meses, outra para as crianças entre os 12 e os 24 meses, uma sala parque e um berçário. Para além destes espaços a instituição tinha uma casa de banho para adultos e outra para as crianças e um refeitório com copa.

A instituição apresentava ainda um espaço exterior no rés-do-chão, dotado com alguns equipamentos, como por exemplo, um mini escorrega, um túnel e triciclos para as crianças da creche brincarem.

Centrando-me agora na sala de 1 ano onde me encontrei a realizar a minha Prática Pedagógica, o espaço tinha cerca de 36 m² e com o chão em linóleo. Esta sala era praticamente ampla, existindo apenas alguns *puffs* no chão, dois tapetes e um escorrega, permitindo às crianças moverem-se livremente. Nas paredes encontravam-se algumas prateleiras com alguns livros e jogos didáticos. A disposição da sala ensinou-me que, tendo em conta a idade das crianças e o facto de estarem a desenvolver a locomoção, deve ser o mais amplo possível para as crianças se movimentarem livremente e sem perigo. Neste sentido, cito Post & Hohmann com quem concordo quando refere que:

“As crianças de todas as idades têm uma necessidade intrínseca de movimento. Contudo, no caso de bebés e das crianças que acabaram de começar a andar, a aprender a movimentar-se, a controlar o corpo e a deslocar-se de um sítio para o outro, constituem tarefas **desenvolvimentalistas** importantes que ocupam muito do seu tempo e da sua energia. Como tal, é absolutamente indispensável incluir espaços e materiais que apoiem as tarefas de movimentação que as crianças procuram dominar. As crianças precisam de ter espaço e liberdade para abanarem os braços e darem pontapés, virarem-se e rebolarem.” (Post & Hohmann, 2011, p.119)

Esta sala encontrava-se em condições, com luz natural e aquecimento. Podíamos ver várias cores na sala, quer nos brinquedos, nos “puffs”, nas cortinas, nas paredes e nos dois tapetes da sala. A sala dispunha de grades, ferrolhos nas portas em alturas inacessíveis às crianças, extintor, tomadas e interruptores a alturas superiores às das crianças. Os brinquedos da sala apresentavam tamanhos propícios às idades das crianças, não se tornando um perigo para as mesmas. Para garantir os cuidados de higiene dos espaços existia a regra de trocar de sapatos, quer por parte das funcionárias, quer por parte das crianças, tendo como finalidade não se levar sujidade através dos mesmos para a sala.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era constituído por nove crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, sendo 6 do género feminino e 3 do género masculino. Deste grupo, apenas 3 crianças se encontravam a retirar a fralda, sendo que as restantes usavam fralda.

Viviam com os pais e um(a) irmão(ã) mais velha, com a exceção de 4 crianças que não tinham irmãos. Os pais destas crianças eram todos empregados, embora não tenha sido possível saber a profissão de 3 deles. No que diz respeito aos domínios da linguagem, tendo em conta os estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, apenas uma criança se encontrava fora dos parâmetros normais da idade, não pronunciando nenhuma palavra. São entregues na instituição pelo pai ou pela mãe e regressam a casa também acompanhadas por um dos seus progenitores com a exceção de uma criança que recorria ao transporte da instituição no final do dia. Como é típico destas idades, para a sesta, as crianças usavam chupetas, apenas duas crianças não usavam objetos de conforto. Segundo Estivill e Béjar (2000), citados em Dias & Conceição (2014, p.215) “se a criança tiver um objecto para lhe fazer companhia no momento da sesta, poderá realizar um sono de melhor qualidade, pois ao sentir o objecto perto de si, sente-se segura”.

1.2. APRENDENDO SOBRE O CONTEXTO DE CRECHE

Durante estes meses e através da observação, apercebi-me que as crianças, nestas idades, se desenvolvem e aprendem muito rapidamente. Na verdade, sabemos que as crianças nestas idades estão automotivadas para aprenderem, uma vez que se encontram no período sensório-motor, conquistando o mundo que as rodeia através da sua própria ação.

“Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação a partir de todas as suas acções (...) Através da coordenação do paladar, tato, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento. (...) Por isso, os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção. No início da vida, as descobertas que os bebés fazem sobre si próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da acção.” (Post & Homann, 2011, p.)

Torna-se assim notório o desenvolvimento da criança ao nível dos domínios físico, cognitivo e sócioemocional. No que diz respeito ao grupo onde realizei a minha prática pedagógica, o desenvolvimento mais notório foi no domínio cognitivo e físico, nomeadamente ao nível da linguagem e da motricidade, notando-se o início de uma certa autonomia por parte da criança. A título ilustrativo, no almoço existiam algumas crianças que já queriam comer sozinhas, não aceitando qualquer ajuda por parte do adulto. Também ao nível da locomoção notei um avanço bastante notório. Quando

inicie a minha prática, apenas 3 crianças do grupo já davam alguns passos, mas, no final da mesma, já todas as crianças se encontravam a andar, sendo esta a evolução mais notória no grupo. Também, no que diz respeito à linguagem, percebi que elas vão aprendendo por repetição, referindo as palavras que mais iam ouvindo. Cito aqui a semana de prática em que, ao levar balões para a sala fomos cantando a canção “O balão do João”, foi curioso como naquela semana várias crianças já referiam as palavras “balão” e “João”, só porque tinham sido palavras que pautaram aquela semana.

Outro aspeto notório no que diz respeito ao desenvolvimento destas crianças foi a consciência do “eu”. Ao longo da minha prática fui-me apercebendo de que várias crianças já tinham consciência do “eu”, afirmando várias vezes “é meu”, enquanto brincavam com um determinado brinquedo. Segundo Piaget & Bärbel (1993) “o universo inicial está inteiramente centrado no corpo e na acção dos próprios, num egocentrismo tão total quanto inconsciente de si mesmo (por falta de consciência do Eu). No decurso dos dezoito primeiros meses, efetua-se, pelo contrário, uma espécie de revolução copernicana, ou mais simplesmente chamada de descentração geral, de tal natureza que a criança acaba por se situar como um objeto entre os outros num universo formado de objetos permanentes.” (p.17)

Apercebi-me, assim, de que as crianças aprendiam, porque queriam e o que queriam, sendo que se mostravam mais interessadas e retiravam maior partido da situação, sempre que pudessem agir com um determinado material e com o próprio meio.

Neste sentido, e ao longo desta prática pedagógica, fui-me apercebendo de que era também nas brincadeiras livres que as crianças realizavam aprendizagens, tendo a mais valia de os objetos serem escolhidos por elas e por isso senti-as mais envolvidas. Tendo esta aprendizagem por base, percebi que na hora da atividade orientada deveria incorporar o brincar ao “serviço da aprendizagem”, o que me fez perceber que, colocando alguma brincadeira neste tipo de atividades, as crianças mostravam-se muito mais interessadas nos objetos que lhes estavam a ser apresentados ou até na comunicação que estava a ser feita com eles. Lembro-me, particularmente, do dia em que utilizei um fantoche para cantar uma canção e contar uma história. Neste dia, senti que as crianças ficaram entusiasmadíssimas só porque o fantoche ia interagindo com elas. Esta atividade permitiu-me verificar que:

“A construção ativa de conhecimento que a criança vai ampliando em interação social ocorre sempre que o contexto de aprendizagem favorece

experiências significativas. A exploração da realidade sucede de forma individual ou partilhada com outras crianças/adultos e constitui-se como oportunidade de representação e expressão da criança.” (Dias & Correia, s.d., p.3).

Também me fui apercebendo de que as crianças nestas idades aprendem essencialmente com as suas ações, através dos sentidos e da interação com o adulto, bem como da imitação, uma vez que tentam, muitas vezes, imitar a ação dos adultos. Lembro-me, por exemplo, de, a certa altura, estar a brincar com uma criança a empilhar garrafas e de repente eu esconder uma das garrafas por baixo da minha bata. Achei engraçado que, no decorrer da brincadeira, num determinado momento, essa criança agarrou numa garrafa e colocou-a por baixo da minha bata, imitando a minha ação.

1.2.1. O MEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

A elaboração das primeiras planificações foi uma tarefa difícil para mim, porque não era fácil, para mim, passar para o papel aquilo que pretendíamos fazer ou saber escolher as atividades certas de forma a que estas se tornassem experiências de aprendizagem interessantes para o grupo.

Contudo, se, por um lado, constatei que planificar não é uma tarefa fácil, não poderei deixar de referir a importância da planificação em creche. Na verdade, ao planificar, estamos a organizar a nossa forma de trabalhar, bem como a pensar atempadamente nas estratégias a utilizar para determinada experiência a viver com as crianças. Também a questão dos materiais é uma vertente a pensar aquando da planificação, sendo, por isso, importante experimentar os materiais aquando da realização da mesma. Por exemplo, torna-se importante efetuarmos a atividade que vamos desenvolver com a criança para percebermos se o que planeamos irá resultar, bem como, se os materiais são os mais adequados. Numa das atividades por nós implementadas, usámos frascos de vidro, como não tínhamos experimentado antes, não nos lembramos que o frasco se podia partir. Assim, durante a execução da mesma, um dos frascos partiu, o que poderia por em perigo as crianças.

Tendo em conta que planificar “é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses” (Santos, Conceição & Dias, 2013, p.473), fui constatando que nem sempre conseguia colocar esses interesses nas

atividades colocadas na planificação, sentindo bastante insegurança nas atividades que planificava para o grupo, pois não sabia muito bem que tipo de atividades havia de realizar com crianças tão pequenas.”

As diferenças entre a primeira e a última planificação são significativas. Se na minha primeira planificação não existia qualquer referência aos domínios de desenvolvimento, nas últimas planificações estes foram aparecendo, uma vez que fui perceber qual o domínio que já havia sido trabalhado com o grupo. Da primeira para a última planificação, nota-se, igualmente, uma evolução no tipo de atividades, senti que esta última apresenta atividades tendo o gosto das crianças e com materiais adequadas a elas. É também visível uma continuidade educativa nesta última, algo que na primeira planificação nem se quer foi foco de atenção.

Na verdade, considero que embora este seja um dos pontos onde terei de trabalhar bastante, foi também onde senti uma maior evolução da minha parte, visto que sentia bastante dificuldade no início em elaborar a mesma.

O tempo em creche é fundamental. Logo na primeira semana de prática apercebi-me de que existe uma sequência de momentos que se vão interligando, aos quais se dá o nome de rotina. Contudo, percebi também que estas rotinas deverão ter sempre uma intencionalidade educativa.

Nada na creche é feito por mero acaso, tudo tem um sentido de ser. Na verdade, as rotinas são importantes para o desenvolvimento da criança pois proporcionam experiências de aprendizagem a todos os níveis, por outro lado, são também elas que transmitem segurança à criança, pois permite-lhes perceberem o que vai acontecendo ao longo do dia. Portugal (2011, p.9) afirma mesmo que “Os cuidados de rotina são momentos importantes, oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”.

Note-se que a rotina se inicia logo aquando da chegada da criança, quando lhe fazemos o acolhimento, e este é talvez o momento mais importante do dia, pois será nesta altura que deveremos demonstrar à criança que irá ficar num local seguro, com adultos que se preocupam com ela. Post & Homann (2011, p.209) refere a este respeito que “Boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático.” Durante a prática pedagógica, fui percebendo nalgumas crianças que, quando chegavam, era necessário pegar-lhes ao colo e interagir um pouco com elas,

para que ficassem bem e interagissem com os seus pares. Senti isto principalmente nas crianças que se encontravam há pouco tempo naquela instituição.

Judith Evans e Ellen Ilfield (1982b) citado em Post & Hohmann (2011, p.193) referem que “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia a dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.”

Centrando agora nas interações, foi notório, ao longo desta prática, a existência de diferentes tipos de interação, nomeadamente criança-criança, criança-adulto, adulto-criança e criança-materiais. Tendo por base as vivências desta prática, considero que no que respeita às interações com os materiais, proporcionadas pelos adultos, as crianças têm oportunidades particulares para desenvolverem e adquirem a sua autonomia. Cabe ao educador proporcionar momentos enriquecedores para que estas desenvolvam as suas capacidades, fortalecendo a sua autoestima. Neste sentido, as interações tornam-se fundamentais em creche, visto que as crianças se encontram num momento em que estão a desenvolver a sua autonomia. Assim, ao longo da minha prática procurei interagir com as crianças de forma a mostrar-lhes confiança e deixando que fossem elas próprias a realizar as diversas ações por mim pedidas. Por exemplo, na atividade que realizei com elas, cujo o objetivo era a exploração de diversas garrafas sensoriais, percebi que as crianças aprendem fazendo e, por isso, mais importante do que realizar uma atividade muito elaborada é o dar a oportunidade de elas mexerem, cheirarem, saborearem e agirem na mesma, pois as descobertas que elas fazem dependem da sua ação. Também nas minhas interações tentei transmitir tranquilidade e confiança às crianças, uma vez que a postura do adulto é muito importante, este deverá incentivar-las a mexerem nos materiais, bem como deverá criar uma relação de confiança com a criança.

Considero, assim, que nas minhas intervenções enquanto futura profissional, deverei adotar uma postura que demonstre à criança que estou ali para elas, de total entrega, tentando responder às suas necessidades e conseguindo estabelecer relações de confiança. Tal como refere Post & Hohmann (1997, p.71), a criança “aprende que há sempre alguém presente para a satisfazer. Por outras palavras, a criança está a aprender a confiança básica”.

Refletindo um pouco sobre a observação e avaliação em creche, verifico que ao longo da prática pedagógica em contexto de creche estas foram uma constante. A observação é extremamente importante no contexto de creche, pois através da mesma

consegui conhecer as características de cada uma das crianças, o que me ajudou, na medida em que, através deste processo, fui conhecendo os gostos e interesses das mesmas. A observação é realmente fundamental para que o educador conheça o grupo de crianças com quem está a trabalhar, tendo sido, por isso, fundamental para mim observar as crianças constantemente, para ir percebendo como agir com cada uma em especial.

Contudo, foi nos momentos de brincadeira que mais centrei a observação, sendo que eram estes momentos que me ajudavam a perceber quais os materiais (lã, papel, tinta, etc.) e objetos (jogos, livros, almofadas, etc) preferidos das crianças, bem como a forma como agiam, tentando com isso aproveitar os seus gostos para as minhas intervenções. Ao longo destas observações, fui-me apercebendo que, na sua maioria, elas gostavam de brincar com os seus pares, sendo que apenas três delas optavam mais por ficar no seu canto a brincar. Embora tenha focado as minhas observações nas atividades livres, foi impossível não observar todos os outros momentos, como o das refeições ou acolhimento, aprendendo com isso que estas horas são bastante importantes para o educador, pois ajudam a conhecer a criança, nomeadamente, se é uma criança que já se encontra bem adaptada ou se existe alguma coisa que a perturbe e se o seu desenvolvimento se encontra de acordo com os parâmetros da idade, tendo como referência a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget citada em Piaget & Bärbel (1993). Na hora da refeição, por exemplo, é possível observar o desenvolvimento da motricidade fina da criança na forma como segura a colher.

Foi através das observações que fazia na semana de intervenção da educadora cooperante que fui conseguindo aprender determinadas técnicas para envolver o grupo e brincar com ele, pois foi ao observar a educadora cooperante nas suas intervenções que percebi que, por exemplo, para ler uma história ao grupo seria importante ter algo, tal como um fantoche, que potenciasse a interação.

Nas diversas observações, surgiu a necessidade de registar algumas situações observadas, visto que as mesmas mostravam evolução no seu desenvolvimento. Neste sentido, entendeu-se que é através das observações que o educador vai conseguindo avaliar a criança. Torna-se, assim, fulcral existir uma avaliação na creche, pois será através dela que o educador conseguirá perceber se a criança está dentro dos parâmetros do desenvolvimento normais para a sua idade, como por exemplo, a fala, a motricidade fina da criança, a consciência do “Eu”, etc.

“A avaliação do desenvolvimento infantil é uma etapa essencial para uma visão integral do estado de saúde de uma criança. O conhecimento do padrão normal de crescimento e de desenvolvimento esperados para a criança em cada etapa de sua vida é de suma importância para a prevenção e detecção precoce de quadros patológicos.” (Carneiro, Brito & Santos (2011, p. 175)

Contudo, também aqui senti bastante dificuldade por não saber muito bem o que avaliar, como avaliar e como registrar essa informação. Embora tivesse optado, com a minha colega de estágio, por avaliar apenas uma criança em cada uma das atividades, tornou-se igualmente difícil realizar essa avaliação, visto que se tornava difícil estar com atenção à realização da atividade e, simultaneamente, registrar dados pertinentes para essa avaliação. Nesse sentido, este será um dos pontos ainda a trabalhar em futuras práticas pedagógicas.

Uma outra aprendizagem bastante pertinente neste percurso foi o trabalho em equipa. Sem dúvida que, com um bom ambiente, as dificuldades transformam-se em vitórias. Não posso também deixar de referir todo o apoio por parte da professora supervisora e da educadora cooperante, que, por diversas vezes, me foram fazendo ver, através das reflexões orais, que podia fazer as coisas de maneira diferente, ajudando-me com isso a evoluir. Também o companheirismo da minha colega de prática foi fundamental, pois através das suas opiniões fui crescendo juntamente com ela.

É neste sentido que considero que o trabalho em equipa é fundamental para o sucesso. Sendo por isso importante existir um bom ambiente e a partilha de estratégias. Neste ponto, saliento a importância da educadora cooperante que nos foi orientando nas nossas intervenções por forma a ajudar-nos a evoluir e a melhorar profissionalmente. Assim, com esta equipa, percebi que é fundamental que o espírito entre a equipa de trabalho seja um espírito de interajuda e de cooperação, pois só assim será possível existir evolução e trazer o sucesso para a instituição, bem como tranquilidade e harmonia para as crianças. Note-se que, o trabalho em equipa ensina as crianças a saber trabalhar em equipa, na medida que os adultos são os seus exemplos.

“É importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto. Os membros da equipa precisam discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, de forma a que as suas interações com as crianças e as suas famílias possam reflectir o seu mútuo à-vontade em vez de tensões não resolvidas. Ao discutir estes temas, a equipa de educadores estabelece as bases para um ambiente infantil acolhedor.” (Post & Hohmann (2011), pp.313-314)

1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática Pedagógica em contexto de creche revelou ser, para mim, bastante importante enquanto futura profissional.

Embora a minha experiência profissional anterior já me tivesse permitido contactar um pouco com a realidade da creche, o contacto mais direto com crianças entre os 12 e os 24 meses tinha sido bastante reduzido. Por isso, sempre ansiei ser colocada numa sala com crianças com estas idades, o que contribuiu para que tivesse ficado bastante satisfeita quando me foi atribuída esta sala. Por outro lado, tendo em conta a constituição razoavelmente pequena deste grupo, este aspeto contribuiu para que esta experiência se tornasse, do ponto de vista relacional, ainda mais significativa, próxima e intensa.

Contudo, se por um lado, iniciei com a ideia de que este contexto seria desafiante para mim, nunca idealizei o tamanho do desafio, pois planificar para estas idades revelou-se uma tarefa bastante exigente. No entanto, com o terminar desta prática, sinto que estou mais consciente e segura, designadamente no que respeita ao tipo de materiais passíveis de serem utilizados e explorados por crianças com estas idades.

Apesar destes aspetos mais difíceis, considero que a relação que cresceu com o grupo foi bastante significativa. É, sem dúvida, bastante gratificante relembrar como era esta relação no início e como era no final deste período. Se no início as crianças olhavam com algum receio para mim, pois era uma pessoa completamente desconhecida para elas, no término desta aventura, corriam para mim, pedindo colo e acarinhando-me. Poderei mesmo referir que me enchiam o coração, tendo assim a forte relação afetiva criada com eles, sido o elemento mais significativo deste percurso de aprendizagem neste contexto.

Percebi ainda que um educador não é um ser estático, mas sim um ser que deve estar em constante formação, pois, por muita experiência que tenha, nunca saberá tudo e porque cada grupo é um grupo, sendo necessário adequar as suas intervenções às características desse grupo, tendo em conta os seus níveis de desenvolvimento (cognitivo, emocional, linguístico e psicomotor), bem como as características individuais de cada criança.

Mas, se ao nível profissional esta prática me permitiu adquirir bastantes aprendizagens, foi ao nível pessoal que considero ter tido a minha maior aprendizagem, pois senti que cresci muito com esta prática. Cresci, porque, mais do que nunca, percebi que só lutando atingirei os meus objetivos.

CAPÍTULO II – REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A minha Prática Pedagógica em **contexto de jardim de infância** realizou-se numa instituição pública do concelho de Leiria. Esta instituição oferecia as valências de Pré-escolar, tendo Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF) a funcionar nas mesmas instalações, com as crianças que ficavam após o horário letivo. O edifício desta instituição era constituído por dois pisos, sendo que, no piso inferior se encontrava a casa-de-banho dos adultos, as duas casas-de-banho das crianças (feminina e masculina), o refeitório (que também funciona como sala da AAAF), o gabinete e uma sala de arrumação. Junto ao refeitório existia uma pequena despensa, onde se acondicionavam alguns alimentos, como o leite escolar, as bolachas do lanche da manhã e algumas peças de fruta. Neste piso existia também o espaço dos lavatórios, onde as crianças lavavam as mãos e uma pequena entrada com um banco comprido onde se realiza o mercadinho semanal e uma máquina de café.

No piso superior encontrava-se um pequeno hall, a sala de atividades, duas casas-de-banho para as crianças (feminina e masculina) e a sala de apoio, onde se encontrava a fotocopadora, a televisão e um computador.

Relativamente ao espaço exterior, esta instituição apresentava um espaço com bastantes cores e brincadeiras para as crianças, apresentando também espaços verdes. Este espaço foi decorado pelos pais das crianças e normalmente era preservado também por estes em conjunto com a equipa educativa, sendo que, durante a minha prática pedagógica, o mesmo foi remodelado pela equipa educativa, crianças e pais por forma a se criarem mais espaços de brincadeira para as crianças e dar mais cor ao espaço.

As instalações, apesar de serem antigas, apresentavam-se com bastante cor, água canalizada e luz natural.

Quanto à sala de atividades esta apresentava-se da seguinte forma: do lado esquerdo da porta encontrava-se um armário, onde se encontravam os nomes das crianças, o cantinho dos jogos de construção seguido do cantinho dos jogos de tabuleiro. Junto à

parede do lado esquerdo tínhamos o cantinho do computador e a casinha. Do lado direito da sala estava o correio da amizade (caixa onde as crianças deixavam desenhos ao longo da semana para os colegas), o quadro e um armário com diversos materiais. Ao entrar na sala, deparávamo-nos de frente, com o cantinho dos livros e a zona de acolhimento, onde se iniciava o dia com a marcação de presenças e do tempo meteorológico. Existia ainda, mais ou menos a meio da sala duas mesas com cadeiras, onde se realizavam diversas atividades orientadas. Existiam na sala dois placards onde se colocavam os trabalhos realizados pelas crianças, embora estes estivessem também colocados nas paredes da sala e pendurados no teto da mesma.

Esta sala dispunha de bastante luz natural, uma vez que uma das paredes continha janelas em todo o seu comprimento. Também as cores eram diversificadas nesta sala, quer pelos trabalhos das crianças, quer pelos materiais e móveis existentes, ou até mesmo pelas cortinas coloridas que se encontravam penduradas nas janelas.

Este Jardim de Infância encontrava-se em funcionamento apenas com uma sala de jardim de infância, com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças do JI era constituído por 14 crianças, 12 delas do sexo masculino e apenas duas do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo no que concerne às idades e ao seu desenvolvimento, sendo que à data da primeira observação 2 crianças tinham 3 anos, 3 tinham 4 anos, 8 tinham 5 anos e apenas uma já tinha completado os 6 anos. Seis destas crianças entraram nesse ano letivo para este Jardim de Infância, adaptando-se facilmente à dinâmica do mesmo, com a ajuda dos adultos e das restantes crianças. Eram crianças meigas e afectuosas com os adultos, bastante sociáveis e que estabeleciam relações fortes com as outras crianças. Quatro delas eram filhos únicos e as restantes tinham um irmão ou irmã. Apenas uma das crianças não almoçava na escola e só oito frequentavam as Atividades de Animação de Apoio à Família.

Era um grupo autónomo no que diz respeito à sua higiene e alimentação, bem como nas suas escolhas. Geravam alguns conflitos no que diz respeito aos objetos e prioridades, algo que era próprio das suas idades. Eram crianças muito interessadas nas atividades propostas, embora existissem algumas que demonstravam pouca

concentração na realização das mesmas, preferindo brincar. Eram bastante curiosos e por isso prestavam bastante atenção a tudo o que era novo, gostando de explorar os materiais que lhes eram proporcionados. Gostavam de dar a sua opinião e de serem elogiados quando realizavam corretamente as atividades. Era um grupo que demonstrava bastante interesse por histórias, conseguindo posteriormente recontá-las à sua maneira.

No que diz respeito às suas preferências nas brincadeiras, cito o computador, os jogos de construção, jogos simbólicos, brincadeiras no exterior e as brincadeiras na casinha.

Dos dados recolhidos consegui ainda saber que existiam várias crianças filhas de pais separados.

2.2. APRENDENDO SOBRE O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016),

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar . apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (p.5)

Assim, pretendo com esta reflexão ponderar e refletir sobre o meu desempenho enquanto mestrande de um mestrado profissionalizante em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A transição entre a prática em contexto de Creche e a prática em contexto de Jardim de Infância foi vivida com algum nervosismo, principalmente depois de saber que iria realizá-la sozinha e com outro professor supervisor. Devido a esta mudança, as minhas expectativas também se alteraram, pois, se por um lado, me sentia assustada por não ter alguém com quem partilhar as dificuldades, por outro, sentia que devido ao meu estatuto, trabalhadora-estudante, este poderia ser um ponto a meu favor, pois seria mais fácil para mim gerir o tempo que dedicaria à prática.

Apesar de o contexto, em si, não ser totalmente novidade para mim, pois já havia trabalhado num Centro Escolar e realizado voluntariado num Jardim de Infância, o facto de me imaginar com um grupo de 25 crianças assustava-me, pois sentia receio de não conseguir controlar o grupo. Contudo, sempre tive bem ciente o papel da educação pré-escolar na vida das crianças, um papel determinante no início de um processo de educação, sendo que, é no pré-escolar que muitas crianças desenvolvem as suas competências sociais.

“Os estudos mais recentes apontam para um número muito mais amplo de competências à frente das quais se encontra a *capacidade de aprender a aprender*. Em seguida surgem as *competências sociais de cooperação*, isto é a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns.

Para atingir estas competências as crianças devem demonstrar a capacidade de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas – é no pré-escolar que se iniciam as grandes amizades e se aprende a cooperar.” (Vasconcelos, s.d.)

Outro aspeto que sempre considerei ser importante em Jardim de Infância é a interação entre os diferentes intervenientes educativos: escola, família, meio envolvente e a criança. Este aspeto deixava-me bastante ansiosa pois pretendia proporcionar esta interação na minha prática, por forma a compreender a importância da mesma. Esta experiência foi vivenciada logo na primeira semana uma vez que, para além de ter tido a oportunidade de conhecer toda a equipa educativa, bem como alguns pais. A forma como fui acolhida quer pelos pais, quer pela própria comunidade educativa, permitiu-me ficar mais relaxada, pois mostraram-se bastante atenciosos e prestáveis.

Chalita (2004) citado em Abreu (2012) refere a este respeito:

“Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o carácter. Qualquer projecto educacional sério depende da participação familiar: Em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efectiva no aprendizado ou pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola.” (p.4)

2.2.1. OBSERVAÇÃO

As minhas primeiras semanas de prática pedagógica foram de observação, o que me permitiu conhecer a instituição e as rotinas diárias das crianças, bem como as características de cada uma das crianças, obtendo assim informações importantes, como os seus gostos e interesses, que me ajudaram posteriormente nas minhas planificações.

“A observação pode desempenhar um papel importante. Quanto mais você observa, mais conhecerá as crianças e saberá promover seu sucesso enquanto aprendizes. O sucesso delas, por sua vez, ajudará você a se sentir bem-sucedido, e o ciclo continuará. Seu desafio é formar sentido a partir de suas observações e aproveitar a riqueza de ideias que a observação traz a cada dia.” (Jablon, Dombro & Dichtlemiller, 2009, p. 21)

Através da observação da primeira semana, verifiquei existir naquela instituição um ambiente onde reinava a união, o que seria vantajoso para a realização de uma boa prática, pois poderia aprender bastante com toda a equipa.

Apesar de ter conseguido conhecer mais do que imaginava, cada uma das crianças, o período de observação não foi suficiente para as conhecer por completo, por isso a recolha de informações e de partilha foram realizadas ao longo da Prática Pedagógica, o que me permitiu uma maior cumplicidade, não só com as crianças, mas com toda a equipa educativa, conseguindo mesmo abstrair-me de que estava a ser avaliada.

2.2.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Embora já tivesse trabalhado anteriormente com crianças e já conhecesse um pouco o contexto de Jardim de Infância, as intervenções eram algo assustador. Contudo, tentei sempre colocar-me no lugar das crianças para a realização das planificações, tendo em atenção os seus gostos, o que senti ser benéfico para as manter empolgadas.

“Uma criança que deixa de ser bebé e passa a ser uma criança pequena demonstra uma surpreendente capacidade de aprendizagem de novas competências num espaço de tempo relativamente curto. Durante este período de desenvolvimento rápido, os educadores conseguem mais eficazmente apoiar o repertório crescente de acções e de ideias da criança centrando-se naquilo que a criança está a fazer naquele momento em vez de procurarem ou comentarem aquilo que ela ainda não é capaz de fazer.

Os pontos fortes e os interesses das crianças, e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança.” (Post & Hohmann, (2011), p.83)

Tendo consciência que na idade pré-escolar a criança tem as suas capacidades motoras e sociais muito mais desenvolvidas que na creche, é no período entre os 3 e os 5 anos que as mesmas se desenvolvem mais. Também ao nível da linguagem se vê uma evolução bastante significativa, sendo capaz de se exprimir de uma forma mais concreta. É assim fundamental, motivar as crianças para realizarem atividades que os ajudem a desenvolver estas capacidades, bem como, conversar com a criança para que a sua linguagem evolua. Note-se que, as suas aprendizagens são conseguidas nas suas próprias ações, uma vez que a vontade de aprender surge de dentro da criança, levando-a à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões.

Segundo Hohmann & Weikart (2011, p.23), “A aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo.”

Neste sentido, e embora na primeira semana tenha realizado tarefas que consistiam em todos realizarem o mesmo trabalho, por exemplo, pintarem um pássaro, foram as atividades como as experiências, as tarefas do trabalho de projeto e as brincadeiras ao ar livre que mais aprendizagens me trouxeram. Senti que, este tipo de trabalho se torna mais gratificante, pois permite o diálogo entre as crianças, tendo ficado muitas vezes surpreendida com as respostas que as crianças me davam. Percebi com este tipo de tarefas, que as crianças sabem mais do que o que pensamos.

Percebi que com este tipo de tarefas, que as crianças ficam mais curiosas, permitindo-lhes serem elas próprias as construtoras do seu conhecimento, mostrando mais entusiasmo com as atividades, o que facilitava o controlo do grupo.

As experiências nas quais as crianças produzem um efeito que podem ou não ter antecipado são cruciais para o desenvolvimento das suas capacidades de pensamento e raciocínio. Quando as crianças se confrontam com problemas da vida real – resultados inesperados ou barreiras para atingir as suas intenções – o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 2011, p.23)

Contudo, embora privilegiasse neste tipo de atividades tentava sempre que as mesmas fossem direcionadas para as diversas áreas propostas pelas Orientações Curriculares para Educação do Pré-escolar, nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. No que diz respeito à primeira, esta recai no desenvolvimento de atitudes e valores para que as crianças de hoje se tornem, futuramente, cidadãos autónomos, conscientes e solidários. Tendo esta área conteúdos e intencionalidades próprios é considerada área transversal, pois acaba por estar inserida em todo o trabalho educativo.

A Área de Expressão e Comunicação admite vários domínios, uma vez que apresenta diferentes linguagens que permitem à criança interagir com os seus pares. Assim, no domínio da educação física pretende-se que a criança tome consciência do seu corpo, quer na relação com os outros, quer com os diversos espaços e materiais. No domínio da educação artística pretende-se que a criança utilize diversas linguagens artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo, daí ter realizado com eles diversos desenhos, pinturas e colagens livres, bem como teatros realizados por eles e a produção escrita de um ritmo musical. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pretende-se, como o próprio nome indica, desenvolver a linguagem oral e escrita da criança, sendo importante que a criança perceba que existe um código escrito para representar o que diz oralmente. No que concerne ao domínio da matemática, pretende-se que a criança perceba a relação entre alguns conceitos matemáticos com o mundo real, por forma a que as crianças dêem um sentido, conheçam e representem o mundo. Assim, por forma a proporcionar atividades orientadas para trabalhar estes domínios, procurei criar alguns diálogos sobre as crianças, quando lhes pedia para me falarem sobre o que sabiam sobre um determinado assunto, ou simplesmente, quando lhes pedia que me contassem o que haviam feito no fim de semana, aproveitar situações do dia a dia para trabalhar a contagem e procurei diversas vezes que as crianças escrevessem o que diziam, escrevendo eu primeiro e pedindo-lhes posteriormente para copiarem o que eu tinha escrito. Também nas conversas do acolhimento muitas vezes questionava-as sobre qual a primeira letra de algumas palavras. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, pretende-se através de um processo de questionamento e de procura organizada do saber, ajudar a criança a compreender melhor o mundo que a rodeia. Nesta área procurei proporcionar atividades que ajudassem as crianças a conhecer o mundo que as rodeia, sendo exemplo a experiência dos estados da água para que percebessem que com

o calor a água transforma-se em vapor e com o frio em gelo, ou a história animada da “Gotinha de Água” que lhes ensinou o ciclo da água.

Tendo tido a sorte de ter um grupo bastante curioso e trabalhador, foi fácil semana após semana conseguir proporcionar atividades que fossem do interesse do grupo e que abordassem as áreas anteriormente referidas. Apesar de ser responsável pelas intervenções de quinze em quinze dias, aconteceu várias vezes sugerir atividades à educadora cooperante para a semana de intervenção dela, o que permitiu um trabalho de equipa ainda maior. A ligação que consegui com toda a comunidade educativa foi um aspeto bastante positivo, pois consegui criar uma ligação de cooperação com todos, o que me permitiu ficar mais à vontade e tranquila nas minhas intervenções.

Ao nível das atividades propostas, não posso deixar de referir as brincadeiras livres ao ar livre, que verifiquei serem fundamentais, não só porque o grupo gostava imenso de brincar na rua, mas também porque estas brincadeiras são fundamentais no seu desenvolvimento social. Nas brincadeiras do exterior, verifiquei que as crianças aprendiam a resolver os seus conflitos e que não brincavam apenas com o seu “melhor amigo”, uma vez que, procuravam a brincadeira que mais lhe agradava e não o seu par de eleição.

Os estímulos existentes nos espaços naturais permitem diferentes explorações e actividades, instigando a curiosidade e ímpeto exploratório. Muitas vezes, aquilo que a Natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que objectos fabricados, plásticos e com um fim predefinido. Os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança (Woolley & Lowe, 2013 citado em Bilton et. al., 2017, p. 48) Ao ar livre e em contacto com a Natureza, surgem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, actividade física, resolução de problemas e trabalho em equipa (Fjortoft, 2004; Tranter & Malone, 2004; Herrington & Studtmann, 1998 citado em Bilton et. al., 2017, p. 48)

Sendo o espaço exterior o preferido das crianças e visto este já se encontrar um pouco sem cor e com alguns espaços danificados, desenvolveu-se um trabalho conjunto entre pais, crianças e equipa educativa, durante o tempo em que me encontrei a realizar a prática pedagógica nesta instituição. O objetivo desta modificação era tornar o espaço mais apelativo a novas brincadeiras por parte das crianças. Assim, embarquei no projeto da casinha construída com pacotes de leite e para além de realizar um novo projeto sobre o interior da casinha decidi também realizar atividades com as crianças para embelezar o espaço exterior, designadamente um baloiço, um espaço com areia, uma

mesa pintada com tinta ardósia para poderem desenhar com giz na mesma e algumas decorações no exterior realizadas essencialmente com pneus velhos.

Este foi sem dúvida o grande foco da minha prática, pois considero que estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, principalmente quando estes proporcionam o contato com a natureza. O contato com a natureza é extremamente importante para que as crianças adquiram aprendizagens sobre o mundo, bem como, é no exterior que as crianças vivenciam muitas experiências relevantes para si, pois no exterior podem realizar brincadeiras com menos restrições. Tal como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016, p.85)

“As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste.”

No que diz respeito às minhas intervenções considero que realizei um percurso de progressiva evolução, que só foi possível visto ter assumido um papel crítico face às minhas intervenções, bem como ter aceite as críticas quer da educadora cooperante, quer do professor supervisor.

2.2.3. ASPETOS POSITIVOS E DIFICULDADES SENTIDAS

A gestão do tempo e o controlo do grupo foram também aspetos positivos nesta prática, tendo conseguido sempre controlar o grupo e deixar as crianças interessadas nas atividades, assim como consegui sempre que as atividades não intervissem na rotina diária das crianças, uma vez que as crianças necessitam desta rotina para se tornarem menos dependentes do adulto, contribuindo assim para um ambiente seguro, de confiança e promotor do seu desenvolvimento.

Outro aspeto positivo prendeu-se com o ouvir as crianças. Sempre que iniciava uma atividade fazia questão de perguntar ao grupo o que sabia sobre essa temática, permitindo-lhes assim referirem as suas conceções sobre esse tema.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os

seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (OCEPE, 2016, p.9)

A forma como sempre encorajei as crianças a realizarem uma tarefa, tentando que elas acreditassem sempre em si foi também um fator positivo, pois transmitia-lhes confiança para realizarem a atividade, tentando sempre que elas não desmotivassem e ajudando-as a lidar com o erro, para que no futuro o medo de errar não os impedisse de fazerem as suas atividades.

No que diz respeito ao conto de histórias, procurei recorrer a estratégias diferentes das habituais, como por exemplo, o uso de um cenário para contar a história “A gota de água”, através do qual as crianças poderiam visualizar o “passeio” da gotinha de água.

Um aspeto que sempre valorizei na minha prática e que verifiquei ser positivo foi o tempo das crianças e esse foi sempre respeitado por mim, pois só assim era possível que as intencionalidades educativas fossem alcançadas. Sempre estive ciente que cada criança tem o seu tempo para realizar uma atividade, contudo isso não é sinónimo de desinteresse ou dificuldade.

Apesar de considerar que foi uma prática bastante positiva, não posso deixar de referir algumas dificuldades por mim sentidas, tendo sido a maior delas iniciar o trabalho de projeto. Por mais que pesquisasse sobre o tema, não conseguia encontrar nos interesses das crianças nada que considerasse relevante para realizar um projeto com elas. Claro que, depois de ter iniciado o trabalho de projeto cheguei à conclusão que isto foi apenas um bloqueio que tive, pois percebi que qualquer tema é bom para um projeto. Aliás, nas últimas semanas de prática senti que quase todos os dias podia iniciar um projeto, tendo a maior parte surgido no exterior, quando observavam aspetos naturais, como o florir das árvores, ou os bichos que com o calor começavam a aparecer. Por exemplo, numa das últimas semanas, ao descobrirem os caracóis surgiram várias questões que poderiam iniciar um projeto, sendo exemplo, a questão “O caracol tem mulher?”. No entanto, no início da prática não consegui perceber que era neste tipo de questões que se podia iniciar um projeto o que me levou a iniciar tarde o projeto, fazendo com que o tempo para o terminar se tornasse curto, prejudicando o projeto, pois poderíamos ter ido mais longe.

Outra grande dificuldade que senti, foi na fundamentação, pois sendo trabalhadora-estudante, o tempo para realizar pesquisas e ler mais profundamente sobre um determinado assunto era escasso.

2.3. *TRABALHO DE PROJETO: “O INTERIOR DA CASINHA”*

“Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projecto em sala de actividades (Katz e Chard, 1997, 2009), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.” (Vasconcelos (s.d), p.8)

Tendo sido proposto que realizássemos um projeto no âmbito da metodologia por projeto senti que este se tornou na minha maior dificuldade ao longo desta Prática Pedagógica, uma vez que não conseguia arranjar um tema para desenvolver um projeto. Com o passar do tempo, cheguei à conclusão que tal sucedeu devido ao nervosismo de trabalhar com uma metodologia que para mim era novidade. Contudo, o projeto surgiu ao trabalhar com as crianças num outro projecto da educadora cooperante.

Quando cheguei à instituição, a educadora andava a desenvolver o “Projeto da Casinha”, que consistia em construir uma casa no espaço exterior com pacotes do leite. Este projeto surgiu devido à reestruturação do espaço exterior. Embora, o espaço exterior tivesse excelentes condições, os pais e toda a equipa educativa sentiram necessidade de modificar um pouco o espaço, dando mais cor ao mesmo e proporcionando mais cantinhos que permitissem novas brincadeiras às crianças.

Uma vez que agora também fazia parte desta equipa, senti necessidade de também eu me envolver nestes projetos, contribuindo com ideias para a reestruturação do espaço e ajudando na construção do espaço.

Foi ao realizar algumas destas propostas que percebi que as crianças mostravam bastante interesse no interior da casinha, aproveitando esta curiosidade para iniciar a primeira fase do projeto: definição do problema, defendida por Vasconcelos (s.d.). Pegando no interesse demonstrado pelas crianças sobre como seria o interior da casinha, decidi questioná-las sobre o que encontrávamos dentro de uma casa, tendo sido feito o registo das ideias das crianças através do desenho do interior da casinha.

Dei continuação ao projeto questionando as crianças sobre o que gostariam de ter no interior da casinha, ao que facilmente me responderam: mesa, cadeiras, janelas, etc., tendo estas, em consenso, chegado à conclusão que o nosso projeto iria consistir na construção de uma porta, três janelas, saco-cama, televisão, luz, chão, brinquedos, comida, lava-loiças, mesa e cadeiras. Após esta decisão conjunta, estava agora na hora de perceber o que sabiam sobre como fazer cada um destes objetos, bem como, o que se poderia saber mais e quem nos poderia ajudar. Segundo Vasconcelos (s.d), ainda na

primeira fase do projeto “Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.” (p.14)

Terminada a primeira fase estava na altura de seguirmos para a planificação do projeto (segunda fase), que consistia em planificar as diferentes fases, prevendo-se um determinado tempo para cada uma:

“Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas –, 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 conceptuais, 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. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos, s.d, p.15)

Demos assim início à terceira fase do projeto: a execução, com a construção da mesa e das cadeiras, após estas referirem que podíamos construir estes objetos com ferro, madeira, pacotes do leite, etc, as crianças sugeriram que uma pesquisa na internet as poderia ajudar a decidir como fazer os mesmos. Sugeriram ainda que os pais poderiam ajudar nessa pesquisa. Assim, após as nossas pesquisas e as dos pais, o grupo optou por construir uma mesa com um tampo de madeira que seria decorado com desenhos feitos por eles, e tendo com base uma estrutura feita com latas de refrigerantes. No que diz respeito às cadeiras, optaram por construí-las com garrafas de plásticos.

Posteriormente a esta decisão, as crianças encontraram um novo desafio: “Como unir as latas?” Mais uma vez deixei que o grupo manifestasse as suas ideias, sugerindo que experimentássemos todas as sugestões, para que percebessem qual a melhor solução para unir as latas. Depois destas experiências, chegou o momento de construirmos a mesa. As crianças encheram as latas com serradura e posteriormente, com a ajuda dos adultos uniram as latas com fita-cola. Foi extremamente interessante para mim, verificar que as crianças se sentiam bastante motivadas na realização da mesa.

Tendo a mesa pronta, estava na hora de iniciarmos a construção das cadeiras. Apesar de as crianças já terem começado a juntar garrafas para a realização da mesma, este

objeto foi mudado, tendo-se aproveitado a pesquisa de um menino e dos seus pais. Assim, as cadeiras foram substituídas por bancos, aproveitando-se não só a pesquisa deste menino com os seus pais, bem como os materiais que esses pais gentilmente ofereceram para a construção dos mesmos. Este objeto foi realizado pelos pais em conjunto com as crianças, num dos sábados em que os pais se juntaram na escola para ajudarem no projeto. Considero este um aspeto a realçar na realização do projeto, pois demonstra que este projeto envolveu não só as crianças e os adultos da instituição, como os seus próprios pais.

Estava, agora, na altura de se construir as janelas e a porta. Para estes objetos as crianças já haviam sugerido que se usasse tecido e se pedisse ajuda aos pais para coserem o tecido. Tendo-se aproveitado as ideias das crianças e o envolvimento dos pais no projeto, as portas e as janelas foram transformadas em cortinas que uma mãe gentilmente ofereceu à escola, tendo as crianças apenas aplicado uns bonecos nas mesmas.

Apesar de o tempo já não ser muito, houve algo que considero ser um ponto positivo no projeto, as crianças tiveram ainda a oportunidade de construir uma televisão e as “luzes” da casinha.

Assim, para as luzes sugeriram usarmos garrafas de plástico e papel brilhante. Quanto à televisão, a sua sugestão recaiu mais uma vez em pesquisas da internet. Este aspeto mostrou-me que as crianças, embora pequenas, já associam a internet a uma fonte de informação onde se encontram todas as respostas, sendo por isso importante mostrar às crianças que existem outras fontes de informação como, por exemplo, os livros e os museus.

Após a pesquisa na internet, o grupo sugeriu realizar-se uma televisão com um caixote de cartão, um plástico e rolhas de plástico, que serviria para contar histórias. Assim, começaram por pintar o caixote e depois colaram uma mica, onde se poderia colocar as imagens de uma história e finalmente colaram as rolhas de plástico para imitar os botões da televisão.

Com o término destes objetos, decidimos dar por terminado o nosso projeto. Estava na hora de passarmos para a quarta fase do projeto: divulgação / avaliação e fazermos um balanço final.

Entre respostas como, “aprendemos que a cola líquida não cola as latas” e “aprendemos que podemos construir mesas com garrafas de plástico e latas”, foi a resposta “aprendemos que de coisas velhas podemos fazer coisas novas” aquela que

mais interesse me suscitou, pois considero que esta era a maior aprendizagem que as crianças poderiam obter com este projeto. Ao ser-me dada aquela resposta senti que todo aquele projeto tinha sido um trabalho extremamente gratificante.

Por forma a darem a conhecer o seu projeto, as crianças decidiram apresentar a sua casinha aos pais no Festival de Sopas da escola, onde cuidadosamente explicaram aos pais as suas descobertas e como haviam construído os objetos do interior da casinha.

Sem dúvida que o trabalho por projeto foi o ponto mais positivo de toda esta prática, pois embora considere que existem muitos aspetos a melhorar, senti que foi neste ponto que mais aprendi. No final deste estágio percebi que o tempo para se realizar um projecto tem que ser muito bem calculado, aprendi ainda a perceber melhor como desenvolver um projeto partindo das conversas das crianças. Se o tema do projeto foi a minha maior dificuldade inicial, nas últimas semanas de estágio, dava por mim a conseguir desenvolver um projeto quase todos os dias. Assim, terminei esta prática com uma vontade insaciável por realizar novos projetos com outros grupos. Diria mesmo, que me tornei fã desta metodologia de trabalho, pois percebi que é um trabalho gratificante quer para mim, enquanto educadora, quer para as próprias crianças.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades anteriormente referidas, considero que esta foi uma Prática Pedagógica bastante positiva. Consegui, ao longo desse semestre, ser eu mesma nas minhas intervenções, indo mesmo ao limite de mim. Senti que dei o meu máximo nessa prática e fico bastante feliz por ter percebido que no final tinha encontrado na educadora cooperante, também uma amiga.

Similarmente, a relação estabelecida com os pais e com as crianças revelou ter sido forte dado que esses laços de confiança e afeto permaneceram para além da prática pedagógica, expresso, por exemplo no convite para ficar mais duas semanas na instituição.

Senti que esta prática me fez crescer, não apenas como profissional, mas também como ser humano, e por isso considero que foi uma prática que marcou positivamente a minha identidade.

Da prática realizada em contexto de jardim de infância, levo a melhor lição de vida, enquanto profissional: “quando uma equipa é unida, quem ganha são as crianças”. Esta

foi sem dúvida a maior aprendizagem que levo desta prática. Percebi que é possível envolver AAAF, pais e comunidade nas nossas propostas educativas e aprendi que isso é bastante vantajoso, pois permite às crianças, contactarem com várias gerações e aprenderem muito com elas. Também nós, futuros profissionais, acabamos por aprender nestas interações e muitas das vezes, essas aprendizagens tornam-nos melhores profissionais. Sobre o trabalho em equipa, foi para mim uma grande aprendizagem, a forma como educadora, funcionárias da AAAF e encarregados de educação se unem em prol da instituição. Aprendi que a expressão “juntos vamos mais longe” faz todo o sentido neste contexto, pois ao trabalharmos em equipa surgem novas ideias e com elas novas aprendizagens e neste ponto saliento que não são só os adultos que aprendem, mas também as próprias crianças.

Ao terminar esta prática senti que cresci como profissional, pois passei a sentir-me mais confiante nas atuações, sugerindo propostas educativas muito mais interessantes para as crianças do que aquelas que apresentava nas primeiras semanas. Senti que superei os meus próprios objetivos, sentindo-me muito mais confiante nas minhas intervenções.

CAPÍTULO III – REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A experiência em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) decorreu durante o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando subdividida em dois contextos diferentes. Embora ambas as experiências tenham decorrido em instituições públicas do concelho de Leiria, a primeira decorreu com uma turma de 2.º ano de escolaridade ao longo do 1.º semestre do 2.º ano do respetivo mestrado e, a segunda realizou-se numa turma de 4.º ano ao longo do 2.º semestre do mesmo mestrado.

No primeiro semestre a minha Prática Pedagógica, decorreu numa instituição onde se encontravam as salas do Jardim de Infância desta localidade.

Tendo sido construída em 1947, a mesma sofreu algumas alterações, tendo na altura da realização da minha prática 8 salas e um salão polivalente.

No rés-do-chão do edifício principal encontravam-se 2 salas de atividades para o pré-escolar, 1 despensa e 1 móvel com material de apoio. Nas sobrelojas existiam 2 salas de

aula e 2 pequenas salas de apoio e no 1.º andar apresentavam-se mais 2 salas de aula para o 1.º ciclo e diversos móveis com manuais e material didático.

Na parte de trás deste edifício havia 3 casas de banho: a do 1.º ciclo, a do pré-escolar e a dos professores/funcionários.

Do lado esquerdo do edifício principal encontrávamos o polivalente com a cozinha, uma despensa, uma casa-de-banho e o refeitório que servia também de biblioteca, devido à falta de espaço.

Nas traseiras do edifício principal encontrava-se a sala do ATL/AAAF que funcionava nas instalações de um clube da localidade, um campo de jogos, uma horta e dois telheiros onde as crianças podiam brincar em tempo de chuva.

No que diz respeito aos espaços exteriores, apresentava, do lado esquerdo frontal do edifício principal, um parque infantil coberto por um toldo com dois baloiços, um escorrega, um sobe e desce e uma caixa de areia.

Do lado direito frontal existia uma caixa de areia com duas oliveiras e oito pneus e um campo de basquetebol com uma tabela.

No que diz respeito à sala onde me encontrei a realizar a minha prática pedagógica, existiam três filas de mesas, sendo que a primeira e a terceira fila tinham 4 mesas com duas cadeiras e a segunda tinha 5 mesas com 2 cadeiras. Na fila do meio à frente encontrava-se mais uma mesa com uma cadeira utilizada pela professora enquanto dinamiza as aulas. Ao fundo da sala encontravam-se mais duas mesas juntas e junto à parede, encontravam-se mais duas mesas: uma para colocar materiais e outra para o computador. Do lado direito encontrava-se ainda a secretária da professora com uma cadeira e um armário com material didático. Ao fundo da sala, do lado esquerdo, encontrava-se outro armário com os dossiês dos alunos.

Na parede do lado esquerdo, encontrava-se mais um armário com as caixas dos materiais, os manuais e os cadernos dos alunos e um placar de cortiça com alguns posters de resumos de matérias e os aniversários dos alunos. Nesta parede encontrávamos ainda um lavatório com armário por baixo onde se encontravam mais materiais didáticos. Na parede do lado direito encontravam-se 4 janelas que permitiam a entrada da luz natural na sala e 2 aparelhos de aquecimento central. Na parede da frente tínhamos o quadro e uma tela para projetar. Nesta parede encontrava-se ainda um relógio e uma porta que dava acesso à sala do quarto ano.

No que concerne à prática pedagógica do segundo semestre, a mesma foi realizada num contexto que se demonstrou bastante diferente da primeira experiência, pois as instalações apresentavam um ar mais antigo, sendo o quadro ainda de ardósia.

Esta escola foi construída em 1985 e no edifício principal existiam 4 salas divididas de igual modo pelos dois pisos: 2 salas de aulas no rés-do-chão e 2 salas de aula no 1º andar. No 1º andar encontrava-se uma mini biblioteca que funcionava também como sala de apoio. Na sobreloja existia uma sala com a fotocopiadora.

No que diz respeito ao rés-do-chão este continha um hall de entrada, seis bancos corridos, uma secretária e dois caixotes para reciclagem.

As casas de banho dos alunos também se encontravam no rés-do-chão, encontrando-se do lado direito a das raparigas e do lado esquerdo a dos rapazes. As casas de banho dos professores funcionavam dentro da casa de banho dos alunos.

Na parte de trás do edifício principal encontrava-se outro edifício onde funciona o refeitório.

No que diz respeito aos espaços exteriores, apresentava do lado esquerdo frontal do edifício principal um espaço de areia com brita, onde se encontrava uma mesa redonda, dois caixotes do lixo, um banco corrido e duas árvores. Já do lado direito frontal tínhamos novamente um espaço com areia e brita e duas mesas redondas rodeadas de bancos, um espaço com baloiços, dois caixotes do lixo e dois bancos corridos.

Do lado direito do edifício tínhamos um campo de basquetebol e do lado esquerdo um espaço de areia e brita com dois bancos e quatro superfícies para as crianças saltarem. Neste lado existia ainda um telheiro com cabides, um banco corrido e quatro mesas.

Na parte de trás do edifício principal encontrava-se um campo de futebol com duas balizas e um telheiro coberto por toldos e um cimentado com vários jogos pintados e a sala de professores.

No que diz respeito à sala onde me encontrei a realizar a prática pedagógica no segundo semestre, a mesma continha quatro filas de mesas, umas com duas cadeiras e outras apenas com uma.

No lado esquerdo da sala encontravam-se ainda duas mesas, uma redonda e outra rectangular que serviam como apoio para a realização de algumas actividades.

Do lado direito frontal da sala encontrava-se a secretária da professora e uma mesa com um computador fixo e colunas.

Na parede da frente estava um quadro de ardósia, a tela de projecção e dois quadros de cortiça, sendo um da turma onde me encontrava a estagiar e o outro da turma que se encontrava na mesma sala no período da tarde. Nesta parede existia ainda um relógio ao meio e instrumentos geométricos para usar no quadro.

Do lado esquerdo da sala, havia algumas bancadas com materiais e dossiês dos alunos, um lavatório e três armários com materiais.

Na parede do fundo da sala estava um quadro de cortiça com informações e outro de ardósia com trabalhos dos alunos.

Ao fundo da sala, existia um fio para pendurar alguns trabalhos e mais duas mesas para apoio.

O aquecimento da sala era feito com uma salamandra que se encontrava no lado direito frontal da sala. No que diz respeito à iluminação da sala, esta tinha bastante luz natural devido às três janelas existentes do lado esquerdo e três do lado direito, tendo também oito lâmpadas fixas no tecto e duas junto ao quadro.

Suspenso no teto, existia um projector multimédia.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS

O grupo da prática pedagógica do primeiro semestre era constituído por 20 alunos, 10 delas do sexo feminino e 10 do sexo masculino. À data da observação, setembro de 2015, as idades das crianças oscilavam entre os 7 e 8 anos.

Relativamente ao agregado familiar a que pertenciam, apenas dois dos alunos eram filhos únicos, e os restantes tinham entre 1 e 3 irmãos. Eram filhos de pais maioritariamente com curso superior ou secundário, sendo que apenas 6 crianças tinham pais com habilitações ao nível do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à situação profissional, apenas uma criança tinha um dos agregados familiares em situação de desemprego e outras duas cujas mães eram domésticas.

As crianças desta turma habitavam bastante perto da escola, deslocando-se para a mesma a pé ou de carro, sozinhos ou com familiares. No ano cessante, tinham frequentado esta escola e a maioria tinha tido a mesma professora.

Tendo por base a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget citado em Piaget & Bärbel (1993), era um grupo bastante desenvolvido ao nível cognitivo para a sua idade, contudo existiam 8 crianças que necessitavam de apoio de outros profissionais. Eram crianças muito interessadas por aprender e que gostavam muito de histórias. Evidenciavam bastantes facilidades na oralidade, contudo, na escrita, revelavam algumas dificuldades.

Já no que diz respeito ao grupo da prática pedagógica do segundo semestre, o mesmo era, também ele, constituído por 20 alunos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino com idades que oscilavam entre os 9 e 12 anos.

Relativamente ao agregado familiar a que pertenciam, com a informação que recolhi, percebi que três eram filhos únicos e os restantes tinham entre 1 a 3 irmãos, com exceção de dois alunos que tinham 5 e 7 irmãos. As habilitações literárias dos pais eram muito diversificadas, algumas sem registo com indicação de serem desconhecidas, até aos pais com curso superior, sendo ainda reconhecidas habilitações ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

No que diz respeito à situação profissional, quase todos os pais se encontravam empregados, existindo apenas quatro desempregados e cinco cuja situação profissional era desconhecida.

Era um grupo bastante heterogéneo no que diz respeito a evidências do seu desenvolvimento cognitivo, existindo seis crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais. Eram crianças muito interessadas por aprender, apesar das dificuldades de algumas delas. Gostavam muito de contribuir com as suas opiniões, o que originava diversos diálogos na turma. Evidenciavam facilidades na expressão oral, contudo, ao nível dos seus desempenhos nas tarefas matemáticas, eram notórias bastantes dificuldades, particularmente no que dizia respeito ao raciocínio lógico-

matemático. Eram muito sociáveis e recetivos a novos adultos e bastante cooperativos em ajudar os colegas que apresentavam maiores dificuldades.

3.2. APRENDENDO SOBRE O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo desta reflexão é meu objetivo refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo da minha prática pedagógica no 1ºCEB.

Como já havia referido, as minhas práticas pedagógicas em contexto de 1.º CEB decorreram em instituições públicas do município de Leiria e foi nesses contextos que mais me surpreendi, pois dei conta que desconhecia as minhas capacidades de proporcionar experiências de aprendizagem ricas e potencialmente estimulantes a alunos com estas idades.

Segundo o Decreto-Lei 240/2001, o profissional docente “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.”

Embora a minha atividade profissional já me tivesse permitido contactar com o contexto do 1.º CEB, visto que já apoiava o estudo de crianças do 1.º CEB, ainda havia muitas coisas deste meio que me eram desconhecidas e que só foram descobertas com esta prática pedagógica, sendo exemplo a forma como os professores introduziam uma temática e como orientavam as suas aulas.

Este tópico está dividido em subtópicos de análise reflexiva, sendo eles: observação, planificação e intervenção e aspetos positivos e dificuldades sentidas.

3.2.1. OBSERVAÇÃO

Por estar consciente de que a observação era muito importante para conhecer o grupo de crianças e o contexto educativo em que estava inserida, aprendi a valorizar esta técnica desde muito cedo. Apesar de as minhas práticas iniciarem com duas semanas de observação, o facto de não ter ninguém a realizar a prática pedagógica comigo, permitiu-me ter uma semana de observação intercalada com uma semana de

intervenção. Considero que esta metodologia foi muito benéfica no meu percurso, uma vez que fui aproveitando as semanas de observação para ir recolhendo mais informações sobre os gostos e interesses das crianças, assim como me ajudava a perceber melhor as suas dificuldades, permitindo-me construir materiais mais apelativos para as crianças e que os ajudasse a colmatar as suas dificuldades. Neste sentido, considero que a observação tornou-se também fundamental no 1º Ciclo, pois ajudou-me a conhecer melhor as dificuldades dos alunos e permitiu-me proporcionar-lhes aprendizagens mais significativa. Tal como refere Coutinho (2013, p.136) o observador “consegue documentar actividades, comportamentos e características.”

No que diz respeito a ambas as práticas pedagógicas, procurei através das observações das duas primeiras semanas, ter um olhar aprofundando sobre os fatores que estavam envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, procurei ao longo destas duas semanas recolher dados que me permitissem caracterizar o ambiente em que cada criança estava inserida, bem como o contexto educativo onde se encontravam. Esta recolha, também me ajudou a perceber as necessidades e gostos dos alunos, ajudando-me a encontrar um ambiente de aprendizagem bastante favorável, que os cativasse, lhes transmitisse confiança e que lhes trouxesse uma certa novidade. Kuethe (1978) refere:

“a curiosidade é um componente básico da reação à novidade. (...) Não é errado aproveitar esse efeito de novidade para motivar os estudantes. A variedade nas demonstrações, meios audiovisuais e actividades de sala de aula mantêm o interesse dos estudantes e reduz a probabilidade de se entediarem por causa da repetição constante. Também é muito importante que desenvolvam a atitude de encarar a sala de aula como um lugar onde ocorrem coisas interessantes e emocionantes.” (p. 137)

Sendo para mim as dificuldades e necessidades dos alunos uma preocupação fulcral, este foi também o foco das minhas observações. Enquanto as crianças realizavam as atividades propostas quer por mim, quer pelas professoras cooperantes procurei sempre movimentar-me pela sala observando o seu trabalho e questionando-as quando sentia que podia existir uma dificuldade. Com este diálogo, conseguia obter informações relativas às suas necessidades e dificuldades, ao mesmo tempo que conseguia transmitir a cada um dos alunos a confiança necessária para terminarem as suas atividades. De

facto, a *escuta ativa* de cada uma das crianças é fundamental para que o professor obtenha informações sobre aquilo que as crianças pensam ou sentem.

Foi também ao longo das primeiras observações da prática pedagógica do primeiro semestre, que constatei o gosto que o grupo de alunos demonstrava pelas histórias que a professora lhes lia, concluindo que a audição de histórias era um gosto inerente deste grupo.

Tendo em conta que as Metas Curriculares para o Português do Ensino Básico têm como domínio de referência a Educação Literária salientando que este “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua”, constatei rapidamente que o ensino da nossa língua era um gosto já enraizado nas crianças. Contudo, se a leitura e a audição de histórias era um gosto comum em praticamente todo o grupo, o mesmo não foi verificado na escrita. Durante estas observações percebi também que os alunos sentiam alguma dificuldade ao nível da escrita, mais concretamente ao nível dos erros ortográficos e na construção de frases. No entanto, tendo por base o seu gosto pelas histórias, percebi desde cedo que este gosto me poderia ajudar a colmatar esta dificuldade na escrita. Neste sentido, nas minhas intervenções seguintes, após fazer a leitura de uma obra, sugeria aos alunos alterarmos o final da história, ou continuar a mesma no caso de se tratarem de narrativas abertas. Facilmente, fui percebendo que se mostravam motivados para a escrita destes textos dado que, ao longo da prática, fui percebendo que o número de alunos que davam sugestões para os mesmos era maior. Também o melhoramento da construção frásica por parte das crianças foi um aspeto notório ao longo das minhas intervenções. Segundo o Ministério da Educação (2010, p.9) “Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana” isto porque, “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita”. Foi na escrita que notei uma maior diferença entre os dois grupos de prática. Se na turma do 2.º ano existia uma certa desmotivação no que dizia respeito à escrita, na turma do 4.º ano era notório uma paixão pela escrita. Nunca reclamavam quando lhes era proposto a redação de um texto, contribuindo positivamente com ideias e construções frásicas num texto coletivo.

Percebi assim, que a observação é uma técnica educativa fundamental para a construção da planificação pois torna-se uma grande ajuda para o professor conseguir uma planificação ponderada e ajustada aos gostos e dificuldades dos seus alunos e potenciadora de aprendizagens.

3.2.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Segundo o Decreto-Lei 240/2001 o professor “promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram.” É assim, função do professor gerir um ambiente de aprendizagem em sala de aula através da sua planificação, apresentando os conteúdos aos alunos e o tipo de metodologias a desenvolver, definindo também a relação que pretende estabelecer entre ambos. Torna-se assim importante que o professor reflita sobre a sua intervenção, procurando com isso identificar o que pode mudar ou melhorar na sua ação educativa. Ao longo da minha prática foram vários os aspetos alvos de reflexão da minha parte e que considero terem sido fundamentais para melhorar as minhas intervenções. Segundo John Dewey (1993) citado em Alarcão (1996) reflexão é

“uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.” (p.175)

Após a minha primeira intervenção, e tendo em conta os “medos” que me acompanhavam, como já referi anteriormente, foi fulcral parar e reflectir sobre a minha intervenção, por forma a perceber como havia decorrido. Era importante perceber se tinha conseguido transmitir os conteúdos por mim abordados às crianças e se deveria alterar a forma como havia intervindo. Foram estas reflexões que me ajudaram a crescer profissionalmente, ao longo da prática pedagógica em contexto de 1º Ciclo, tendo sido por isso importante refletir no final de cada intervenção. Também as reflexões relativas às semanas de observação foram importantes na minha evolução, pois refletir sobre o trabalho que as professoras cooperantes tinham feito nessa semana ajudou-me a construir novas técnicas de intervenção, sendo exemplo a construção dos textos. Se inicialmente ficava sempre nervosa com esta atividade, pois sentia alguma dificuldade em orientar a mesma, com o passar do tempo fui percebendo que o importante era valorizar as suas ideias e ajudá-los a construir a frase que explicitasse as suas ideias, uma vez que são objetivos do Programa de Português:

“- Produzir textos com objectivos críticos, pessoais e criativos.

- Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e valorizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.

- Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação.”

Relativamente aos medos que me assombravam no início da prática do 4.º ano, nomeadamente o receio de abordar conteúdos relativos à História de Portugal, visto esta ser uma área onde apresento algumas dificuldades, também eles se foram dissipando. O facto de ir percebendo que o importante era ter uma turma motivada para a aprendizagem e que as pesquisas em conjunto eram importantes, pois mostrava aos alunos que na sala de aula o professor também aprende, ajudou-me a combater o nervosismo que sentia inicialmente.

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.” (Alarcão, 1996, p.176)

Percebi também, que ao resolver os diferentes exercícios em casa, antes de os alunos os realizarem, também me ajudava a perceber quais as dificuldades e curiosidades que poderiam advir.

A comunicação em sala de aula foi também um ponto de reflexão nas diversas intervenções que fiz. Era importante perceber se a forma como eu colocava as questões e posteriormente orientava o diálogo que daí advinha, se tornava fundamental para as aprendizagens dos alunos. Percebi logo cedo, que a forma como comunicava com os alunos os deixava motivados para aprenderem e que os deixava seguros para também eles comunicarem comigo. Também no que diz respeito à linguagem que utilizava com os alunos, foi sempre uma preocupação da minha parte, tentando sempre recorrer a uma linguagem simples e de fácil interpretação para eles e questionando-os sobre o seu conhecimento sobre algumas palavras que considerasse poderem ser mais complexas, tentando sempre criar uma certa empatia.

“Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem. [...] Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora.” (ROGERS, 1977 citado em Brolezzi, 2014)

Também a expressão: “Não faz mal se errarem. É a errar que aprendemos.” por mim utilizada foi alvo de confiança para que os alunos exprimissem as suas respostas, não tendo receio de errarem. Senti que, esta simples expressão lhes transmitiu segurança pois a determinada altura em ambas as instituições, eram os próprios alunos que a proferiam para os seus colegas quando verificavam que estes estavam receosos em darem as suas respostas.

“O professor, dada a sua função de líder institucional e tendo em conta o tipo de representação que ele se constrói a propósito dos alunos, a maneira como recebe as iniciativas deles e o papel social que adopta, pode provocar a abertura, o assumir de responsabilidades e, assim, desencadear um processo activo ou, pelo contrário, bloquear, inibir ou distorcer toda a cooperação.” (Instituto de Educação, 1991, p.84)

No caso da prática pedagógica do primeiro semestre, à medida que decorria o tempo de prática, ia sentido que as intervenções se tornavam cada vez mais desafiadoras pois, tendo privilegiado, desde início, atividades que envolvem jogos didáticos ou expressão musical, fui verificando que os alunos já esperavam ansiosos pelas minhas intervenções pois demonstravam estar particularmente interessados e motivados por estratégias pedagógicas. Conforme foram decorrendo as minhas semanas de prática, expressões como “adoro as aulas da Vivi”, “vais trazer um jogo?” e “para a semana és tu a dar aulas?” foram uma constante. Se por um lado isto me transmitia confiança no trabalho que estava a desenvolver, por outro lado, estas expressões mostravam-me que tinha um grupo exigente para comigo e que não os podia desiludir. Por isso, a dificuldade de planificar, de forma criativa e motivadora experiências de aprendizagem que fossem ao encontro dos conteúdos do programa curricular através destas estratégias tornou-se num grande desafio que implicou muita pesquisa, estudo e treino. No entanto, como não queria desiludir as crianças e queria mantê-las motivadas para a aprendizagem conseguia sempre encontrar uma solução. Assim, o jogo do “bowling” ou as canções da Maria Vasconcelos para ajudar a decorar a tabuada, são exemplos utilizados nas minhas intervenções.

Também no 4.º ano optei pela planificação e concretização de algumas actividades que revelaram ser, para as crianças, diferentes daquelas a que já estavam habituadas a realizar, tais como o “bingo matemático” no qual se utilizavam cartões com operações alusivas à tabuada e à extração de várias bolas com os resultados correspondentes a essas operações.

“A aprendizagem requer o envolvimento das crianças em actividades significativas. As explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada, são certamente elementos fundamentais. Porém, não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiverem oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido.” (Abrantes et. al., 2002, p.25)

Relativamente às minhas intervenções, destaco ainda a importância que dei à partilha das resoluções dos diversos exercícios. Esta técnica foi utilizada por mim em ambas as práticas, pois considerei que a experiência das crianças partilharem entre si as suas respostas, lhe possibilitava a aprendizagem de novas formas de construção de uma resposta, no caso das perguntas de interpretação, e novas técnicas de resolução para o mesmo problema, no caso dos problemas matemáticos. Como refere Abrantes et. al. (1999) “Para haver uma apropriação de novas ideias e novos conhecimentos, não basta que o aluno participe em actividades concretas, é preciso que ele se envolva num processo de reflexão sobre essas actividades.” (p.25)

Apesar de inicialmente me encontrar receosa relativamente às minhas intervenções, a minha confiança foi progressivamente aumentando, esbatendo-se o nervosismo inicial. Percebi a extrema importância de uma boa preparação científica, de uma planificação consciente, criativa com recurso a materiais adequados e apelativos, assim como a importância de prepararmos muito bem o modo como se medeia a comunicação e a relação com as crianças para que, de modo mais seguro se consiga encontrar soluções para os eventuais imprevistos.

3.2.3. AVALIAÇÃO

Com o decorrer destas práticas percebi que a avaliação é o elemento fulcral para perceber as dificuldades das crianças. É, ao avaliarmos os desempenhos de cada uma

das crianças que percebemos melhor se adquiriu as aprendizagens e, no caso de não ter adquirido, percebemos quais as suas dificuldades.

Segundo o Despacho Normativo 17-A/2015 de 22 de Setembro a avaliação deve contribuir para um conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.

Assim, estando ciente que a avaliação não se restringe a “testes”, uma vez que estes “nem sempre nos dão a conhecer as competências que os alunos possuem face aos assuntos trabalhados” (Leite & Fernandes, 2003, p.11), considerei pertinente diversificar esses momentos de avaliação. Uma das estratégias que utilizei de forma mais regular, foi a de proporcionar que os alunos se deslocassem ao quadro para resolverem as diversas tarefas. Ao realizarem as tarefas no quadro, permitia-me acompanhar a resolução que o aluno ia fazendo mas também o de alguns dos seus colegas designadamente daqueles que comentavam a sua estratégia de resolução. Segundo o Decreto-Lei 240/2001 o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.”

3.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na altura de escolher o mestrado, optei pelo mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, não por considerar que a docência fosse uma hipótese profissional, mas sim porque esta vertente se tornava vantajosa para a minha situação profissional atual, uma vez que me encontrava num Centro de Apoio à Família (CAF), onde auxiliava as crianças nos trabalhos de casa. Contudo, com o findar da prática em 1.º ciclo percebi que a docência era um gosto por mim desconhecido tornando-se a partir desse momento uma possibilidade no que concerne ao meu futuro profissional.

Ainda tenho bem presente o dia em que entrei pela primeira vez na sala do 2.º ano. Das primeiras conversas entre mim e a professora cooperante houve algo que me marcou profundamente, aquela frase que lhe proferi e que demonstrava o meu receio por este contexto. Disse-lhe, de forma aberta e desesperada, que apesar de conhecer os programas curriculares do 1.º CEB e de estar habituada a dar apoio ao estudo às crianças do 1.º CEB, sabia que lecionar era completamente diferente e este era o meu

maior receio no início desta prática: as estratégias de introdução de novas matérias às crianças e a postura mais adequada para o fazer.

A forma como a professora cooperante me tranquilizou, deu-me coragem e percebi naquele momento que o período de observação que advinha me poderia trazer muitas aprendizagens sobre este meu receio, percebendo desde então que a observação era fulcral para qualquer professor. Neste sentido, aproveitei os momentos de observação para perceber como cativar a atenção dos alunos na introdução de novos conceitos e também para perceber toda a dinâmica de uma sala de 1.º ciclo.

Tendo, para mim, a experiência do primeiro semestre sido positiva, quando iniciei o segundo semestre o receio de introduzir novos conceitos tinha-se tornando um desafio motivador para mim. Assim, desejava ansiosamente ficar com uma turma de 3º ano, por se introduzirem bastantes conceitos neste ano de escolaridade o que não aconteceu.

Iniciou-se uma nova fase de receios. Agora já não era o receio de introduzir novas matérias que me deixava nervosa, uma vez que havia percebido no 1.º semestre, que o importante para introduzir uma matéria nova, era arranjar estratégias motivadoras para cativar o grupo. Mas estando numa turma de 4.º ano, em que a maioria dos conceitos já estavam interiorizados, exigia de mim estar confiante em todas as matérias que abordasse. Sabia que estando a falar de conceitos já conhecidos pelos alunos, facilmente surgiriam curiosidades sobre eles e eu não poderia acabar com essas curiosidades simplesmente por não dominar os conceitos. Assim, optei por preparar muito bem todos os temas, procurando novos exercícios e curiosidades sobre cada um deles para que dispusesse de ferramentas científicas e pedagógicas que me auxiliassem a manter a turma motivada para aprofundarem as suas aprendizagens. E, quando surgiam curiosidades a que não conseguia responder, por serem desconhecidas também para mim, aproveitava para pesquisar com os alunos, mostrando-lhes que numa sala de aulas todos aprendemos, que o principal é gostarmos daquilo que estamos a fazer e a aprender.

A paixão “Está entre os resultados mais premiados da escolaridade e, embora pouco estudada, é responsável por muitas das influências que fazem a diferença no que concerne aos resultados finais. Exige mais do que conhecimento da matéria, do que actos de docentes qualificados ou de alunos empenhados em fazer a diferença. Requer gostar da matéria – uma postura que permite envolver os alunos no gosto ou mesmo na

paixão pelo que está a ser ensinado e assumir a atitude de que **o professor não só ensina mas também aprende.**” (Hattie, 2009, citado em Lopes & Silva, 2010, p.16)

Percebi, na turma do 2.º ano, que as crianças ao entrarem no 1.º Ciclo enfrentam uma realidade completamente diferente da que estavam habituadas, sendo por isso uma etapa um pouco assustadora para as crianças. Neste sentido, o papel do professor deve ser o de transmitir confiança às crianças, propondo-lhes diferentes estratégias para a aquisição de novos conhecimentos. No portal da educação, Educare (2012) pode-se ler: “Os pais e professores devem, por isso, transmitir à criança segurança e tranquilidade relativamente a esta nova etapa de vida, uma vez que, ao fazê-lo, estarão a ajudá-la a viver com naturalidade e descontração este momento de transição.”

Ao contrário do 2.º ano, a turma de 4.º ano já se mostrava mais confiante na realização dos seus trabalhos, mostrando muito mais autonomia na. Tal acontece, uma vez que já se encontram mais familiarizados com os conteúdos programáticos e com o contexto escolar.

Aprendi que o professor poderá fazer a diferença não só na aprendizagem dos seus alunos, como no seu próprio sucesso. Muito depende da empatia que cria com o grupo e do modo como desempenha o seu papel de mediador. Em ambas as práticas existiram momentos em que uma ou outra criança referiu não conseguir resolver um determinado exercício, contudo, apenas com uma questão colocada por mim, ou com uma explicação mais cuidada da atividade conseguia ajudar a criança a ultrapassar a sua dificuldade. Também o facto de trabalhar com crianças portadoras de défice de atenção e com espectro de autismo me trouxe ensinamentos ao longo destas práticas, porque mostrou-me o quanto é importante o professor conhecer o grupo por forma a propor-lhe atividades que vão ao encontro do seu desenvolvimento cognitivo.

Aprendi ainda, e principalmente com estas crianças, o quanto é importante respeitar os ritmos de pensamento, o tempo e ação de cada um. Tendo em conta que “As características essenciais da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interação e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de atividades e interesses.” (Lima, 2012, p.1), senti necessidade de procurar mais informação sobre esta perturbação por forma a conseguir lidar melhor com estas crianças. Neste sentido, procurei alguma documentação sobre este assunto tendo descoberto a abordagem Floortime, que consiste num “modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objectivo envolver a

criança numa relação afectiva” (Lima, 2012, pp.43,44), tendo como princípios básicos o seguimento da atividade da criança por forma a entrarmos na mesma apoiando as suas intenções, levar a criança a interagir connosco através das nossas expressões de afetividade, abrir e fechar ciclos de comunicação, proporcionar várias experiências interativas através do jogo, adaptar as nossas intervenções tendo em conta as diferenças individuais da criança e mobilizar em paralelo os seis níveis funcionais de desenvolvimento emocional. Tendo por base esta abordagem, foi meu principal objetivo criar laços de afetividade com as crianças autistas para conseguir chegar mais próximo delas e descobrir os seus gostos para através deles, conseguir-lhes transmitir os conteúdos programáticos, bem como tentar acompanhá-las um pouco mais nas diversas atividades que lhes propunha. Já no caso das crianças com défice de atenção, procurei ter o cuidado de não lhes dar atividades que requeressem demasiado tempo para a sua resolução. Neste ponto saliento o facto de este ter sido também um cuidado que tive com as crianças autistas por existir quase sempre associado às Perturbações do Espectro do Autismo hiperatividade, desatenção e impulsividade.

Incidindo ainda sobre aspetos que considero terem sido mais positivos das minhas práticas, destaco a gestão do comportamento das turmas e a gestão dos tempos para a concretização das diversas atividades. Talvez por já trabalhar em contexto de apoio ao estudo consegui sempre manter uma postura de seriedade quando era para trabalhar, mas também com momentos de alguma brincadeira quando sentia ser necessário haver alguma descontração na sala. Também por este motivo, o tempo que programava para as diferentes atividades foi sempre o apropriado retirando uma ou duas situações em que tive que dedicar mais tempo a atividade porque as crianças demonstraram dificuldade em compreender o que lhe era proposto.

No que diz respeito às dificuldades sentidas destaco a avaliação, não na construção dos instrumentos em si, tal como grelhas, mas sim na gestão do tempo necessário para corrigir as fichas de trabalho ou para efetuar algumas anotações que me permitissem posteriormente preencher as grelhas de avaliação anteriormente construídas. Apesar de inicialmente me encontrar bastante receosa da minha prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico, considero que a mesma foi bastante positiva, tendo tido muito poucos aspetos apontados como negativos.

Como síntese conclusiva, considero que a maior aprendizagem que tive com estas práticas, é que o mais importante é o professor ter paixão por aquilo que faz, ou seja, por proporcionar aos seus alunos oportunidades significativas para a aprendizagem.

Com paixão tudo se faz, porque procura-se aprender quando não se sabe, lendo e pesquisando muito sobre determinado assunto, descansando-se apenas quando se obtêm as respostas e esta foi a postura que adotei de forma contínua.

“Os professores experientes e peritos possuem não só conhecimento pedagógico da matéria mas também paixão pelo ensino. São mais capazes de improvisar e alterar as estratégias que utilizam, para responder às características contextuais das situações da sala de aula, e entendem a um nível mais profundo as razões do sucesso e do fracasso de cada aluno em qualquer tarefa académica. A sua compreensão dos alunos é de tal ordem que são mais capazes de formular hipóteses adequadas sobre as causas exactas do sucesso e fracasso de cada um, planificar actividades de aprendizagem adequadas às suas necessidades de aprendizagem e antecipar as dificuldades que estes poderão enfrentar ao aprender novos conceitos.

Revelam uma paixão genuína pelo seu trabalho. Interrogam-se, preocupam-se com as razões por que os alunos não estão a fazer progressos adequados, procuram provas de sucessos e falhas, procurando ajuda quando precisam a fim de melhorar o seu ensino.” (Lopes & Silva, 2010, p.18)

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte, apresenta-se um estudo de caso realizado com um grupo de crianças do Jardim de Infância do concelho de Leiria, constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, cuja temática se debruça sobre a forma como as crianças do Jardim de Infância utilizam grafismos não convencionais para representarem sequências rítmicas.

Esta parte do relatório encontra-se organizada em cinco capítulos sendo que, no primeiro capítulo será feita uma breve contextualização do processo investigativo, a pergunta de partida e a sua pertinência na concretização do estudo. No segundo capítulo será feito um enquadramento teórico com ideias de autores sobre a música no pré-escolar, a forma como é explorada a música e como é que as próprias crianças criam

música e, por último, como será ainda feito um enquadramento teórico sobre a forma como as crianças escrevem música. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia utilizada no estudo, referindo-se os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados, assim como os procedimentos executados em cada uma das fases do processo investigativo.

Por último, serão apresentados os capítulos IV e V referentes à apresentação dos dados e discussão dos resultados e às considerações finais, respectivamente.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo realizou-se no ano letivo de 2015/2016 com um grupo de Jardim de Infância, numa instituição pública do concelho de Leiria e teve como principal objetivo compreender as formas como as crianças entre os 3 e os 6 anos do jardim de infância utilizam grafismos não convencionais para representar as suas experiências composicionais em música. Neste sentido, foi formulada a seguinte pergunta de partida: “De que forma as crianças do Jardim de Infância utilizam os símbolos ideográficos para a representação do ritmo de uma música?” Partindo desta pergunta de partida, foram definidos os seguintes objetivos da investigação:

- Identificar os grafismos não convencionais utilizados pelas crianças para representar as suas experiências composicionais em música;
- Perceber as ideias das crianças associadas ao processo de invenção da notação para representar as suas experiências composicionais;
- Perceber os significados atribuídos pelas crianças aos grafismos não convencionais utilizados para representar as suas experiências composicionais em música;
- Refletir sobre o processo de expressão de ideias rítmicas.

A escolha desta problemática fundamenta-se, em parte, ao facto de desde pequena eu contactar com a música e de ter percebido ao longo dos tempos que em parte, a sua aprendizagem pode ser muito benéfica em vários domínios, não apenas no domínio específico da música mas também no seu contributo para a aquisição de outras competências importantes, como por exemplo, a improvisação e a criatividade, o seu prazer e bem estar, o saber esperar pela sua vez, o saber estar em silêncio, o

desenvolvimento da linguagem e da escrita. A escolha desta problemática deveu-se também ao facto de perceber a forma como as crianças registam o que entendem no papel, bem como o perceber se a escrita da música possui semelhanças com a escrita de palavras/textos. Por outro lado, tenho percebido que a educação musical está um pouco desvalorizada no nosso ensino, principalmente por parte dos pais que não preparam os filhos para apreciarem música, não lhes permitindo construir os alicerces para o seu vocabulário, concordando com Gordon (2008) citado em Faria & Raniero (2017) que defende que “as crianças devem receber uma aculturação em música do mesmo tipo da que lhes é dada em linguagem pelos pais e educadores durante cerca de 5 anos (sendo os primeiros 18 meses os mais importantes). Caso contrário, lamenta, há pouca esperança de melhorar a situação musical de hoje.” (p.123) uma vez que “Da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário musical de audição e canto (em termos de música) muito antes de entrarem para a escola. Sem aquelas espécies de vocabulários linguísticos prévios, as crianças ficarão limitadas na sua capacidade de aprender a compreender, falar, ler, escrever e improvisar linguagem, do mesmo modo que sem os equivalentes vocabulários musicais ficarão em desvantagem para aprender a compreender, executar, ler, escrever e improvisar música.” (Gordon, 2015, p.2).

Para a implementação do estudo, foram realizadas diversas tarefas, no domínio da prática musical, com instrumentos de altura indefinida e ao nível rítmico, sendo feita uma observação por parte do investigador às diversas atividades. (Anexo 1)

Os resultados obtidos neste estudo conseguiram-se a partir da análise dos vídeos feitos às diferentes atividades, bem como dos respectivos desenhos elaborados pelas crianças. Através destes dados foi possível entender as ideias dos participantes, no que diz respeito à representação do ritmo da música utilizando símbolos ideográficos.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo pretende-se apresentar alguns entendimentos de diversos autores referentes à importância da música no Jardim de Infância, à exploração e criação musical e à escrita musical.

2.1. A MÚSICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “As diferentes linguagens artísticas (...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” sendo que “a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, permitindo-lhes apreciar a beleza em diferentes contextos e situações, nomeadamente através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas, estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (p.51)

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) podemos ainda ler: “O subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação. Assim, por exemplo, a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação).” (p. 58)

Relativamente à música na infância, Gordon (2015, p.5) salienta que:

“O período mais importante da aprendizagem ocorre (...) desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuida. (...) Entre os três e os cinco anos de idade, começa a receber orientação estruturada, ao mesmo tempo que não-estruturada, em casa ou num meio pré-escolar. Aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo, que tradicionalmente começa com a entrada para a pré-primária ou o primeiro ano de escolaridade, onde irá receber a sua educação académica formal. Quanto mais cedo os pais e/ou professores iniciarem uma criança na orientação informal não-estruturada e estruturada que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura.” Gordon (2015, p.5)

Neste sentido, justifica-se o facto do ensino da música ser uma das áreas de conteúdo das OCEP, sendo que se pode ler nas mesmas que a música pressupõe ser “uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direccionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referencias artísticas e culturais.” (OCEPE, 2016, p.55)

Howard (1984, p.12) afirma mesmo que “As modificações que a música, provoca em nossa vida interior, como, aliás, toda a impressão exterior que age sobre as profundezas do nosso ser, significam outro tanto de ampliação, de diferenciação, de aprofundamento em nossa substância íntima, ou melhor, no sentido próprio do termo, a causa do despertar de nossas faculdades.” Esta afirmação, demonstra assim a importância da música na infância, na medida que traz benefícios no desenvolvimento da criança, nomeadamente nas suas qualidades psicológicas e intelectuais.

Ainda no que concerne a este tema, Veríssimo, I. (2012, p.15) afirma que “A presença da música na educação auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com outras áreas de conteúdo, estimulando assim habilidades linguísticas, lógico-matemático, psicomotoras. O acesso das crianças a este domínio das expressões ajuda-as a reconhecerem-se e a orientarem-se no mundo e no espaço que as envolve.”

Sachs (2007) citado em Milhano (2009, p.6) refere que “a propensão para a música, *‘independentemente de a procurarmos ou não, ou de nos considerarmos ou não pessoas particularmente «musicais»* aparece na infância.”

No estudo *A Study on the Relationship Between the Rhythm and Mathematics Skills of 5-6 year old Children* de Ercan Mertoglu é salientada a importância do ensino da música no pré-escolar, fazendo-se uma forte referência aos benefícios que esta traz para o desenvolvimento matemático da criança, nomeadamente ao nível do raciocínio. Segundo este mesmo estudo, as habilidades de resolver problemas matemáticos e operações matemáticas podem estar relacionadas com as habilidades rítmicas.

2.2. EXPLORAÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.59) “O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão

simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais. O/a educador/a poderá em conjunto com as crianças encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.) As crianças podem também utilizar instrumentos musicais mais complexos, de qualidade e com outras possibilidades sonoras (triângulos, pandeiretas, caixas chinesas, guizeiras, tamborins, sinos, xilofones, instrumental Orff, etc.)”.

Segundo o mesmo documento, o/a educador/a promove estas aprendizagens quando:

“Cria ocasiões de exploração das características dos sons convencionais e não convencionais (objetos sonoros, instrumentos musicais, etc).

Proporciona situações de escuta orientada de diversos sons (sons vocais e corporais, da natureza, do meio ambiente, de instrumentos musicais, etc.), ao vivo ou gravados.

Proporciona jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.).

Proporciona o contacto e apoia a exploração de canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos.

Facilita a experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intencões, (recriar o ambiente sonoro de recreio, de um dia de chuva, os sons de um planeta desconhecido).

Promove o contacto com manifestações musicais de diferentes estilos, géneros e origens culturais e encoraja os comentários das crianças introduzindo vocabulário próprio (intérprete, nome dos diferentes instrumentos, etc.)” (p.60)

Aristotle citado em Mertoglu (2010, p.26) diz-nos que “Just as gymnastics shapes a certain type of body, music is a stimulus that has an impact on the personality and thus helps us raise talented people with critical evaluation habits... Nothing can express feelings as sincerely as rhythm and singing. If music is such a powerful force, then it must definitely be used in the education of children.”

Carvalho (2008) citado em Veríssimo, I. (2012, p.15) afirma que “experiências rítmicas – musicais permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons a criança desenvolve sua acuidade auditiva. Quando acompanha com gestos ou dança ela está a trabalhar a coordenação motora e a atenção. Ao cantar ou imitar sons a criança está

descobrimo as suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.”

Gordon (2015, p.323) refere que “Quer os instrumentos rítmicos feitos em casa quer os comprados na loja, como tambores e clavas, podem ser postos à disposição das crianças para as incentivar a acompanhar o seu próprio canto e movimento, podendo os pais e professores participar nessas actividades.”

Este mesmo autor citado em Milhano (2009, p.4) sugere nas suas pesquisas “que a participação dos bebés e crianças em experiências de aprendizagem musical variadas, como ritmos, rimas, canções, movimentos em diversas tonalidades e métricas, pode ter consequências positivas, nomeadamente em aspectos do desenvolvimento da linguagem como também na participação futura em actividades musicais.”

Milhano (2007) citado em Milhano (2009, p.6) refere que “As crianças podem, se guiadas de forma gradual e sequencial, através de uma ênfase inicial nas actividades de aculturação para as actividades de imitação e finalmente para as actividades de assimilação, e através de um ensino dirigido às necessidades de cada uma, desfrutar de oportunidades variadas para desenvolverem um vocabulário rico de audição musical.”

Também uma equipa de investigação coordenada por Trevarthen, realizou vários estudos sobre as interações entre crianças e adultos, sendo o aspeto mais significativo destes estudos a sugestão de que todos possuímos uma capacidade inata de coordenação rítmica. (Trevarthen 1999, 2002 citado em Milhano, s.d.). Esta sugestão é coerente com o conceito de inteligências múltiplas de Gardner (1993 citado em Milhano s.d.), onde destaque aqui a inteligência musical. “Esta inteligência é considerada fundamental, particularmente para o desenvolvimento da linguagem falada.” (Milhano, s.d)

2.3. ESCUTA E ESCRITA MUSICAL

Segundo Gordon citado em Caspurro (s.d., p.7) “da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. Ou seja: deveríamos ser capazes de saber o que executar quando

ouvimos uma determinada música que não nos é familiar (que ouvimos pela primeira vez e que, portanto, não faz parte do nosso repertório musical conhecido e treinado).

No mesmo estudo Gordon refere ainda que “Assim como as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, também na música, as alturas ou durações são agrupadas em padrões e estes, por seu turno, em frases. De tal modo que “quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música” (p.8).

Caspurro (s.d., p.13) refere que “a audição, sendo ela própria a manifestação de conhecimento interiorizado pelo sujeito, é por si suficiente para espelhar ou reflectir o pensamento musical – l’oreille – inclusive até às suas últimas consequências: a capacidade de criar.”

Ciszevski (2010, p. 26) refere que os símbolos ideográficos ou notação musical “é o registo dos sons”. Este mesmo autor refere ainda que este tipo registo pode ser realizado “com crianças a partir de três anos”.

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, é apresentado uma descrição do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os participantes, os procedimentos adotados na recolha de dados e um enquadramento a respeito dos contributos do estudo.

3.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido no 2.º semestre do 1.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na componente de Prática Pedagógica, numa sala de pré-escolar com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

Foi intenção deste estudo fazer uma adaptação do estudo “Learning from Students, Learning from Music: Cognitive Development in Early Childhood Reflected through Musical-Perceptual Tasks” de Holland, K. et al. (2011) por forma a perceber de que maneira as crianças do Jardim de Infância representam as suas ideias musicais.

No estudo anteriormente referido, o autor teve como objetivo investigar sobre a forma como as crianças construía uma melodia e depois a representavam, tendo por isso realizado as seguintes tarefas: começou por ensinar as crianças a entoarem uma melodia com duas pequenas frases, ao mesmo tempo que realizavam pequenos movimentos ascendentes e descendentes primeiro com os braços e posteriormente com o corpo. Seguidamente, questionou as crianças sobre se sabiam o que eram os sinos e se os sabiam tocar. Posteriormente, pediu às crianças para que, individualmente, tocassem a melodia que haviam entoado nos sinos. Por último, foi pedido às crianças que escrevessem a música para que outra pessoa a pudesse tocar nos sinos.

No estudo que se apresenta, procurou-se incidir, não na melodia, mas no ritmo, procurando perceber como criavam e representavam o mesmo através da utilização de grafismos não convencionais.

Este estudo define-se assim como um Estudo de Caso, uma vez que tal como refere Yin (2010, p.24) “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como (...) o comportamento dos pequenos grupos”, tal como sucedeu neste estudo uma vez que se procurou saber quais as ideias das crianças para através da utilização de símbolos ideográficos representarem o ritmo de uma música.

A tipologia deste estudo insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que este ensaio investigativo teve como principal preocupação, por parte do investigador, compreender e analisar fenómenos tendo em conta as percepções dos participantes do estudo. Segundo Miles & Humberman (1994) & Lincoln (1990) citado em Coutinho 2011, p. 27) esta abordagem defende que “Para a obtenção e análise dos dados, utilizam-se, preferencialmente, técnicas de observação, cujo objectivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação activa do investigador (observação participante) ou participação mediatizada (observação participativa).

O estudo baseou-se no desenvolvimento e concretização de nove sequências pedagógicas, cada uma delas com diferentes atividades musicais. Estas sequências foram realizadas em grande grupo, com todos as crianças do grupo.

3.2. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as notas de campo e os registos elaborados pelos participantes no estudo, numa das sequências pedagógicas realizadas. No que concerne às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante e à gravação audiovisual.

3.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Notas de Campo

Durante a realização das sequências pedagógicas tornou-se fulcral a elaboração de algumas notas de campo. Este tipo de instrumento de recolha de dados tornou-se benéfico para a investigação, uma vez que “ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos.” (Bogdan & Biklen (1994, p.150). Assim, ao longo das sequências didáticas optou-se por realizar algumas notas de campo em formato de papel para que mais tarde clarificasse, completasse e esclarecesse algumas informações que não fossem suficientemente explícitas para o investigador.

Registos escritos efetuados pelos Participantes

Na penúltima sequência pedagógica, foi pedido a cada uma das crianças que, individualmente, efetuasse um registo escrito da sequência rítmica que tinha criado para posteriormente a apresentarem à educadora. Este registo escrito foi bastante importante para se perceber de que forma as crianças usam os símbolos ideográficos para a escrita do ritmo de sequências rítmicas criadas por elas.

3.2.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Observação Participante

Por forma a recolher os dados optou-se pela técnica da observação ao longo de todas as sequências pedagógicas. No presente estudo recorreu-se à observação participante, visto que a investigadora desempenhava também o papel de estagiária na sala onde decorreu o estudo. Assim, a investigadora, para além de se encontrar a investigar por

forma a compreender um determinado dado, teve também a oportunidade de se integrar nas atividades realizadas pelo grupo. Neste sentido Sousa & Baptista (2011) a observação participante é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. (p.89)

Gravação Audiovisual

Por forma a não se perder nenhuma informação importante optou-se por utilizar a gravação audiovisual das sequências pedagógicas, bem como da entrevista, recorrendo-se à câmara de filmar de um telemóvel. Esta técnica foi fundamental para se fazer o registo das criações musicais produzidas pelas crianças, uma vez que se tratavam de atividades do domínio musical que envolviam o som e a imagem.

Segundo Flick (2005) citado em Batista (2015, p.69) “a utilização de máquinas de gravação torna o registo dos dados independente das perspectivas – tanto do investigador como dos sujeitos em estudo (...) [conseguindo-se assim] um registo naturalista dos acontecimentos (...)”.

3.3. PARTICIPANTES EM ESTUDO

Os participantes do estudo, integravam na altura do estudo uma sala de Jardim de Infância de uma instituição pública do concelho de Leiria, sendo que 12 delas eram do sexo masculino e apenas 2 do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo no que concerne às idades e ao seu desenvolvimento, sendo que à data da observação realizada 2 crianças tinham 3 anos, 3 tinham 4 anos, 8 tinham 5 anos e apenas uma já tinha completado os 6 anos. Eram crianças muito interessadas nas atividades propostas, embora existissem algumas que demonstravam pouca concentração na realização das mesmas, preferindo brincar. Eram bastante curiosas e por isso prestavam bastante atenção a tudo o que era novo, gostando de explorar os materiais que lhes eram proporcionados. Gostavam de dar a sua opinião e de serem elogiados quando realizavam corretamente as atividades.

No que diz respeito à música, era um grupo que gostava bastante de dançar e cantar, bem como de explorar as potencialidades sonoras de materiais e instrumentos musicais,

entre os instrumentos “Orff” existentes. Para além destes aspetos, as crianças demonstravam bastante interesse pela atividade extracurricular existentes uma vez por semana no domínio da música, durante a qual eram proporcionados outros momentos de exploração musical que incluíam, entre outras propostas, a realização de danças e a entoação de canções.

3.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.4.1. SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Para a realização deste estudo foram realizadas oito tarefas ao longo da semana de 13 a 17 de junho de 2016, no período da manhã, por forma a proporcionar uma sequência de aprendizagem que levasse à criação de um ritmo musical e posteriormente ao registo escrito dessa criação.

A primeira tarefa teve como objetivo proporcionar o contacto e a exploração dos instrumentos indefinidos existentes na sala de atividades, por forma a se perceber o que sabiam sobre cada um, uma vez que, até ao momento as crianças apenas haviam cantado algumas canções com a educadora e a estagiária.

Nesta primeira tarefa, realizada em grande grupo, as crianças foram tocando o instrumento por eles escolhido, ao mesmo tempo que lhes era questionado o nome do instrumento e como se tocava o mesmo. As crianças foram trocando de instrumento por forma a explorarem todos os instrumentos de altura indefinida existentes na sala de atividades.

Por forma a dar continuidade à primeira tarefa, realizou-se uma segunda tarefa, que consistia em tocarem os instrumentos, livremente, mas com diversos andamentos. Mais uma vez, esta atividade realizou-se em grande grupo e teve como objetivo a exploração dos instrumentos por forma a conhecerem as suas características, bem como as características dos diferentes andamentos. O andamento era dado através da entoação da seguinte lengalenga:

Toca, toca, toca,

Abana, abana, abana

E stop!

Ao ser referida a palavra *Stop*, a criança deveria parar de tocar. Seria assim objetivo desta tarefa perceber se as crianças estariam familiarizadas com as características dos diversos andamentos, bem como se sabiam respeitar o silêncio.

Mais uma vez, a atividade foi realizada em grande grupo e as crianças deveriam tocar o seu instrumento, tendo em conta o andamento com que era entoada a lengalenga, isto é, se a lengalenga fosse interpretada num andamento mais rápido, as crianças procuravam acompanhar tocando mais rapidamente e, vice-versa se quando o andamento era mais lento, se comesse mais devagar eles deveriam tocar também mais devagar.

Na terceira tarefa, pretendeu-se perceber de que forma as crianças conseguiam reproduzir o ritmo de uma música no seu instrumento de altura indefinida. Neste sentido, foi pedido às crianças que, em grande grupo, cantassem a canção “A Pulga Amestrada” contida no livro “Pequenos Músicos” dos autores Paulo Henriques, Nuno Castanheira e Luís Batalha (Anexo 2) e tocassem o ritmo do refrão. Posteriormente, na quarta tarefa, foi pedido para que as crianças, em grande grupo, tocassem no seu instrumento musical o ritmo de toda a música anteriormente referida.

Na quinta tarefa, pretendeu-se observar a forma como cada criança criava um ritmo, bem como o modo como o reproduzia. Assim, à vez, cada criança inventou um ritmo no seu instrumento musical que posteriormente foi imitado pelas restantes.

Na sexta tarefa, tendo por base as aprendizagens proporcionadas pelas tarefas anteriores, pediu-se ao grupo, para que em conjunto inventassem/criassem um ritmo, isto é, uma pequena sequência musical rítmica, para depois o apresentarem à educadora do grupo. Pretendeu-se com esta tarefa, proporcionar um momento de desenvolvimento de aprendizagem no domínio da expressão e criação musical que permitisse observar a forma e o processo como as crianças criavam um ritmo.

Na sétima tarefa foi pedido a cada uma das crianças que, individualmente, efetuasse um registo escrito da sequência rítmica que tinha criado para posteriormente a apresentar à educadora. Nesta tarefa pretendeu-se observar o modo como as crianças usam os símbolos ideográficos para representarem o ritmo de uma música.

Por forma a dar continuidade à tarefa anterior, realizou-se a oitava e última tarefa, que consistiu em apresentar a sua criação rítmica e respetivo registo escrito à educadora. Esta tarefa foi realizada em grande grupo, tendo sido totalmente orientada pelas crianças, tal como tinham decidido. Assim, uma das crianças, escolhida pelo grupo, ficou responsável por dar as indicações às outras sobre o início e o fim da música, sendo

que não utilizaram os registos escritos anteriormente feitos, uma vez que, segundo eles, tinham memorizado o ritmo por elas criados.

3.5. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Este estudo foi realizado tendo como principal objetivo perceber de que forma as crianças do pré-escolar utilizam símbolos ideográficos para escreverem o ritmo de uma música. Neste sentido, foi necessário realizar algumas atividades pedagógicas do domínio musical, por forma a conhecerem algumas características dos ritmos, bem como de alguns instrumentos de altura indefinida, proporcionando às crianças “um desenvolvimento progressivo das competências musicais da Criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.” (Ministério da Educação, 2016, p.55)

O presente estudo permitiu ainda às crianças a criação musical, bem como verificar a forma como as crianças registam as suas criações recorrendo a uma notação não convencional indo ao encontro do que é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar quando refere que as crianças deverão aprender a “elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais).” (p.59)

Por outro lado, o presente estudo foi também bastante pertinente, na medida que valoriza a música como fator de identidade social e cultural.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, pretende-se apresentar e discutir as respostas dadas pelos diversos participantes nos momentos de questionamento ao longo das diversas atividades, bem como a análise dos registos audiovisuais realizados ao longo das nove tarefas realizadas na recolha de dados.

Os momentos de questionamento foram aplicados em vários momentos, sendo que na oitava tarefa foi fundamental para se perceber o que pretendiam as crianças exprimir no seu registo escrito do ritmo musical, que tinha sido realizado numa folha que lhes tinha sido entregue, sendo desta forma possível analisar a forma como as crianças utilizaram símbolos ideográficos para representarem ritmos musicais.

4.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS RELATIVOS AOS REGISTOS AUDIOVISUAIS OBTIDOS DURANTE A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS

Ao longo das várias tarefas foram realizados alguns registos audiovisuais, cuja apresentação e discussão dos dados será feita, posteriormente, sendo os mesmos divididos por tópicos, tendo em conta que cada tópico se refere a uma das diversas tarefas. Os diversos registos audiovisuais são referentes a diversas atividades realizadas em grupo que permitiram obter dados que levassem à resposta à pergunta de partida anteriormente referida.

- *1ª TAREFA – À DESCOBERTA DOS INSTRUMENTOS DE ALTURA INDEFINIDA*

Nesta tarefa as crianças exploraram livremente os diferentes instrumentos de altura indefinida que se encontravam na sala. Numa primeira abordagem, cada criança escolheu um instrumento para tocar, tendo sido dada a oportunidade de todos em conjunto, tocarem livremente o seu instrumento. Numa segunda abordagem, foi pedido que cada criança tocasse o seu instrumento, individualmente, enquanto os restantes escutavam o instrumento do colega. Nesta segunda abordagem, incluiu-se um momento de questionamento, tendo sido colocadas as seguintes questões: Sabes como se chama o teu instrumento? Sabes como se toca o teu instrumento?

Tendo em consideração as respostas dadas pelas crianças ao questionamento oral, notou-se que já haviam contactado com os instrumentos, contudo, a maioria não soube dizer o nome do seu instrumento. Quando colocada a questão “sabes como se chama o teu instrumento?” a maioria referiu não saber. Apenas o M. referiu *marica*, referindo-se à maraca. Já no que diz respeito à questão “sabes como se toca o teu instrumento?”

todos se limitaram a mostrar corretamente a forma de tocar o seu instrumento. Nesta questão, salienta-se a resposta do L. que referiu não ter o pauzinho para tocar o seu instrumento (tamborim), mas que após ter-lhe sido dado o mesmo, demonstrou corretamente a forma de o tocar.

Neste sentido, observou-se que o grupo já havia contactado com os instrumentos, demonstrando saber como os manusear, contudo, ainda não sabia identificar os seus nomes.

- *2ª TAREFA – VAMOS TOCAR E CANTAR*

A segunda tarefa consistia em perceber quais as noções que as crianças tinham acerca do andamento, bem como do silêncio na música. Neste sentido, foi pedido às crianças, para tocarem os seus instrumentos, sendo que deveriam acompanhar de acordo com os diferentes andamentos, a seguinte lengalenga:

“Toca, toca, toca
Abana, abana, abana
E Stop!”

Nesta tarefa observou-se que as crianças tocavam mais lentamente o seu instrumento, quando a lengalenga era entoada lentamente e mais depressa, quando a mesma era entoada mais rapidamente. Também ao ouvirem a palavra *Stop*, verificou-se que apenas uma das crianças não parou de tocar. Esta mesma criança, numa fase inicial da tarefa não quis tocar, sendo que após ter sido motivada pela estagiária a realizar a tarefa, tocou sempre o seu instrumento com o mesmo andamento, não alterando a sua forma de tocar quer estivéssemos num andamento mais lento ou mais rápido.

- *3ª TAREFA – CANÇÃO “A PULGA AMESTRADA”*

Esta tarefa tinha como objetivo acompanhar o refrão da Canção “A Pulga Amestrada” do livro “Pequenos Músicos” dos autores Paulo Henriques, Nuno Castanheira e Luís Batalha. Neste sentido, foi pedido ao grupo para entoar a canção, e

no refrão, reproduzir o seu ritmo tocando no seu instrumento de altura indefinida. Assim, observou-se que apesar de algumas crianças entoarem a canção, a maioria estava mais interessada e preocupada em realizar o ritmo do refrão. Por esta razão, assim que o refrão iniciou, as crianças começaram a tentar reproduzir o seu ritmo com o seu instrumento de altura indefinida, concentrando-se essencialmente nesta tarefa e não realizando as duas em simultâneo. Para além deste aspeto, na parte em que o refrão apresentava células rítmicas mais complexas, observou-se que nenhuma das crianças as conseguiu reproduzir.

- *4ª TAREFA - CANÇÃO “A PULGA AMESTRADA” COM INSTRUMENTOS*

Na quarta tarefa, foi pedido para que as crianças, em grande grupo, acompanhassem o ritmo da canção “A Pulga Amestrada” com o seu instrumento musical.

Observou-se que, apesar de as crianças manterem um ritmo constante das estrofes da canção, tal como era pretendido, notou-se que estavam demasiado aceleradas. Contudo, no refrão observou-se que as crianças tentaram reproduzir um ritmo diferente, tal como se verificava na entoação da canção. Salienta-se neste ponto, o facto de o N. já se ter aproximado bastante do ritmo correto do refrão.

- *5ª TAREFA – VAMOS CRIAR UM RITMO*

Nesta tarefa foi pedido a cada uma das crianças que, à vez, inventasse um ritmo no seu instrumento musical, que as outras crianças deveriam reproduzir.

Observou-se que, numa primeira abordagem, as crianças sentiram alguma dificuldade em repetir o ritmo inventado pelos colegas, limitando-se a tocar o seu instrumento de forma aleatória, sem pararem. No entanto, após terem sido questionados sobre se o ritmo do colega tinha demorado assim tanto tempo, o S. decidiu contar as vezes que o colega bateu no seu instrumento referindo “Já está! Foram 9.” Neste sentido, verificou-se nesta atividade que, de uma forma geral, as crianças, após terem sido questionadas sobre o tempo do ritmo, consideraram que o ritmo dos colegas, se

limitava ao número de batidas que o colega dava no seu instrumento. Desta forma, paragens ou células rítmicas diferentes não foram captadas pelas crianças. Contudo, o N., o S. e o D. conseguiram reproduzir de forma correta os ritmos dos colegas.

- *6ª TAREFA – VAMOS CRIAR A NOSSA MÚSICA*

Na sexta tarefa e, tendo por base as aprendizagens proporcionadas pelas tarefas anteriores, foi pedido ao grupo para, em conjunto inventarem/criarem um ritmo, sendo que posteriormente teriam que o apresentar à educadora do grupo. Pretendia-se assim, com esta tarefa, observar o processo de criação musical das crianças.

Observou-se nesta tarefa, que as crianças quando a iniciaram, apenas estavam interessadas em tocar o seu instrumento, sendo que, numa fase inicial cada uma tocava o seu próprio ritmo sem escutar as propostas dos outros. Algo também observado, foi que todas as crianças iam proferindo a sílaba “Pam” de cada vez que percutiam com o seu instrumento.

Alertados pelo T. que, após algum tempo, referiu “Temos que combinar. Tem de ser um de cada vez.”, as crianças tomaram consciência de que tinham que se organizar para fazerem a sua criação musical. Mais uma vez, foi o T. que teve a iniciativa referindo: “Acho que já sei.”, iniciando ele próprio um ritmo. O resto do grupo repetiu o ritmo do T. e a estagiária aproveitou para questionar se esta seria a música que iriam apresentar à educadora. O grupo referiu querer inventar outra e desta vez, foi a vez do Te. sugerir o seu ritmo, contudo, o grupo não se mostrou interessado na sua proposta. Novos ritmos foram sendo propostos pelas restantes crianças até que o grupo decidiu que a criação escolhida seria a proposta que o T. tinha sugerido no início. A fase seguinte, como proposto, consistiu na escolha do instrumento com o qual iriam tocar o ritmo, tendo sido esta escolha pacífica entre o grupo. Apresentadas as escolhas por parte de cada uma, escolhas essas que se revelaram distintas entre si, observou-se que facilmente uma cedeu para a outra criança, tendo-se chegado a consenso em relação ao instrumento musical que seria utilizado para apresentação da sua criação.

Algo que o grupo também verificou, foi a necessidade de saberem quando iniciavam e acabavam a sua apresentação do ritmo criado. Neste ponto, foi o S. que deu a sugestão, propondo que quando fosse para acabar dizia “acabou” e para começar contava-se “1, 2, 3”.

Decidiram que tinham que treinar o seu ritmo antes de o apresentarem à Educadora e foi com o ensaio que se deu por terminada a tarefa.

Nesta tarefa observou-se a existência de algumas dificuldades na organização das propostas de cada um, dado que, inicialmente, cada criança se mostrou apenas preocupada em experimentar ritmos e tocar, individualmente o seu instrumento, sem escutar ou prestar atenção às propostas dos outros. No entanto, demonstraram capacidade de rapidamente se organizarem e através do diálogo, encontraram estratégias que conduziram a um entendimento sobre a apresentação da criação da sua sequência rítmica. A criação rítmica apresentada resultou mais do consenso gerado em torno de uma proposta individual de uma das crianças do que da confluência de contributos rítmicos coletivos, tendo a estratégia utilizada para a escolha do instrumento musical utilizado sido semelhante. Algo que também se observou no decurso desta tarefa, foi que, apenas as crianças de 3 anos, com exceção da Di., não conseguiram acompanhar o ritmo criado em grande grupo. Verificou-se ainda, a obediência do grupo ao ouvirem o S. proferir a palavra “acabou” o que sugere liderança.

- *7ª TAREFA – VAMOS ESCREVER A NOSSA MÚSICA*

Nesta tarefa foi pedido às crianças que, individualmente, desenhassem a sua criação rítmica numa folha de papel. O que se observou foi que, de uma forma geral, as crianças desenharam o seu instrumentos e utilizaram letras para representarem as batidas, sendo que houve uma criança que no seu desenho representou uma célula rítmica com figuras musicais e outra que desenhou apenas árvores.

Nesta atividade, existiu um momento de questionamento após a realização do desenho em que foi questionado às crianças o que haviam desenhado na sua folha, por

forma a se perceber o que pretendiam representar com os seus desenhos, o que permitiu chegar às conclusões anteriormente referidas.

- *8ª TAREFA – VAMOS APRESENTAR A NOSSA CRIAÇÃO MUSICAL*

Na última tarefa, as crianças tinham que apresentar a sua criação rítmica à educadora. Optaram por apresentar a sua criação musical no exterior, junto à casinha do jardim. Depois de estarem no local, chamaram a educadora e o Te. contou “1,2,3” e iniciaram a sua apresentação, tal como haviam combinado, terminando apenas quando o Te. referiu “Acabou!”.

Nesta atividade, para além de se observar nas expressões das crianças a sua felicidade e orgulho em apresentarem algo que era deles, verificou-se também que as crianças seguiram “à risca” o que tinham combinado. Algo que se observou também, foi a oportunidade de darem a outra criança a tarefa de dar as indicações de iniciar e acabar a sua apresentação.

Observou-se ainda, que as crianças não sentiram necessidade de recorrer aos seus registos escritos, sendo que referiram não ser necessário porque se lembravam do que tinham combinado e de como se fazia.

Tendo em conta a análise dos registos obtidos durante a realização das tarefas, observa-se que uma grande parte dos participantes já havia contactado com os instrumentos de altura indefinida. Nas várias situações relativas ao desenvolvimento das tarefas, embora as crianças não soubessem o nome dos instrumentos musicais, observou-se que sabiam manuseá-los corretamente. Contudo, apesar de terem demonstrado dificuldades quer na manutenção da pulsação, quer na interpretação dos ritmos inerentes aos textos e métricas da lengalenga. As mesmas dificuldades foram também evidenciadas aquando do recurso à canção “Pulga Amestrada”. Neste sentido, sugere-se a necessidade de continuar a promover, neste grupo de crianças, o desenvolvimento de competências rítmicas, nomeadamente associadas à acuidade auditiva, à coordenação motora, à perceção e compreensão dos elementos base da duração, através do

desenvolvimento de atividades rítmicas com o grupo uma vez que, como afirma Carvalho (2008) citado em Veríssimo, I. (2012, p.15), “experiências rítmicas – musicais permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons a criança desenvolve sua acuidade auditiva. Quando acompanha com gestos ou dança ela está a trabalhar a coordenação motora e a atenção. Ao cantar ou imitar sons a criança está descobrindo as suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.”

Partindo da análise dos dados, conclui-se ainda que as crianças ainda não estavam familiarizadas com o processo de criação musical, tendo-se, neste sentido, observado um conjunto de dificuldades nomeadamente, no domínio musical propriamente dito mas também, no desenvolvimento de trabalho em grupo. Seria importante proporcionar mais momentos quer de exploração e criação musical, quer de trabalho de grupo. Tal como sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.59) “O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais. O/a educador/a poderá em conjunto com as crianças encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.) As crianças podem também utilizar instrumentos musicais mais complexos, de qualidade e com outras possibilidades sonoras (triângulos, pandeiretas, caixas chinesas, guizeiras, tamborins, sinos, xilofones, instrumental Orff, etc.)”.

Assim, foi observado que este grupo, apesar de demonstrar já ter desenvolvido algumas experiências musicais, estas precisam de se tornar uma prática mais contínua, tal como é sugerido nas OCEPE, a música pressupõe ser “uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direccionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais.” (OCEPE, 2016, p.55) Observou-se que, apesar do grupo não ter, tal como esperado nestas idades, conhecimento da simbologia específica da notação musical, as crianças procuraram fazer uso dos símbolos associados à escrita por eles conhecidos, utilizando letras do alfabeto para escreverem a sua criação musical.

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DOS REGISTOS ESCRITOS DOS PARTICIPANTES

Nas figuras seguintes apresentam-se alguns dos registos escritos que as crianças fizeram da sua criação musical. Esta tarefa foi feita, individualmente, por forma a se perceber como cada uma representaria o seu ritmo musical numa folha de papel. Esta tarefa foi desenvolvida após outras que permitiram a exploração e criação musical, nomeadamente a da sua criação musical. Assim, esta tarefa foi proposta às crianças, como forma de registarem a sua criação, tendo como objetivo perceber-se como usariam as crianças símbolos ideográficos para representarem a sua criação musical.



Figura 1 – Representação da criação rítmica do participante L. (5 anos)

Neste registo, observa-se que o L. desenhou dois bonecos, algumas letras, figuras geométricas e duas colcheias (figuras musicais).

Ao observarmos o registo escrito da criança, a presença de duas figuras humanas sugere que a tarefa foi desenvolvida em grupo, apontando para um trabalho coletivo. A utilização de duas figuras musicais (colcheias) revela a existência de algum conhecimento sobre a especificidade de notação musical, e a utilização das letras, explicada como forma de representar os sons que ouviu, neste caso, eventualmente o timbre. As figuras geométricas remetem-nos para a representação da pulsação da música. Neste sentido, observa-se que esta criança já desenvolveu algumas capacidades musicais, designadamente da presença de diferentes elementos da música na sequência criada, tais como o ritmo e o timbre.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado uma menina, a caixa dos instrumentos, um boneco, um menino e a música. A criação musical rítmica aparece contextualizada com elementos que registam os sujeitos, os objetos e a própria música em si através do timbre (instrumentos musicais) e a sequência propriamente dita.



Figura 2 – Representação da criação rítmica do participante Di. (5 anos)

Neste registo, observa-se que o Di. desenhou uma figura humana, algumas letras, cruces por cima das letras e uma espécie de flor.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança se desenhou a si própria e ao seu instrumento, não dando importância ao facto de a criação musical ser em grupo e proporcionada por diversos instrumentos.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado um menino, o seu instrumento, as letras que representavam a música. A utilização das cruces foram explicadas como modo de corrigir um engano. No que diz respeito às letras, sugere-se que esta simbologia remeta para a forma utilizada pela criança para representar o som do instrumento, não evidenciando conhecimento prévio sobre a especificidade da notação musical, utilizando posteriormente as cruces como estratégia de correção e não de escrita.



Figura 3 – Representação da criação rítmica do participante A. (6 anos)

Neste registo, observa-se que o A. desenhou uma parte da figura humana, um rabisco, uma forma que parece uma seta e algumas letras.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança desenhou-se a si própria e ao seu instrumento, não dando importância ao facto de a criação musical ser em grupo e proporcionada por diversos instrumentos, e utilizou o rabisco como forma de representar o som efetuado pelos diversos instrumentos, remetendo-nos para a confusão de sons gerada. No que diz respeito às letras, a mesma poderá representar o ritmo criado pelas crianças.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado o seu instrumento e as letras da música. Assim, o código da escrita expresso através da utilização de letras foi utilizado para registar a sequência rítmica criada.



Figura 4 – Representação da criação rítmica do participante Dv. (5 anos)

Neste registo, observa-se que o Dv. desenhou uma figura humana a agarrar algo e algumas letras.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança se desenhou a si própria e ao seu instrumento, não dando importância ao facto de a criação musical ser em grupo e proporcionada por diversos instrumentos, e utilizou as letras para representar o ritmo criado pelas crianças

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado o instrumento musical por si utilizado, ele próprio nessa tarefa. As letras foram utilizadas para registar a criação rítmica.

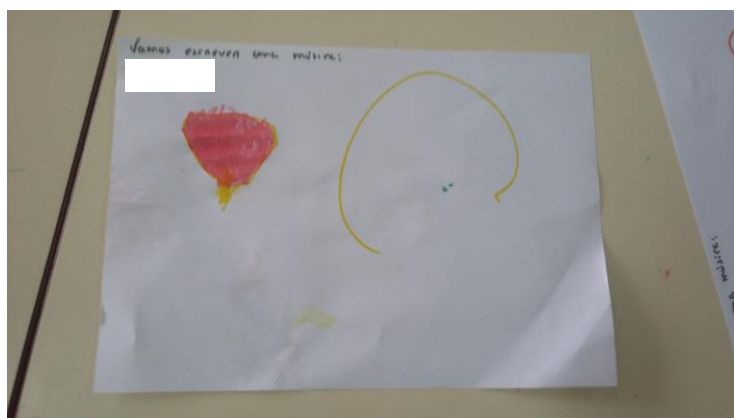


Figura 5 – Representação da criação rítmica do participante Da. (3 anos)

Neste registo, observa-se que o Da. desenhou um círculo aberto com um ponto no meio e ao lado uma papoila.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança representou o grupo através do semicírculo, sendo o ponto que se encontra no meio a representação dela própria. O que se observou como sendo uma papoila poderá ser a representação do seu instrumento.

Tendo sido questionada sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado apenas o instrumento musical, não havendo evidências da utilização de outros símbolos para representar a sequência rítmica criada. Esta criança de apenas 3 anos, não evidencia, através do seu registo, conhecimentos de símbolos escritos passíveis de utilizar no contexto de realização desta tarefa.



Figura 6 – Representação da criação rítmica do participante G. (3 anos)

Neste registo, observa-se que o G. desenhou algo que se poderá considerar como uma flor.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança representou o instrumento que manipulou na criação musical feita em grupo.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado o seu instrumento, enquanto fazia os gestos que realizava na sua utilização, não se observando o recurso a outro tipo de símbolos, musicais ou outros.



Figura 7 – Representação da criação rítmica do participante R. (3 anos)

Neste registo, observa-se que o R. desenhou dois círculos e alguns rabiscos.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança representou duas figuras humanas e alguns instrumentos.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado duas árvores.



Figura 8 – Representação da criação rítmica do participante S. (5 anos)

Neste registo, observa-se que o S. desenhou uma figura humana a agarrar um círculo com diversos círculos mais pequenos em volta e algumas letras.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança se representou a ela própria a agarrar o seu próprio instrumento musical, neste caso, a pandeireta. A utilização de letras poderá evidenciar uma estratégia encontrada pela criança para representar os sons da criação rítmica do grupo.

Tendo sido questionada sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado um instrumento de nome pandeireta, ele próprio e o ritmo da música que era pam, pam, pam, pam, pam, pam, pam, pam, pam, pam, quatro vezes. Sugere-se que esta criança distinguiu elementos importantes da música, tais como o timbre – expresso

pelo instrumento musical da própria sequência rítmica criada e interpretada, aqui representada numa perspectiva solística, dado que não há registo da participação de outras crianças.



Figura 9 – Representação da criação rítmica do participante Te. (5 anos)

Neste registo, observa-se que o Te. desenhou uma figura humana junto de uma árvore e algumas letras.

Ao observarmos o desenho da criança, podemos sugerir que a criança se representou a ela própria, através do desenho da figura humana a tocar o seu próprio instrumento. As letras poderão ser a forma que a criança encontrou para representar os sons da criação rítmica do grupo.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter-se desenhado a si própria e ao instrumento. No que diz respeito às letras, a criança referiu ser a música.



Figura 10 – Representação da criação rítmica do participante Ti. (6 anos)

Neste registo, observa-se que o Ti. desenhou uma figura humana junto de uma cesta e algumas letras.

Ao observar o registo, percebemos que se trata de uma criança a manipular um instrumento musical junto a uma cesta. As letras poderão ser a forma que a criança encontrou para representar os sons da criação rítmica do grupo.

Tendo sido questionado sobre o que havia desenhado na sua folha, a criança referiu ter desenhado ele a tocar o instrumento e que as letras era o que ia tocar.

Tendo em conta as representações apresentadas, observa-se que as crianças consideraram, em vários casos, estratégias próximas e comuns de representação escrita da sua criação musical rítmica. A mais utilizada pelas crianças evidencia-se no recurso ao desenho do seu instrumento musical, estando aqui em evidência, essencialmente, o timbre – uma característica sonora que permite distinguir um som do outro. No desenho do instrumento musical utilizado pelas crianças para representar a sua criação, o elemento mais presente foi o timbre. Observou-se, igualmente, que esta característica do som esteve, na maioria dos casos, associada ao desenho de quem o produzia, as crianças, que se representaram também a si próprias. Observou-se que apenas uma das crianças mais novas, desenhou árvores, demonstrando não ter ainda, efetuado a associação entre o sujeito no ato de tocar um instrumento musical e o som propriamente dito.

Algo notório e de salientar na observação destes registos escritos, foi a aproximação da escrita musical à escrita tradicional. Da mesma forma que as crianças, antes de lerem tentam representar as palavras que ouvem através de grafismo, também aqui se observou a tentativa de representarem os sons musicais através das letras. O recurso às letras deve-se, provavelmente, ao facto de as crianças já reconhecerem que representam os sons das palavras.

Tal como aconteceu no estudo “Learning from Students, Learning from Music: Cognitive Development in Early Childhood Reflected through Musical-Perceptual Tasks” de Holland, K. et al, também neste estudo se observou ser a primeira vez que as crianças realizavam uma atividade de criação musical. Tal como observado no estudo referido, também aqui se observou o recurso a estratégias semelhantes, designadamente a utilização das letras para representação dos sons da criação musical, bem como a tentativa de desenharem o instrumento musical por si utilizado nesta tarefa.

Observou-se ainda que, tal como no estudo referido, também foi notório um interesse maior nas atividades musicais por parte das crianças mais velhas.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo reflete as conclusões obtidas com este estudo, tendo em conta os objetivos delimitados e todo o trabalho realizado ao longo da dimensão investigativa. Apresenta-se ainda neste capítulo, as limitações do estudo e possíveis sugestões para investigações futuras.

Neste estudo procurou-se entender “De que forma as crianças do Jardim de Infância registam as suas ideias musicais?”. Para se responder a esta pergunta de partida foram realizadas algumas tarefas do domínio da prática musical, implementadas ao longo do horário letivo de um grupo de crianças.

Tendo em conta o primeiro objetivo do estudo, nomeadamente identificar os grafismos não convencionais utilizados pelas crianças para representar as suas experiências composicionais em música, constata-se que as crianças recorreram ao desenho da imagem humana para se representarem a elas próprias e ao desenho dos instrumentos para representarem o instrumento utilizado por si na criação musical. Contata-se ainda, que a maioria, recorre às letras para representar o som que o seu instrumento proporciona. Foi ainda notório, a diferença da representação da criação musical por parte das crianças de 5 e 6 anos e das crianças de 3 anos. Enquanto que as crianças mais velhas tentaram representar o timbre produzido pelo instrumento e os sons que foram reproduzidos pelo mesmo, as crianças mais pequenas apenas

representaram o seu instrumento, não evidenciando referências aos sons que produziram na sua criação.

No que diz respeito ao segundo objetivo, perceber as ideias das crianças associadas ao processo de invenção da notação para representar as suas experiências composicionais, percebeu-se que o mesmo é muito idêntico ao das suas ideias para representarem as palavras que ouvem no seu dia-a-dia, ou seja recorrem ao grafismo e a símbolos ideográficos para se aproximarem da verdadeira notação, as letras. Neste estudo, a notação encontrada pelas crianças, para representarem a música, consistiu na utilização das letras, talvez pelo facto de já terem algum conhecimento sobre elas ou de perceberem que representam sons. Também neste ponto, se verificou diferenças no registo escrito das crianças mais velhas dos das mais novas. Sendo que, não se verificou, por parte das crianças mais pequenas nenhum registo alusivo ao som, enquanto que as crianças mais velhas recorreram às letras para realizarem este registo.

Em relação ao terceiro objetivo, procurou-se perceber quais os significados atribuídos pelas crianças aos grafismos não convencionais utilizados para representar as suas experiências composicionais em música. Neste domínio, foi notório que as crianças apenas se interessavam pelo seu instrumento e pelo seu som, tendo-se, nos seus desenhos, representado a si próprias tocando o seu instrumento musical e o respetivo som. Note-se que a criação foi realizada em grupo e que este aspeto não foi expresso nos desenhos, com apenas uma exceção. Relativamente a este objetivo, verifica-se uma proximidade maior no que diz respeito à questão das idades. Ambas as faixas etárias (3,4,5 e 6 anos) registaram apenas o seu instrumento, não fazendo qualquer registo alusivo aos instrumentos tocados pelas restantes crianças, bem como não foi evidenciado nos registos das crianças, de qualquer uma das faixas etárias, o facto da atividade ter sido realizada em grupo.

Relativamente ao último objetivo do estudo, procurou-se refletir sobre o processo de expressão de ideias rítmicas. Considera-se relevante evidenciar a proximidade que se observou entre a forma como a criança exprime as suas ideias rítmicas e a forma como exprime as suas ideias linguísticas. O recurso ao grafismo para expressão das ideias rítmicas foi uma aproximação que se observou na maioria dos desenhos, percebendo-se, em vários casos, uma transferência de algumas perceções de um domínio da escrita para

o das suas representações linguísticas, evidenciando uma aproximação que existe entre a escrita convencional e a escrita musical.

Tendo em conta os resultados apresentados neste estudo e no âmbito da ação educativa em **Pré-escolar**, considera-se que existe uma atitude aberta, interessada e uma manifesta vontade das crianças, na vivência e participação, em sala de aula, de atividades do domínio da prática musical.

Desta forma, como mencionam Batista e Milhano (2015), citada em Batista (2015, p.128) *parece evidente a necessidade de criar, desenvolver e apoiar um conjunto vasto e diversificado de oportunidades de participação e aprendizagem musical que permitam às crianças a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades musicais e nutrir as suas ideias, as suas atitudes, o seu empenho e as suas perceções sobre a música e a importância que referem ter nas suas vidas.*

Considero assim, que a realização deste estudo permitiu aos participantes, experiências diferenciadas de aprendizagem musical, destacando-se as experiências de criação e registo musicais.

5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer deste estudo foram surgindo algumas limitações das quais destaco a falta de tempo, quer para a recolha de dados, visto que o grupo se encontrava envolvido noutros projetos, quer a falta de tempo para analisá-los devido ao facto de ser trabalhadora estudante.

Outra limitação observada, foi a falta de documentação no que diz respeito ao tema, foi muito difícil encontrar estudos em português que fundamentassem as ideias que fui observando no mesmo. Verifiquei que, a área da expressão musical, em Portugal, ainda poderá ser bastante investigada.

5.2. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Tendo em conta, a observação que se fez sobre a proximidade da notação musical com a notação escrita, seria aliciente desenvolver o mesmo estudo focando-se nesta questão, por forma a se perceber mais pormenorizadamente as semelhanças da escrita musical com a escrita convencional.

Seria também interessante desenvolver o mesmo estudo, cingido o mesmo às idades das crianças, por forma a se perceber como as crianças de cada faixa etária registam e criam as suas ideias musicais.

CONCLUSÕES

Ao finalizar o presente relatório de mestrado que retrata o meu percurso educativo realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, percebo que a sua realização contribuiu para o meu enriquecimento profissional, social e pessoal.

Este foi, sem dúvida, um percurso que se revelou desafiante, uma vez que me permitiu superar alguns receios e fragilidades, tornando-me mais consciente do papel do educador e do professor do 1.º CEB e permitindo-me desenvolver aprendizagens que irão ser úteis na construção do meu perfil enquanto profissional na área da educação.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, destaco que me ajudou a perceber a importância da observação, da reflexão crítica ajudando-me a evoluir no papel de docente. Através da dimensão reflexiva, foi ainda possível evidenciar as características próprias de diversos contextos educativos, ajudando-me a perceber que pretendo ser uma educadora/professora que proporciona aos seus alunos atividades desafiantes, cativantes e construtoras do seu próprio desenvolvimento, sempre centradas nas crianças e que as levem a questionar o mundo que as rodeia, levando-as a descobrirem caminhos para encontrarem as suas soluções, tornando-as assim cidadãos ativos e críticos nas sociedades em que se inserem.

Relativamente à dimensão investigativa, sendo esta uma ótima oportunidade de ajudar as crianças a desenvolverem competências musicais essenciais, designadamente

nos domínios da interpretação e criação musicais, também numa perspetiva integrada e potenciadora do trabalho de grupo e da própria linguagem.

Apesar de a música estar presente na minha vida desde muito cedo, foi muito enriquecedor perceber a forma como as crianças conceberam a sua criação musical e a forma como a representaram, tendo sido o recurso às letras a minha maior surpresa, uma vez que levou a refletir sobre a ligação que a criança fez com a escrita da música à nossa escrita do dia a dia.

A dimensão investigativa permitiu-me também evidenciar a importância de o professor também desenvolver um papel de professor-investigador, uma vez que ao ter tido esta oportunidade, percebi que este papel poderá ajudar a mudar a nossa prática educativa, ajudando a perceber melhor as perceções das nossas crianças.

Para finalizar, considero que todo este processo se veio revelar positivo, uma vez que me ajudou a compreender melhor o papel do educador e do professor do 1.º CEB, tendo sido a minha aprendizagem neste tópico mais fulcral ao nível do papel do professor do 1.º CEB. Embora ambos os papéis se tenham revelado distintos, têm em comum o interesse no desenvolvimento global das crianças.

Apesar de esta etapa me ter proporcionado imensas aprendizagens e de me deixar orgulhosa, considero que ainda tenho muito a percorrer, uma vez que quer como educadora, quer como professora, será sempre necessário continuar a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Abreu, A. (2012). *A Importância da Cooperação entre a Escola e a Família*. Relatório de. Consultado a 22 de abril de 2016 em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Batista, L. (2015) *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré- - Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O fado no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade*. Consultado a 12 de setembro de 2018 em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1774/1/Relat%C3%B3rio%20de%20mestrado%20-%20Liliana%20Batista%20%28finaal%291111.pdf>

Bilton, H.; Bento, G.; Dias, G (2017). *Brincar ao Ar Livre (1ª ed.)*. Porto: Porto Editora

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Brolezzi, A.C. (2015). Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Encontro: Revista de Psicologia*, 17(27).

Campos, A. (2012). 1.º ano: Uma Nova Etapa. *Revista Educare.Pt* Consultado a 20 de fevereiro de 2017 em: <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12330&langid=1>

Carneiro, J. M., Brito, A. P. B. D., & Santos, M. E. A. (2011). *Avaliação do Desenvolvimento de Crianças de uma Creche Através da Escala de Denver II*. *Revista Mineira de Enfermagem*, 15(2), 174-180

Caspurro, H. (s.d). *Audição e audição – O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*”. Consultado a 30 de janeiro de 2019 em: http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf

Ciszevski, W. S. (2017). Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na Educação Básica*, 2(2).

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina

Dias, I. S., & Conceição, S. (2014). O Objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Zero-a-Seis*, 16(30), 203-216 Consultado a 18 de fevereiro de 2014 em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n30p3>

Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1.

Consultado a 19 de fevereiro de 2014 em:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4418Dias.pdf>

Educare (2012). *1º ano: uma nova etapa!*. Consultado a 20 de fevereiro de 2014 em:
<https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12330&langid=1>

Faria, L. & Raniro, J. (2017). *Ambiente musical com bebés: estudo e mapeamento de experiências. Relatório de*. Consultado a 16 de julho de 2018 em
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j7TOVKtRbLYJ:https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download%3Fcaminho%3D/upload/cms/revista/sumarios/574.pdf%26arquivo%3Dsumario8.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Henriques, P., Castanheira, N. & Batalha, L. (2007). *Pequenos Músicos – Expressão e Educação Musical*. (1.ª Edição). Vila Nova de Gaia: Gailivro

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holland, K. E. (2011). Learning from students, learning from music: Cognitive development in early childhood refracted through musical-perceptual tasks. *Visions of Reserch in Music Education*, 17.

Howard, W. (1952). *A Música e a Criança*. (5ª edição). Brasil: Summus Editorial

Jablon, J.; Dombro, A.; Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos*. (2ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Leite, C.; & Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2ª edição). Porto: Edições Asa

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel

Lopes, J.; & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL

Mertoglu, E. (2010). *A Study on the Realtionship Between the Rhythm and Mathematics Skills of 5-6 year old Children*. Consultado a 11 de fevereiro de 2019 em: <http://gei.sagepub.com/content/26/1/26>

Milhano, S. (2009). *Ensino da Música nos primeiros anos*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.

Ministério da Educação (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Consultado a 20 de fevereiro de 2015 em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Moreira, A. (2015). *Expressão Musical em contexto do Pré-Escolar: projeto “A Arca do Zé”*. Consultado a 24 de setembro de 2018 em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1712/1/Ana_Moreira.pdf

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1991). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, S. (2009). A natureza do vínculo na vida humana. *Revista de Ciências Humanas*, 43(1), 181-199

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). *Planificar em creche... que sentido?* Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação (pp.472-473). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. 2.ª Edição. Lisboa: Pactor

Vasconcelos, T. (s/d). *A Importância da Educação Pré-escolar: que escolhas devo fazer*. Consultado a 06 de fevereiro de 2017 em: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=28322&langid=1>

Vasconcelos, T. et. al. (s.d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 20 de fevereiro de 2018 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Consultado a 23 de setembro de 2018 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3915/4/Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4.^a Edição. Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

Decreto-Lei n° 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n° 201/2001 – I Série*
A. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho Normativo n.º 17-A/2015 de 22 de Setembro. *Diário da República n.º*
185/2015 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO

Planificação semana 13 a 17 de Junho

Segunda-feira dia 13/06/2016					
Hora/ Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
10:00 às 10:30 À descoberta dos instrumentos de altura indefinida	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - identificar e descrever os sons que ouve; 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças sabem identificar o nome de alguns instrumentos. - as crianças sabem manusear corretamente os instrumentos de altura indefinida. 	Após se realizar a marcação de presenças, as crianças são convidadas pela interveniente a explorarem livremente os diferentes instrumentos de altura indefinida que se encontram na sala. Numa primeira abordagem, cada criança escolhe um instrumento para tocar, sendo que, numa segunda abordagem, será pedido a cada criança que toque o seu instrumento,	- Instrumentos de altura indefinida da sala	As crianças serão observadas por forma a responder às seguintes questões: - souberam identificar o nome do instrumento musical? - souberam tocar corretamente o instrumento musical?

			<p>individualmente, enquanto os restantes escutavam o instrumento do colega. Nesta segunda abordagem, inclui-se um momento de questionamento com as seguintes questões: Sabes como se chama o teu instrumento? Sabes como se toca o teu instrumento?</p>		
<p>11:00 às 12:00</p> <p>Vamos cantar e tocar</p> <p>Canção “A pulga amestrada”</p>	<p>• Área de expressão e comunicação – subdomínio da música</p> <p>- interpretar com intencionalidade expressiva-musical</p>	<p>- interpretar lengalengas;</p> <p>- saber identificar os andamentos musicais;</p> <p>- saber identificar ritmos musicais;</p> <p>- entoar canções.</p>	<p>Depois do lanche, foi sugerido às crianças que tocassem os seus instrumentos enquanto acompanhava de acordo com os diferentes andamentos, a seguinte lengalenga:</p> <p>“Toca, toca, toca</p> <p>Abana, abana, abana</p> <p>E Stop!”</p> <p>Posteriormente, será sugerido ao grupo que</p>	<p>- Instrumentos de altura indefinida da sala</p>	<p>As crianças serão observadas por forma a responder à seguinte questão: - conseguiram acompanhar o andamento da lengalenga e do refrão da canção?</p>

<p>Canção “A pulga amestrada” com instrumentos</p>			<p>entoem a canção “A Pulga amestrada” e no refrão, reproduzam o seu ritmo tocando no seu instrumento de altura indefinida.</p> <p>Seguidamente, será pedido às crianças que acompanhem toda a canção com o seu instrumento de altura indefinida.</p>		
Terça-feira dia 14/06/2016					
<p>Hora/Atividade</p>	<p>Intencionalidade Educativa</p>	<p>Competências</p>	<p>Descrição da atividade</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>10:00 às 10:30</p>	<p>• Área de Expressão e Comunicação da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver o conceito de medição; - proporcionar momentos de contagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - as crianças aprendem outras formas de medir uma determinada área. - a criança aprende a contar. - as crianças aprendem a encontrar diferentes soluções para uma situação; - as crianças aprendem a 	<p>Após se realizar a marcação de presenças as crianças são convidadas pela Viviana a decorarem o cantinho da areia com as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - olhem trouxe estas garrafas para fazermos 	<ul style="list-style-type: none"> - materiais sugeridos pelas crianças para a medição 	<p>As crianças serão avaliadas no seu diálogo por forma a responder às seguintes questões: - conseguiu arranjar uma solução para saber a quantidade de garrafas? Qual?</p>

Cantinho da areia	<ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo - proporcionar momentos de descoberta. 	participar na resolução de problemas;	uma cerca para o nosso cantinho, mas tenho um problema: não trouxe fita para medir o cantinho e não sei quantas garrafas vão ser precisas. Vocês conseguem-me ajudar a saber quantas garrafas são precisas? As crianças darão as suas respostas, enquanto a interveniente regista as suas ideias. Seguidamente as crianças medirão o espaço para saberem a quantidade de garrafas que irão usar, tendo em conta a estratégia referida por elas. Por último, as crianças contarão as garrafas por forma a perceberem se têm garrafas suficientes		
11:00 às 12:00	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - elaborar improvisações musicais 	- inventa ambiente sonoros a partir de sequências de movimento, selecionando e organizando diversas fontes sonoras	Após o lanche será proposto às crianças que, à vez, inventem um ritmo no seu instrumento musical.	- instrumentos de altura indefinida	As crianças serão observadas por forma a responder às seguintes questões: - conseguiram criar um ritmo? - conseguiram reproduzir a criação do

Vamos criar um ritmo			Seguidamente será pedido ao grupo que reproduzam o ritmo criado pelo colega.		colega?
Quarta-feira dia 15/06/2016					
Hora/Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
10:00 às 10:30 Vamos criar a nossa música	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - elaborar improvisações musicais 	- inventa ambiente sonoros a partir de sequências de movimento, selecionando e organizando diversas fontes sonoras	Após se realizar a marcação de presenças, foi pedido ao grupo para, em conjunto inventarem/criarem um ritmo, sendo que posteriormente teriam que o apresentar à educadora do grupo.	- instrumentos de altura indefinida e todos os materiais que as crianças possam sugerir para a criação do seu ritmo	As crianças serão observadas por forma a responder às seguintes questões: - conseguiram criar um ritmo? - como se organizaram para realizarem a sua criação.
11:00 às 12:00 Vamos criar a nossa música	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - elaborar improvisações musicais 	- inventa ambiente sonoros a partir de sequências de movimento, selecionando e organizando diversas fontes sonoras	Após o lanche, dar-se-á continuidade à atividade anterior.	- instrumentos de altura indefinida e todos os materiais que as crianças possam sugerir para a criação do seu ritmo	As crianças serão observadas por forma a responder às seguintes questões: - conseguiram criar um ritmo? - como se organizaram para realizarem a sua criação.

Quinta-feira dia 16/06/2016					
Hora/ Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
10:00 às 10:30 Vamos escrever a nossa música	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - elaborar improvisações musicais 	- utiliza grafismos não convencionais para identificar e registrar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sons curtos ou longos.	Após se realizar a marcação de presenças, foi pedido às crianças que, individualmente, desenhassem a sua criação rítmica numa folha de papel.	- folha de papel A4; - lápis de cor.	- Registos escritos das crianças.
11:00 às 12:00 Vamos apresentar a nossa criação musical	<ul style="list-style-type: none"> • Área de expressão e comunicação – subdomínio da música - interpretar com intencionalidade expressiva-musical 	- saber identificar os andamentos musicais; - saber identificar ritmos musicais;	Após o lanche, as crianças foram convidadas a apresentar a sua criação rítmica à educadora.	- instrumentos de altura indefinida	As crianças serão observadas por forma a responder às seguintes questões: - como se organizaram para a sua apresentação; - conseguiram reproduzir o que haviam criado?
Sexta-feira dia 17/06/2016					
Hora/ Atividade	Intencionalidade Educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
10:00 às 10:30 Casinha	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e comunicação: - promover situações que desenvolvam a motricidade fina das mãos 	- as crianças aprendem a manipular correctamente diferentes materiais; - as crianças adquirem a noção de cheio e	- As crianças, sentadas na mesa, encherão pacotes do leite, com jornal triturado que servirão para a construção de	- pacotes de leite; - jornais	As crianças realizaram com facilidade o enchimento dos pacotes?

	- promover conhecimentos matemáticos, tais como cheio e vazio	vazio	uma casa para o exterior.		
11:00 às 12:00	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e comunicação: - promover situações de exploração de diferentes materiais; 	- as crianças aprendem a manipular correctamente determinados materiais; . as crianças reconhecem diferentes texturas	- As crianças, uma a uma, decalcarão a sua mão no pano do baloiço do exterior. As restantes crianças, observarão o trabalho dos colegas.	- pincel; - tintas de tecido.	- As crianças têm noção de espaço? - As crianças colocam correctamente a mão para o

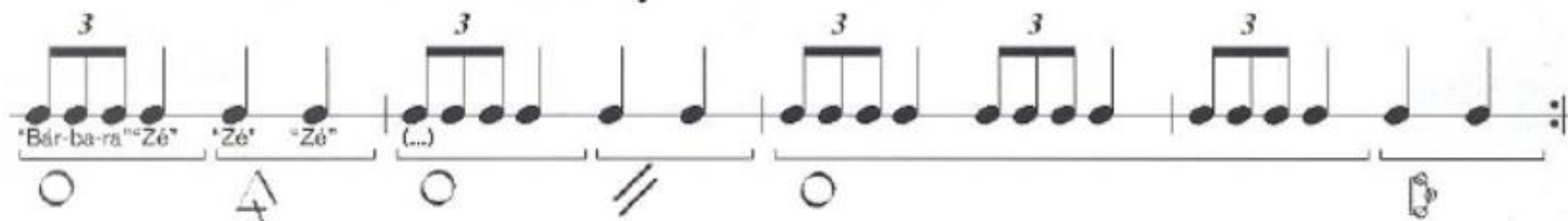
ANEXO 2 – LETRA DA CANÇÃO “A PULGA AMESTRADA”



A Pulga Amestrada

Tenho uma pulga
Que eu amestrei,
Faz brincadeiras, malabarismos
Que eu lhe ensinei.

O que ela gosta
É de saltar,
Sobre a pele do tambor
Ela salta contente e já sabe tocar!



(volta ao início e segue)

O que ela gosta
É de saltar,
Sobre a pele do tambor
Ela salta contente e já sabe tocar! } *bis*