

Percurso formativo em Educação de Infância: O contributo da música para o bem-estar emocional das crianças no Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Catarina Trindade Sobreiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas práticas pedagógicas supervisionadas

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche | 1.º ano |
1.º semestre**

Susana Alexandre dos Reis

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de
Infância I e II | 1º ano e 2º ano | 2.º semestre**

Maria Isabel Pinto Simões Dias

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha família pelo apoio e incentivo para seguir e não desistir de um sonho. Obrigada por terem sido um pilarnos momentos mais difíceis com os quais lidei, tanto pessoais como formativos, ao longo do meu percurso no mestrado.

Agradeço aos docentes que me acompanharam nesta jornada na ESECS, a todos os que de alguma forma marcaram e fizeram parte deste meu percurso académico. Um agradecimento especial ao professor Miguel Oliveira, à professora Isabel Dias e à professora Susana Reis pela sua disponibilidade ao longo de todas as Práticas Pedagógicas.

Agradeço a todas as educadoras que me proporcionaram aprendizagens e sugestões relacionadas com as intervenções, que certamente vão manter-se na minha vida profissional futura.

Um agradecimento às crianças cujo desenvolvimento e aprendizagem tive o privilégio de conhecer e de acompanhar durante o pequeno período que estive em cada contexto educativo. Guardo cada aprendizagem que fiz com elas, cada momento, palavra, sorriso e abraço no meu coração. Agradeço também aos respetivos pais pelo voto de confiança, pois sem as suas autorizações não teria sido possível o envolvimento das crianças em determinados trabalhos formativos.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à Mónica, pelo companheirismo e por me ter aceitado como colega de Prática Pedagógica.

Muito obrigada a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada.

RESUMO

O presente relatório tem como propósito descrever todas as aprendizagens desenvolvidas enquanto formanda do ano letivo de 2020/2021 ao de 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Neste percurso foram realizadas três Práticas Pedagógicas (Prática Pedagógica em contexto de Creche, em Jardim de Infância I e em Jardim de Infância II), tendo efetuado diferentes intervenções pedagógicas em instituições da rede solidária e da rede pública.

Ao longo deste documento, referem-se diferentes vivências educativas ocorridas em contexto de Prática Pedagógica (Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II) e apresenta-se o estudo realizado com quatro crianças de 5 e 6 anos que procurou estudar a relação entre a música e o bem-estar emocional.

No que se refere à estrutura, o relatório encontra-se dividido em duas partes, uma primeira parte reflexiva e uma segunda parte investigativa.

Na primeira parte são referidos aspetos que se destacaram nas práticas pedagógicas de cada semestre, em conformidade com cada contexto onde estive inserida. São descritas aprendizagens que marcaram o percurso formativo (por exemplo metodologia de trabalho por projeto, ciclo interativo, avaliação por portefólio e aprendizagem ativa das crianças) as quais me fizeram evoluir na intervenção enquanto futura educadora de infância.

Na segunda parte apresenta-se o estudo realizado na Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, com quatro crianças de 5 e 6 anos. Procurando responder à questão “Quais as evidências de bem-estar emocional em momentos musicais da rotina das crianças de 5 e 6 anos?”, optou-se pela utilização da metodologia qualitativa, com recolha de dados a partir de entrevistas orais, registos audiovisuais e notas de campo. Para a análise de dados elaboraram-se tabelas onde se organiza toda a informação recolhida dos momentos observados e registados através das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha dos dados. Os resultados obtidos,

discutidos à luz de Laevers, confirmam a importância da música no bem-estar emocional das crianças.

Por último, encontra-se a conclusão final, as referências bibliográficas e os anexos.

Palavras-chave

Aprendizagens e vivências pedagógicas, Bem-estar emocional, Creche, Crianças, Jardim-de-Infância, Música.

ABSTRACT

This report aims to describe all the learning developed as a student from the school year 2020/2021 to 2021/2022, as part of the Master in Pre-School Education in the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria. During this journey, three Pedagogical Practices were carried out (Pedagogical Practice in a Nursery, Kindergarten I and Kindergarten II context), having carried out different pedagogical interventions in institutions of the solidarity network and in the public network.

Throughout this document, different educational experiences that occurred in the context of Pedagogical Practice (Nursery School, Kindergarten I and Kindergarten II) were presented and the study carried out with four children between the ages of 5 and 6 years old, looked to study the relationship between music and emotional well-being.

In terms of structure, the report is divided into two parts: a reflective first part and an investigative second part.

The first part refers to aspects that stood out in the pedagogical practices of each semester, in accordance with each context where I was inserted. It describes the learning that marked the formative journey (e.g. methodology of project work, interactive cycle, evaluation by portfolio and active learning of children) which made me evolve in the intervention as a future early childhood educator.

The second part presents the study carried out in Pedagogical Practice in Kindergarten I, with four children aged between 5 and 6. Seeking to answer the question "What is the evidence of emotional well-being in routine musical moments in 5 and 6 year old children?", we chose to use the qualitative methodology, with data collection from oral interviews, audiovisual records and field notes.

For data analysis, tables were prepared where all the information collected from the moments observed and recorded through the techniques and instruments used for data collection is organized. The

results obtained, discussed according to Laevers, confirm the importance of music in the emotional well-being of children.

For the last, you can find the conclusion, the bibliographic references and the annexes.

Keywords

Pedagogical learning and experiences, Emotional well-being, Nursery, Children, Kindergarten, Music.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas	xi
Introdução.....	1
Parte I- Dimensão Reflexiva.....	2
Capítulo 1- Prática de Ensino Supervisionada em Creche.....	2
1.1. Contexto educativo.....	2
1.2. Dimensão reflexiva.....	6
1.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo.....	6
1.2.2. Modelo pedagógico High Scope.....	7
1.2.3. A natureza no desenvolvimento e aprendizagem das crianças	9
1.2.4. A música no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em Creche .	12
1.2.5. Papel do educador e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.....	14
Capítulo 2- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I.....	18
2.1. Contexto educativo	18
2.2. Dimensão reflexiva.....	22
2.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo	22
2.2.2. Ciclo interativo: Observar, planear, agir e avaliar	23
2.2.3. Ambiente educativo e visitas ao meio envolvente	27
Capítulo 3- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II	30
3.1. Contexto educativo	30
3.2. Dimensão reflexiva.....	35
3.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo	35
3.2.2. A heterogeneidade de idades no grupo.....	36
3.2.3. A música no contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II	38
3.2.4. Aprender com as crianças.....	40

3.2.5. Metodologia de trabalho por projeto: O Rei D. Dinis	42
3.2.6. Avaliação por Portefólio	47
3.2.7. Relação e interação entre intervenientes da ação educativa (Crianças- Adultos- Famílias)	49
Parte II- Dimensão Investigativa: O contributo da música para o bem-estar emocional das crianças no Jardim de Infância	51
A) Enquadramento teórico: A música e o bem-estar emocional no Jardim de Infância.....	52
1. O bem-estar emocional das crianças em contexto de jardim de infância.	52
2. A música na educação de infância.	56
B) Metodologia	58
1. Contextualização.....	58
2. Pergunta de partida e objetivos do estudo.....	60
3. Contexto do estudo.....	61
4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	62
5. Procedimento	64
C) Apresentação e discussão dos resultados.....	65
1. Apresentação e discussão dos resultados das aulas de música	65
2. Apresentação de resultados das propostas educativas	73
3. Entrevistas realizadas aos participantes sobre a relação entre a música e o bem- estar emocional	77
D) Considerações finais e limitações do estudo.....	78
Conclusão	80
Referências bibliográficas	82
Anexos.....	89
Anexo I- Espelho da sala de atividades da creche	89
Anexo II- Reflexão individual da PP em Creche dos dias 18 a 21 de janeiro	89
Anexo III – Reflexão sobre as duas primeiras semanas de PP em Creche (21 a 23/ 28 a 30 de setembro)	93
Anexo IV - Reflexão individual da PP em Creche dos dias 9 a 11 de novembro	95
Anexo V – Reflexão individual da PP em Creche dos dias 11 a 13 de janeiro	98
Anexo VI- Planificação referente ao dia 9 de dezembro	100

Anexo VII- Registo de evidências “Recriação das vivências e do que veem da realidade”	104
Anexo VIII- Reflexão individual referente ao dia 9 de dezembro.....	105
Anexo IX- Planificação das propostas educativas relativas à construção de uma sessão de cinema	108
Anexo X- Evidências das propostas educativas relativas à elaboração da sessão de cinema	119
Anexo XI- Reflexão relativa aos dias 10 a 12 de maio.....	120
Anexo XII- Reflexão de grupo relativa aos dias 26 a 28 de abril	123
Anexo XIII- Reflexão relativa aos dias 7 a 9 de junho.....	126
Anexo XIV- Reflexão individual da PP em Jardim de Infância II dos dias 25 a 27 de outubro.....	128
Anexo XV- Registo de evidências da proposta educativa “violino”	131
Anexo XVI- Reflexão individual de PP em Jardim de Infância II dos dias 29 e 30 de novembro	134
Anexo XVII- Evidências do que as crianças fizeram no decorrer do projeto.....	137
Anexo XVIII- Registo de evidências da proposta educativa do faz de conta da Metodologia de Trabalho por Projeto	138
Anexo XIX - Estrutura do Portefólio.....	141
Anexo XX- Pedido de autorização aos Pais da Criança M4 e pedido de autorização à Criança M4.....	142
Anexo XXI- Conclusão do Portefólio.....	143
Anexo XXII- Uma das Evidências registadas na Avaliação por Portefólio da Criança M4.....	144
Anexo XXIII- Reflexão da PP em Jardim de Infância I dos dias 31 de maio a 2 de junho.....	145
Anexo XXIV- Autorização para fotografias e vídeos.....	147
Anexo XXV- Planificação da proposta educativa com as castanholas.....	148
Anexo XXVI - Planificação da proposta educativa do jogo da estátua.....	153

Anexo XXVII - Planificação da proposta educativa com a leitura da história “Elmer”	157
Anexo XXVIII - Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança A”	161
Anexo XXIX - Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança B”	162
Anexo XXX- Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança C”	163
Anexo XXXI - Guião das Entrevistas.....	165
Anexo XXXII -Entrevista à Criança A.....	166
Anexo XXXIII -Entrevista à Criança B.....	167
Anexo XXXIV -Entrevista à Criança C.....	168
Anexo XXXV -Entrevista à Criança D.....	169

Índice de Figuras

Figura 1- Crianças no espaço exterior a fingirem estar a fazer sopa.	10
Figura 2- Crianças com faixa etária dos 2 aos 3 anos a explorarem um instrumento musical convencional (Violino).....	14
Figura 3- Criança a trepar uma árvore do espaço exterior da instituição	36
Figura 4- Crianças à procura dos caracóis	36
Figura 5- Crianças a observarem as suas ideias registadas pelas mestrandas.	44
Figura 6- Ideias que as crianças consideravam ter sobre o rei D. Dinis.	44
Figura 7-Criança a escrever letras a partir da sua iniciativa	44
Figura 8- Placard com ideias das crianças para o projeto.....	45
Figura 9-Ideias sobre onde procurar a informação	45
Figura 10-Mestrandas e crianças a brincarem ao faz de conta sobre rei D. Dinis e a época medieval.	46

Figura 11- Crianças, de forma espontânea, a afirmarem ser o Rei D. Dinis e a Rainha D. Isabel de Aragão	46
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1- Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (1 de junho de 2021- Criança A).....	66
Tabela 2-Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (28 de junho de 2021- Criança B).....	69
Tabela 3-Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (8 de junho de 2021- Criança C).....	70
Tabela 4 - Registo de evidências da Criança D na aula de música.....	73
Tabela 5-Nota de campo sobre a Criança A na proposta educativa com castanholas	74
Tabela 6-Nota de campo sobre a criança B na proposta educativa “Elmer”	75
Tabela 7- Nota de campo sobre a Criança C na proposta educativa "O jogo da estátua"	76
Tabela 8-Respostas das crianças nas entrevistas	77

Abreviaturas

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

Introdução

Numa profissão desempenhada na área da Educação é importante que haja uma formação constante, pois a realidade social sofre transformações de dia para dia, o que influencia o desenvolvimento e aprendizagem não só das crianças como também dos adultos. Atualmente, fomenta-se a promoção da cidadania e da interação, valorizando-se o Ser (a individualidade) na convivência e nas vivências da criança com o mundo. Assumindo esta asserção, a observação e a experiência, interligadas com a teoria, são fulcrais na vida de um educador de infância. Assim sendo, neste documento, procurar-se-á evidenciar a relação entre a teoria e a prática pedagógica (evidências educativas vivenciadas nos diferentes contextos educativos que fizeram parte do percurso académico).

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria) e procura evidenciar vivências e aprendizagens efetuadas em cada Prática Pedagógica (PP): PP em Creche, PP em Jardim de Infância I e PP em Jardim de Infância II nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Para esta partilha, optou-se por organizar o documento em duas partes, cada uma correspondendo a uma dimensão da prática profissional (dimensão reflexiva e dimensão investigativa).

A primeira parte refere-se à dimensão reflexiva, onde são indicados referentes de ponderação (por exemplo o aprender com as crianças, o ciclo interativo, a natureza, a música e a relação crianças-adultos- família), baseados nas experiências vividas em cada contexto educativo das diferentes Práticas Pedagógicas. Ainda nesta dimensão, são descritos exercícios formativos realizados no decorrer deste percurso (por exemplo a metodologia de trabalho por projeto e a avaliação por portefólio), os quais certamente marcaram e enriqueceram a minha formação enquanto futura educadora de Infância. No decorrer desta parte do relatório, são também apresentados registos de evidências, reflexões, planificações e registos fotográficos, de forma a comprovar as ideias partilhadas na dimensão reflexiva.

A segunda parte destina-se à dimensão investigativa, onde, após o enquadramento teórico, sobre o bem-estar emocional e a música, apresenta-se a metodologia, a qual inclui a pergunta de partida e os objetivos do estudo, o contexto e os participantes, os

procedimentos e o processo de recolha e análise de dados. De seguido, apresentam-se e discutem-se os resultados e as principais conclusões do estudo e suas limitações.

O relatório culmina com a conclusão final e respetivas referências bibliográficas. Na conclusão, faz-se uma retrospectiva do meu percurso enquanto formanda, das principais aprendizagens adquiridas em todos os contextos educativos e revela-se a educadora de infância que anseio vir a ser.

Parte I- Dimensão Reflexiva

Capítulo 1- Prática de Ensino Supervisionada em Creche

O presente capítulo começa por fazer uma breve descrição do contexto educativo. São referidas características da instituição, do meio envolvente, das instalações e do grupo de crianças, os quais fizeram parte da Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche. Segue-se a dimensão reflexiva onde são referidos tópicos relativos às vivências e aprendizagens educativas efetuadas no decorrer do semestre. Nessa mesma parte do capítulo, apresentam-se e descrevem-se os referentes que se destacaram na experiência pedagógica em Creche, intercalados com citações de autores que abordem cada tópico. São os seguintes referentes: Fase inicial do percurso no contexto educativo em Creche; O modelo pedagógico defendido pelos elementos que constituíam a equipa docente da instituição (High Scope); A natureza e a música no desenvolvimento e aprendizagens e, por fim, o papel do educador e a sua influência na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

1.1. Contexto educativo

A Associação de Solidariedade Social de Leiria localiza-se na Touria, freguesia dos Pousos. Situa-se numa localidade de meio rural, onde há moradias e pequenos terrenos de cultivo. Para além desta, existe uma outra Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com Creche e Jardim de Infância na mesma localidade, a qual pertence ao Centro Social e Paroquial dos Pousos. Tal como é referido no projeto educativo (2020-2023) da instituição, Pousos caracteriza-se por terras de cultivo e, relativo ao património cultural, pela existência de uma igreja Matriz na freguesia e abrigos que remontam aos tempos do paleolítico.

Relativamente às características e evolução da IPSS, esta tem protocolo com a segurança social para a Creche. Esta associação de Solidariedade Social deu início à sua prática interventiva ao nível social em 2001, mediante um projeto pertencente ao Rotary Club de Leiria. Em 2004 abriu como Creche nos Pousos, com capacidade para 30 crianças, mas, desde o referido ano, tem sofrido alterações de forma a aumentar a capacidade para receber crianças. Em 2013, com o apoio da Junta de Freguesia de Pousos, conseguiu reinstalar-se na Touria (Pousos), num edifício construído de raiz para receber 60 crianças nas valências de Creche e Jardim de Infância (crianças com faixa etária dos 3 meses aos 5 anos).

Respeitante ao horário de funcionamento, a instituição tinha as portas abertas de 2.^a a 6.^a feira num horário amplo das 7h45 até às 19h15, solicitando às famílias que deixassem as crianças até às 9h15, com tolerância de 30 minutos. Dependendo do horário dos encarregados de educação ou da sua disponibilidade, a saída das crianças era a partir das 16h até às 19h15. A permanência das crianças na instituição era organizada por momentos livres ou propostos pelas educadoras, alternando o espaço entre a respetiva sala de atividades ou o espaço exterior. Faziam parte da rotina diária das crianças os momentos de alimentação (lanches e almoço no refeitório) e de repouso após o almoço. Contava também com momentos para a exploração a partir de propostas educativas, momentos livres (no espaço exterior e na sala) e, ainda, a higiene. Todas as semanas, às terças-feiras na parte da manhã, o grupo de crianças tinha também um momento relacionado com a música, o qual era dinamizado por uma técnica especializada na área da música que fazia parte da equipa SAMP (Sociedade Artística Musical dos Pousos). Em relação à equipa docente e não docente, à data de outubro de 2020, esta era constituída por nove colaboradoras, sendo elas uma diretora técnica (Técnica Superior de Serviço Social), três educadoras de infância (uma faz a coordenação pedagógica), quatro auxiliares de ação educativa e ainda uma auxiliar de serviços gerais.

A instituição dispunha de diferentes espaços, todos eles adaptados aos diferentes grupos de crianças e respetiva faixa etária. A entrada principal para o interior da instituição era constituída pelo átrio de acolhimento, seguido do gabinete da diretora técnica, o gabinete das educadoras e duas casas de banho, uma delas adaptada para pessoas com mobilidade reduzida. O corredor das salas de atividades começava por dar acesso ao berçário, o qual se subdividia em berçário, sala e copa de leite. Um pouco mais à frente do corredor, situavam-se as salas de atividades para as crianças de 1-2 anos e de 2-3 anos. Por último,

encontrava-se a sala de atividades para as crianças com faixa etária dos 3 aos 6 anos e a sala polivalente que, no período de pandemia, servia de dormitório para as crianças desta faixa etária. No lado contrário do mesmo corredor, situava-se o refeitório, a cozinha, a despensa com os produtos de higiene e, numa cave, a lavandaria e os arrumos. No que se refere ao espaço exterior, este estava organizado em três partes divididas por cercas de madeira. Uma parte destinava-se ao berçário e à Creche (1-2 anos), a do meio era para as crianças da Creche (2-3 anos) e Jardim de Infância (3- 6 anos) e a terceira parte para uma zona, com relva e árvores, denominada de “Bosque”. No espaço exterior para as crianças da sala onde realizei a PP em Creche (2-3 anos), havia dois baloiços, um escorrega, uma casinha de plástico, triciclos, bolas saltitonas, um elefante e um cavalo que balançam, painéis de metal e ainda um lavatório à altura das crianças. O espaço tinha todas as condições necessárias de forma a estar adequado a cada faixa etária das diferentes salas.

A sala de atividades do grupo de crianças (2-3 anos) sofreu diversas alterações devido à situação pandémica vivida no ano de 2020. Uma das primeiras informações que a educadora cooperante disponibilizou foi que antes da nossa presença na instituição, a sala não se encontrava daquela maneira, mas sim organizada por áreas. Assim sendo, no decorrer da PP, existia apenas um tapete plastificado num dos cantos da sala para os momentos de reunião. As paredes tinham três placares de cortiça onde afixavam o quadro dos aniversários, a organização dos catres (para uma melhor orientação da sua colocação, visto que anteriormente não dormiam na sala) e ainda uma folha de registo para orientação da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa sobre quais as crianças que já tinham realizado as propostas educativas de determinado dia. Existia também um espelho, à altura das crianças, para que elas trabalhassem o autoconhecimento do seu corpo e suas características físicas (Anexo I).

Relativamente aos recursos disponíveis na sala, as crianças tinham poucos objetos ao seu alcance, pois tudo o que fosse partilhado por elas teria de ser posteriormente desinfetado. Tinham disponível apenas uma “cozinha de brincar” e um “carrinho de ferramentas”. A sala tinha um armário embutido na parede com diversos compartimentos onde se guardavam vários materiais, desde livros aos produtos de higiene de cada criança e uma zona própria para arrumar os catres (um para cada criança do grupo) utilizados nos momentos da sesta. Neste mesmo móvel, encontravam-se os dossiês de cada criança, onde eram arquivados desenhos e outras criações da sua autoria. A sala tinha duas mesas

e quatro cadeiras, utilizadas maioritariamente no espaço exterior onde as crianças realizavam as propostas educativas.

A sala do grupo de crianças tinha uma casa de banho anexada, composta por seis sanitas adaptadas, seis lavatórios e ainda um muda-fraldas. Além disso, estava equipada com um chuveiro para dar banho às crianças, em caso de necessidade. Relativamente a questões de segurança, existia um extintor dentro da sala com todas as tomadas fora do alcance das crianças e ainda a indicação de saída de emergência.

O grupo de crianças da sala de 2-3 anos de idade, sala de atividades denominada “Sala de Amizade”, era constituído por 16 crianças, nove do género masculino e sete do género feminino, todas de nacionalidade portuguesa. Quatro das dezasseis crianças, estavam pela primeira vez a frequentar a instituição, enquanto as restantes tinham transitado da sala com crianças da faixa etária de 1 aos 2 anos de idade. Ainda assim, oito crianças já usufruíam da instituição desde o berçário. No que se refere ao desenvolvimento de cada criança, nenhuma delas tinha sido ainda identificada com necessidades de saúde especiais (NSE), havia apenas uma criança que nasceu bastante prematura e que, por isso, se encontrava num nível de desenvolvimento e aprendizagem inferior ao expectável na sua faixa etária. Soube-se que os pais desta criança tinham recorrido à intervenção precoce, com um apoio especializado de uma terapeuta, e estava a ser acompanhada pela APCC- Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Além desta situação, uma das crianças do grupo utilizava óculos por ter sido diagnosticada com miopia.

A fralda era diariamente utilizada por cinco crianças do grupo, mas o número de crianças com necessidade de fralda aumentava durante a sesta. Neste momento do dia, cinco crianças utilizavam chucha e determinadas crianças necessitavam ainda da companhia de um boneco ou uma fralda de pano para conseguirem adormecer. Ainda assim, uma vez que duas crianças se encontravam em fase de adaptação ao espaço, era difícil a concretização do repouso, pelo que ficavam a chorar, chamando pelo pai ou pela mãe, até adormecer.

A rotina das crianças começava com a sua chegada à instituição a partir das 7h45 até às 9h. À medida que iam chegando, ficavam a brincar na sala do Jardim de Infância ou no espaço exterior, dependendo das condições climatéricas, até às 9h30. De seguida, as crianças, que necessitassem, comiam uma bolacha como reforço alimentar e bebiam água.

Às 9h30 o grupo deslocava-se até à sua sala para começar o dia na sua sala. Dava-se início no espaço de reunião, onde as crianças cantavam a “Canção do Olá”, marcavam as presenças e fazia-se o registo do tempo através de uma tabela com os dias da semana e imagens relacionadas com o estado do tempo atmosférico. Depois disso, era tempo de elas concretizarem diversas explorações previamente planificadas pela educadora de infância até às 10h30. Posteriormente, e sempre que possível, iam brincar para o espaço exterior até às 10h50, para depois fazerem a sua higiene e almoçarem das 11h20 às 12h. Quando terminassem de almoçar, iam para a sala fazer novamente a higiene de forma a preparem-se para o momento da sesta. Este tempo era das 12h15 às 14h45. Ao acordarem, deslocavam-se à casa de banho para fazerem as suas necessidades ou para mudar a fralda. Depois de estarem vestidas e calçadas, às 15h30 iam lanchar para o refeitório. Na parte da tarde, entre as 16h e as 16h30, eram também propostas explorações. A partir das 17h, as crianças que ficavam ainda na instituição permaneciam na sala com a auxiliar de ação educativa até chegarem os respetivos familiares à instituição.

1.2. Dimensão reflexiva

1.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo

Desde o primeiro momento na PP em Creche que desenvolvi aprendizagens. Ao longo do semestre, houve aspetos positivos e também menos positivos, mas que serviram de aprendizagem tanto a nível profissional como pessoal.

Inicialmente, a adaptação ao ambiente foi marcada por uma rotina diária e intervenção que, para mim, era novidade, uma vez que não tinha interagido anteriormente com crianças, de faixa etária compreendida entre os 2 e os 3 anos, em contexto educativo de Creche. Além disso, estava ciente de que seria ainda mais complexo por haver uma realidade atípica nos estabelecimentos educativos, a qual impunha a necessidade do uso de máscara devido à situação de pandemia. Senti-me bem acolhida pela instituição, onde, desde o início, as pessoas, que constituíam o corpo docente e não docente, se demonstraram disponíveis para prestar auxílio no que necessitasse ao longo do semestre. Nas primeiras semanas na instituição, o foco inicial foi a observação e recolha de dados acerca das características da instituição e do meio envolvente. Além disso, essas semanas serviram também para estabelecer contacto e proximidade com as crianças da sala.

Recolheu-se informação sobre o grupo de crianças e as suas características, o que permitiu ficar a conhecer melhor também as suas rotinas e materiais existentes na sala e respetiva configuração. No que se refere à reação das crianças, inicialmente estas estranharam um pouco a nossa presença, algo que é natural de acontecer. Mas desde logo mostraram interesse em criar, tanto quanto nós, mestrandas, um vínculo afetivo e proximidade connosco, o que considero essencial para se proporcionar um clima seguro, de confiança e bem-estar na sala. Cardoso (2018) afirma que “É através de uma relação afetiva educador/criança, que esta vai sentir-se confiante para realizar as suas conquistas e as suas aprendizagens.” (p. 156). Assim, de acordo com Portugal (2009), “Um adulto educador/professor acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (p. 65).

1.2.2. Modelo pedagógico High Scope

A equipa educativa da instituição orientava as suas práticas pelo modelo pedagógico High Scope, o que me possibilitou desenvolver aprendizagens a partir das propostas educativas e das rotinas realizadas em torno do referido modelo pedagógico. A mais relevante aprendizagem foi perceber o valor das explorações dos espaços e materiais por parte das crianças a partir da sua motivação intrínseca.

Esta perspetiva tem como principal foco o desenvolvimento de conhecimentos das crianças, no sentido em que “as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2003, p. 11). Constatei que as crianças desenvolvem aprendizagens principalmente através da exploração livre de materiais, partindo da observação atenta que efetuam dos recursos que lhes possibilitam envolver todos os seus sentidos. Post e Hohmann (2003), indicam que existe um “envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente- agindo sobre os objetos com todo o corpo e todos os sentidos” (p. 42). Esta ideia acerca de momentos sensoriais foi considerada tanto nas intervenções pedagógicas, como também na reflexão da PP em Creche dos dias 18 a 22 de janeiro (ver anexo II):

O grupo de crianças esteve também bastante envolvido no momento de exploração das laranjas. (...) sentiram o cheiro das folhas e da casca das laranjas, antes e após destas

estarem descascadas (...) houve inclusive crianças que descascaram as laranjas, algo que me surpreendeu, pois a casca da laranja ainda é um pouco rija para se conseguir de scascar sem, muitas das vezes, auxílio de um objeto cortante. Penso que o momento mais atrativo foi terem a oportunidade de fazer o seu próprio sumo de laranja, através do manuseamento autónomo de um espremedor de laranjas elétrico e, por sua vez, terem oportunidade de beber o sumo que tinham feito a partir de uma metade da laranja

As interações entre adulto e criança, entre crianças ou entre estas e o ambiente físico, apresentaram-se assim como elementos importantes durante os momentos vivenciados no contexto educativo. Post e Hohmann (2003), notórios autores que estudam o modelo pedagógico High Scope, afirmam que “Num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência.” (p. 28). Além disso, sendo o projeto pedagógico baseado no contacto com a natureza, os recursos disponibilizados e o ambiente em si (sala e espaço exterior), eram considerados elementos significativos na rotina das crianças.

São cinco os pilares desta perspetiva pedagógica: Aprendizagem Ativa, Interação adulto-Criança, Ambiente Físico, Horários e Rotinas e Observação da Criança (Post & Hohmann, 2003). Os horários e rotinas eram de tal forma relevantes para a instituição, que os mesmos eram discriminados no projeto educativo. Nas primeiras observações realizadas ao grupo de crianças, era também visível a exploração livre da sala e de objetos por parte das crianças. Tal situação foi evidente numa exploração que pertencia a uma proposta da minha intervenção pedagógica e que, posteriormente, contemplei na reflexão sobre os dias 18 a 22 de janeiro (Anexo I). Foi possível perceber que, de facto, é essencial dar espaço às crianças para se desenvolverem e aprenderem a partir da sua ação.

A exploração livre (...) foi muito significativa, pois observei a criação de diferentes brincadeiras por parte das crianças, a partir dos materiais dispostos. Além disso, deixei o livro “Baltasar, o grande!” à disposição das crianças, as quais visualizaram as imagens e manusearam o livro de uma forma espontânea, ficando bastante envolvidas e sem o terem danificado. Naquele momento pude observar uma criança sentada à mesa, a “contar” a história às outras que estavam à sua volta, a partir da leitura que fazia das imagens e do

que já sabia da dita história. Para além disso, pude ver outras capacidades a serem desenvolvidas (...) a contagem dos pompons pequenos que estavam colados nos acetatos azuis. As crianças, através da sua iniciativa, desenvolveram a motricidade fina quando descolaram alguns pompons e quiseram colar outros, fazendo-o com o movimento de pinça. Outra exploração interessante foi através das mantas, em que pegavam na manta e puxavam-se umas às outras, umas deitadas na manta e outras em pé a puxar e, além disso, desenvolveram a capacidade de lançarem os pompons maiores com as mãos. Outra situação, (...) foi o facto de quererem fazer bonecos de neve com os pompons, para os quais dei fita-cola e marcadores às crianças e assim puderam criar os seus bonecos de neve. No decorrer desta atividade ocasionaram-se também inúmeras interações e diálogos entre as mesmas, a partir das diversas brincadeiras que iam surgindo, bem como o sentido de partilha perante o Urso-Polar de peluche (...) brincaram ao faz-de-conta em diversos momentos, tendo um deles acontecido quando se colocaram por baixo da manta, (...) dizendo que estavam dentro da gruta do urso.

Penso que este excerto demonstra a relevância de um ambiente físico estimulante, rico em materiais, para que as crianças se desenvolvam e aprendam de uma forma efetiva. Para isso, como foi também possível verificar, o adulto tem o papel de incentivar as crianças a manusearem diferentes objetos e a interagirem com as outras crianças. O adulto ao observar a criança nas suas explorações através da sua motivação, fica não só a conhecer e a compreender melhor a criança, como também aprende com a criança.

1.2.3. A natureza no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Desde o início da minha presença na instituição que, para além de a instituição abordar o modelo pedagógico High Scope, todos os intervenientes valorizavam a natureza nas suas ações educativas com as crianças. Associei esta característica não só ao facto do espaço da instituição em si ter áreas com elementos naturais e de esta localizar-se num meio rural, mas também devido ao Projeto Pedagógico ter como temática “Com a natureza vou brincar, aprender e crescer”.

A natureza é algo cativante para mim, um espaço que considero enriquecedor para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tendo em conta as características da instituição, presumi assim que as crianças poderiam ter momentos propícios para usufruir e estar em contacto com a natureza e na natureza. Poderia assim fomentar e proporcionar às crianças uma maior proximidade com o ambiente e elementos naturais. Dado que também observei desde o início o interesse de todos pela natureza, nomeadamente por parte das crianças, procurei, ao longo do semestre, dar bastante relevo a propostas educativas que proporcionassem sobretudo um contacto com elementos naturais e o espaço exterior.

Dentro da área da instituição existia um espaço exterior onde se destacava a importância dada à natureza (Ver figura 1), sendo uma das áreas desse espaço denominada de “Bosque” (com relva e árvores) e a outra de “Pomar” (com muitas árvores de fruto, nomeadamente castanheiros). Penso assim que, se tivesse de escolher uma palavra para definir um fator que teve destaque para o desenvolvimento e aprendizagem plena das crianças durante este período, escolheria a palavra “natureza”. As oportunidades proporcionadas às crianças de usufruírem do espaço exterior, demonstraram ser elementos importantes para o desenvolvimento de capacidades motoras, socio-afetivas e cognitivas (Hanscom, 2018; Bilton, Bento e Dias, 2017).



Figura 1- Crianças no espaço exterior a fingirem estar a fazer sopa.

Esta temática é assim considerada um fator holístico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, algo evidenciado na Prática Pedagógica em Educação de Infância- Creche. Como é referido na reflexão realizada sobre as duas primeiras semanas de PP em contexto de Creche (Ver anexo III), as crianças demonstram

curiosidade acerca do que as rodeia e que esteja relacionado com a natureza (...) Ao longo de uma atividade, na qual a educadora dispôs vários elementos vindos da natureza,

observei as crianças a utilizarem não só o tato e a visão, mas também o olfato, pois muitas crianças aproximavam esses recursos ao nariz para sentirem e ficarem a conhecer os mesmos pelo cheiro. Outro aspeto muito importante que demonstra a fruição perante elementos da natureza foi o facto de as folhas e outros elementos da natureza terem passado pelas mãos de cada criança do grupo sem ficarem danificados. Estes aspetos apresentados foram denotados para mim como aprendizagens significativas no que concerne ao cuidado e atenção já existentes nesta faixa etária.

Neto (2020) afirma que “A relação com o ar livre (...) potencializa a formação de competências motoras, emocionais e sociais. (...) ambientes verdes e naturais estão relacionados com a função cognitiva, principalmente com a memória e a atenção.” (p. 161). Do mesmo modo, o autor mencionado refere também que, “Necessitamos de crianças com possibilidades de viver experiências através de um corpo ativo e a brincar ao ar livre e na Natureza, para que as aprendizagens possam ser interiorizadas de modo conveniente.” (p. 159).

A utilização e exploração não só de elementos naturais como também de materiais de fim aberto foi uma descoberta na minha formação enquanto futura educadora de infância, do qual estes materiais são enriquecedores para as crianças desta faixa etária. Após duas propostas educativas concretizadas numa das semanas de PP, as quais envolveram a exploração de caixas de cartão, esponjas e elementos naturais por parte das crianças, decidi refletir sobre as vivências observadas durante esse momento, conforme reflexão da Creche dos dias 9 a 11 de novembro de 2020 (ver anexo III).

Muitas das explorações que o grupo fez dos objetos da natureza, das caixas e dos rolos de esponja, este último material numa outra atividade, permitiram às crianças realizarem ações, brincadeiras e interações, as quais, quando eu estava a planificar, não tinha pensado que o fossem fazer. Um exemplo disso, algo tão inesperado e surpreendente advindo de uma criança com 2 anos, foi associar os troncos de árvore a figuras geométricas dizendo em grande grupo que eram círculos. Por outro lado, no que se refere à resolução de conflitos, no geral fizeram-no também de uma forma autónoma, isto talvez pelo facto das crianças terem no momento muitos materiais à sua disposição. Ainda assim, a meu ver,

estas explorações despoletaram um desenvolvimento de diversas competências e possibilitaram às crianças, para além de estimularem o domínio sensoriomotor, efetuaram uma aprendizagem ativa. (...) Pude observar também o desenvolvimento de capacidades motoras, enquanto brincavam com as caixas entrando e saindo das mesmas, e sociais, pois interagiram entre pares de uma forma ativa tendo realizado também a partilha de objetos. (...) realizaram seriação de elementos, nomeadamente de castanhas e troncos de árvore, construíram torres com os objetos de madeira, classificação e categorização dos materiais, fizeram contagem das castanhas e a associação dos troncos de árvore com figuras geométricas (...) partiram para a imitação de acontecimentos que observam do quotidiano, ao utilizarem por exemplo a cozinha que se encontra na sala, para fingirem que estavam a cozinhar e que os troncos de árvore eram “*pizza*” e outros alimentos.

Na planificação tinha descrito todos os materiais para a proposta educativa, bem como as principais intencionalidades com a realização da mesma. Mas, dada a exploração dos materiais feita pelas crianças, surgiram muitas mais aquisições, as quais não tinha pensado no planeamento (faz-de-conta, contagem, seriação e categorização com os elementos naturais). De acordo com Bilton, Bento e Dias (2017), “Os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (p. 48). No decorrer da proposta, enquanto participava nas brincadeiras e interagia com as crianças, observava as suas ações e incentivava-as para a exploração dos materiais e do espaço. Pude assim constatar através da observação que, de facto, o grupo estava envolvido na exploração, principalmente dos elementos naturais.

1.2.4. A música no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em Creche

A música esteve também muito presente na rotina das crianças, nomeadamente com a canção do “Olá” efetuada no momento de reunião inicial da manhã, em grande grupo. Mas, o momento mais direcionado ao desenvolvimento do domínio musical realizava-se às terças-feiras, com atividades dinamizadas por um elemento da equipa da SAMP- Sociedade Artística Musical dos Pousos. Durante estes momentos as crianças manuseavam instrumentos convencionais e não convencionais, cantavam, ouviam músicas de diferentes estilos e realizavam também movimentos e sons corporais. Além

destes momentos, reparei que, relativamente às rotinas, as diferentes educadoras da instituição utilizavam uma estratégia para a arrumação de materiais no fim das brincadeiras e atividades, estratégia essa utilizada pela dinamizadora da SAMP durante as sessões musicais. Com recurso a uma melodia calma, caracterizada por fonemas suaves “ninanô”, quase que espontaneamente, as crianças começavam a cantar e a arrumar em simultâneo de uma forma calma.

A música na infância, tal como Sousa (2003) refere, permite “à criança uma melhor integração no mundo dos sons, (...) sentindo-os e descobrindo como se expressar através deles” (p. 20). Contudo, para além do envolvimento observado nos momentos da rotina que continha melodias ou canções, fui também apercebendo ao longo das semanas que certas crianças tinham uma predisposição para a música. Algumas começavam por vezes, durante o dia, a vocalizar músicas que conheciam e havia outros momentos do dia que, em grande grupo, uma criança dava a sugestão de uma canção e depois começavam todas a cantar ao mesmo tempo. Gloton e Clero (1997), citado por Amaral (2017), afirmam que “O gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música (...) A música é uma linguagem universal, completa, (...) e talvez o modo de expressão por excelência da espontaneidade.” (p. 21). Houve um momento da rotina onde se comprovou tal afirmação e que decidi constatar numa reflexão da Creche, dos dias 11 a 13 de janeiro de 2021 (ver anexo V).

Deparei-me num momento da rotina, especificamente da higiene, com o facto de as crianças não estarem a colaborar ao irem à sanita para fazerem as suas necessidades, estando a brincar na casa de banho em vez de fazerem a sua higiene. Entretanto, após alguns avisos, elas continuavam com o mesmo comportamento e decidi então focar a minha atenção apenas nas crianças que estavam a concluir a sua higiene e comecei a cantar uma música calma, que por vezes canto em conjunto com elas, que se intitula de “Eu tenho um amigo”. Este momento pode não estar diretamente associado à estratégia utilizada com recurso à música, mas vi alterações no comportamento das mesmas nesse momento, as quais começaram a dirigir-se para a sanita, a olharem para mim e, a cantarem comigo, começaram a despir-se autonomamente de forma a realizarem a sua higiene.

Tendo observado o interesse pelas canções nas crianças, e dado que a música é uma das áreas educativas a que dou apreço, quis também proporcionar momentos relacionados com este domínio, a partir de alguns momentos sugeridos nas planificações referentes às minhas intervenções. Apresentei propostas que tinham como intencionalidade educativa musical, por exemplo, a audição de estilos musicais diferentes, o incentivo para a realização de movimentos consoante o ritmo e a intensidade de determinada música e promover o reconhecimento e observação de instrumentos convencionais e não convencionais. A título de exemplo, uma das propostas educativas envolvia um instrumento musical não convencional, luvas com guizos (Ver planificação no anexo VI), e uma outra foi com um instrumento musical convencional, o violino (Ver figura 2).



Figura 2- Crianças com faixa etária dos 2 aos 3 anos a explorarem um instrumento musical convencional (Violino)

Segundo Agnolon e Masotti (2016) a utilização da música num contexto educativo pode proporcionar “momentos alegres e prazerosos, (...) que favorecem a autonomia e a interação dentro de um grupo. (...) Por meio da música, os indivíduos podem ampliar seu conhecimento do contexto social no qual se encontram inseridos.” (p. 3).

1.2.5. Papel do educador e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Ao longo da PP em contexto de Creche, foram efetuadas inúmeras aprendizagens, tanto com as intervenções pedagógicas, como também através das crianças e da educadora de infância, do papel exercido pela mesma e a sua interação com o grupo. Através de diferentes momentos vivenciados e observados ao longo deste período, adquiri a noção de que nós, adultos, aprendemos com a iniciativa das crianças. Apesar de não estar a contar com determinadas ocasiões suscitadas pelas mesmas, procurei tê-las sempre em consideração. Tentava intercalar essas situações imprevistas com o que tinha sido planificado, ou utilizar numa futura ocasião as estratégias desencadeadas pelas crianças

na exploração de determinado assunto. Tal se sucedeu numa proposta educativa relatada na reflexão elaborada sobre os dias 18 a 22 de janeiro de 2021 (Ver anexo II).

No que se refere à atividade dos cubos de gelo, deveria ter concretizado a mesma de uma maneira diferente, pois ao haver duas tigelas com água as crianças não conseguiram perceber a fusão dos cubos de gelo. (...) Uma outra estratégia foi a que observei a partir de uma criança depois da experiência, a qual seria dar um papel a cada criança e elas colocarem o gelo em cima ou tentarem embrulhar o cubo de gelo no mesmo. A partir disso, observariam o gelo a derreter e o papel a ficar molhado, assistindo assim à passagem da água do estado sólido para o líquido.

Acredito assim que é essencial reconhecer essas oportunidades de aprendizagem, pois é a partir dos interesses, curiosidades e motivações das crianças que elas efetivamente desenvolvem e adquirem realmente conhecimentos. Na situação apresentada no excerto, a criança observou claramente a fusão do cubo de gelo, identificando as transformações ocorridas.

Por vezes existe a tendência de se subestimar as capacidades das crianças, pensando que, por serem crianças tão pequenas, necessitam dos adultos para que possam efetuar as propostas educativas e, por sua vez, adquirirem conhecimentos. Todavia, o que observei ao longo do semestre demonstrou-me exatamente o contrário. De acordo com os autores Post e Hohmann (2003), as crianças adquirem conhecimentos, principalmente, porque “estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios. A aprendizagem desenvolve-se a partir da sua actividade intrinsecamente motivada. Ninguém precisa de lhes dizer como se aprende” (p. 28). Nos momentos de brincadeira podia observar essa aquisição de conhecimentos nas interações espontâneas que as crianças realizavam entre si e com os adultos. Além disso, faziam-no a partir do faz-de-conta, jogo simbólico que permite às crianças expressarem-se através da imitação, daquilo que elas observam do mundo que as rodeia, seja de gestos ou palavras, seja a nível comportamental (Ver evidência anexo VII). Nesta sua ação do faz-de-conta, as crianças demonstram o que captam do contexto educativo, familiar ou de um outro contexto que faça parte do seu quotidiano.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), no que concerne à motivação das crianças, “Os adultos poderão ter dificuldade em aprender a não interferir e a apoiar o desejo de liberdade e de autonomia.” (p. 143). Associando a PP com abordagens efetuadas em outras unidades curriculares que tive no mesmo semestre (Complementos de Educação de Infância e Didática da Educação de Infância- Creche), verifico que o educador deve essencialmente proporcionar um ambiente estimulante, o qual promova criatividade e que desperte o interesse e a curiosidade das crianças. Essas mesmas ocasiões devem ser concretizadas com supervisão para garantir a segurança das crianças e, assim, “Através de uma observação cuidadosa, os educadores compreendem quando deverão ajudar as crianças a levar a cabo as suas intenções (...) poderão precisar de materiais suplementares ou de uma sugestão do educador para conseguirem completar a tarefa” (Post & Hohmann, 2003, pp. 86-87). Espera-se que o educador auxilie a criança, mas apenas de um modo que promova a autonomia da mesma, que a incentive simultaneamente para a resolução de certas dificuldades que surjam no seu dia a dia. Como afirma Neto (2020), “as crianças aprendem a conhecer o mundo através de um corpo ativo e perante problemas por resolver.” (p.126).

As reflexões concretizadas ao longo do semestre foram fundamentais para pensar tanto nas intervenções, como também na prestação de cuidados nas rotinas das crianças. Penso que este tópico da unidade curricular foi fulcral na perceção e identificação de aspetos a melhorar nas intervenções. Refletimos sobre as propostas educativas e a sua relação no desenvolvimento das crianças, de forma a melhorar posteriormente as intervenções e planificações. No que se refere a intercalarem-se as ideias retiradas da prática com fundamentação teórica, permitiu não só ampliar conhecimentos referentes aos diversos assuntos abordados como também autenticar as ideias refletidas. Exemplo disso foi o que referi na reflexão relativa ao dia 9 de dezembro, na qual me centrava numa proposta educativa planeada e, por sua vez, concretizada (Ver anexo VIII).

confeção de receitas de culinária, algo que já tinha feito anteriormente e que considero importante para proporcionar o desenvolvimento de diversos domínios (...). Contudo, não correspondeu ao que tinha planificado (...), pois a massa das bolachas começou por não ficar homogénea, e o meu foco, inconscientemente, foi para a massa em vez de ir para as crianças. Para mim, é muito importante proporcionar momentos de exploração

livre, seja de objetos, seja de espaços ou materiais, em que o papel de educador deva ser de mediador e de supervisão (...). Como referem os autores Schweinhart e Weikart (1989, citado por Pinto, Grande & Novais, 2003), “a principal característica de um bom programa de desenvolvimento em idades precoces pressupõe que as crianças iniciem as suas próprias actividades de aprendizagem, (...), sem os constrangimentos resultantes de definições do educador acerca do que é a resposta correcta ou de qual a utilização correcta dos materiais.” (p. 110). Assim sendo, devia ter organizado o espaço e o tempo de forma a proporcionar um momento rico em aprendizagens, o que tal acabou por ficar um pouco confuso (...), principalmente devido ao estado da massa. (...) A exploração proposta na planificação não coincidiu bem com a realidade, (...) o tamanho das formas e a quantidade da massa não correspondiam para o efeito pretendido. Contudo, (...), penso que houve uma aprendizagem que surgiu, a qual não estava planificada como intencionalidade e que, agora ao refletir, é algo importante para o desenvolvimento das crianças, que é a criatividade. (...) as crianças, durante a atividade, tiveram ideias de modo a solucionarem a situação das formas e da massa, na qual por exemplo, em vez de terem a massa em cima da mesa, e de seguida recortaram a massa com as formas, pousaram-nas na mesa e só depois é que iam acrescentando pedaços de massa no interior até preencherem as mesmas. Ainda assim, houve algumas crianças que optaram por não utilizar as formas e começaram a construir as suas próprias configurações, como rolinhos, bolas, ou até juntando pequenas bolas e fazerem uma fileira.

Uma dificuldade sentida foi também na vertente avaliativa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças: encontrar estratégias adequadas para o registo dos dados e ter a perceção do melhor momento para avaliar determinada evolução ou aquisição da criança. No desenrolar da PP, percebi que a avaliação, para além de ser uma dimensão que auxilia no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é principalmente um apoio ao papel do educador nas suas intencionalidades educativas. Tal como é referido em Carvalho e Portugal (2019) “a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, sendo, habitualmente, uma avaliação informal

baseada na observação do comportamento das crianças (...) deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem” (p. 21, 22).

A PP em Creche foi o primeiro semestre que me permitiu conhecer verdadeiramente o que é intervir nesse contexto educativo, uma vez que, na licenciatura, devido ao início da pandemia, não tinha realizado intervenções pedagógicas num modo presencial. Possibilitou-me interagir com pessoas que me ajudaram e proporcionaram muitas aprendizagens a nível interventivo, tanto em estratégias como em formas de estimular e apoiar as crianças no seu desenvolvimento e bem-estar. Fiquei a conhecer um grupo de crianças, as quais tive o privilégio de, ao longo destes meses, poder acompanhar e auxiliar nos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagens, crianças que me marcaram e foram um alicerce no conhecimento da realidade de um contexto educativo em Creche.

Capítulo 2- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância I

Neste capítulo é referido um segundo contexto educativo que fez parte do percurso formativo do ano letivo de 2020/2021, no qual efetuei a unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I. Este capítulo permitirá ao leitor ficar a conhecer as características da instituição onde também efetuei a investigação que, numa outra parte do relatório (Parte 2) irá ser apresentada.

Este capítulo começa com a apresentação do contexto educativo, onde se referem características do meio envolvente da instituição, a própria instituição e o grupo de crianças que fez parte deste percurso ao longo de um semestre. Na segunda parte do capítulo, são apresentados, refletidos e fundamentados referentes que marcaram as aprendizagens efetuadas neste contexto: Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo, Ciclo interativo: Observar, Planear, Agir e Avaliar e Ambiente educativo e visitas ao meio envolvente.

2.1. Contexto educativo

A instituição onde realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, situa-se à entrada da Vila da Batalha, perto do mosteiro de Santa Maria da Vitória, Património da Humanidade eleito pela UNESCO em 1983. Este conceituado monumento é rodeado por casas, espaços de lazer e espaços comerciais. No entanto, o contexto educativo encontra-

se numa zona apenas rodeada de vivendas e moradias, tendo ainda um parque infantil perto da entrada da instituição.

A instituição foi criada pela APDRB- Associação de Propaganda e Defesa da Região da Batalha, em 1985. Caracteriza-se por ser, até à data, uma IPSS sem fins lucrativos. Atualmente, tem crianças inscritas nas valências de Creche e de Jardim de Infância, no Centro de Atividades de Tempos Livres e no Centro de Estudos (para crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico).

Para além das salas de atividades para os diferentes grupos de crianças das valências de Creche e Jardim de Infância, cada um com faixas etárias homogéneas, esta IPSS tem salas próprias para o centro de estudos, para os serviços Administrativos da Instituição, para a Direção Técnica e Pedagógica e para o Diretor Geral. Tem uma cozinha e um amplo refeitório, onde são servidas as refeições. Ao lado do refeitório, há a sala dos cacifos, as casas de banho de serviço e uma sala para a lavandaria. A instituição tem casas de banho anexadas a cada sala de atividades para as crianças, adequadas para a respetiva faixa etária e tem, em cada piso, casas de banho para os adultos e funcionários. Relativamente ao espaço exterior, existe um corredor equipado com chão de borracha, anexado e comum a todas as salas de atividades da valência de Jardim de Infância. Do lado oposto, onde se situa a parte da Creche, existe uma entrada para a instituição com relva e algumas árvores. Além disso, existe uma porta no refeitório que dá acesso a um outro espaço exterior, amplo e com chão cimentado.

No que se refere ao horário de funcionamento, a instituição começava a receber os educandos a partir das 7h30, disponibilizando os seus serviços até às 19h para as crianças do Jardim de Infância e até às 19h30 para as crianças da Creche.

A Sala dos 5-6 anos, na qual fui inserida para realizar a PP, tinha como equipa educativa uma educadora de infância (Diretora Pedagógica da Instituição) e uma auxiliar de ação educativa, ambas ao serviço desta instituição há 22 anos. Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, a mesma encontrava-se organizada por várias áreas distintas: Área da casinha, Área da garagem, Área das expressões plásticas, Área dos jogos, Área da biblioteca, Área do Tapete, Área das construções, Área do cabeleireiro e a Área do computador. Esta sala dispunha de bastante luz natural, uma vez que uma das suas paredes era, exclusivamente, constituída por quatro portas de correr e duas grandes janelas que

permitiam a entrada dessa mesma luz. Essa porta dava acesso direto a um corredor exterior, comum às três salas de Jardim de Infância.

A sala tinha também acesso direto à casa de banho (comum a esta sala e à sala do lado). Existiam cinco sanitas, sete lavatórios, espelhos e uma base de duche. Ainda nesse espaço, havia uma prateleira, com divisórias individuais para arrumação, nomeadamente para a arrumação das garrafas de água de cada criança. Por baixo desta, existiam alguns cabides para pendurar bibes, sacos com muda de roupa, casacos/camisolas, entre outros objetos necessários à higiene. No corredor que dava acesso à sala, encontravam-se também cabides individuais para pendurar mochilas e casacos das crianças.

No que respeita às condições de segurança e bem-estar, a sala tinha tomadas elétricas e um extintor fixo à parede, fora do alcance das crianças. Além disso, existiam dois aquecedores para regular a temperatura ambiente da sala.

Para além do conhecimento relativo às instalações da instituição, mais propriamente da sala, foi também possível caracterizar o grupo de crianças da Sala dos 5/6 anos. Elaborou-se essa caracterização não só através da observação direta e conversas informais com as crianças, com a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, como também a partir da análise das fichas de identificação pessoal das crianças, após a devida autorização. O grupo era constituído por vinte e três crianças, nove do género feminino e catorze do género masculino. À data desta observação (abril de 2021), a faixa etária das crianças oscilava entre os 5 e os 6 anos.

Todas as crianças tinham frequentado o Centro Infantil no ano letivo anterior, apenas uma criança ucraniana entrou a meio do ano letivo, tendo a sua assiduidade sido pouco regular.

No que concerne a crianças com NSE, quatro crianças do grupo frequentavam sessões semanais de Terapia da Fala, com terapeutas especializados na área. Esses serviços de apoio às crianças com NSE, eram proporcionados pela própria instituição através de um protocolo existente com a Associação de Socorro e Serviço Voluntário de São Jorge, situada em Porto de Mós. Existiam ainda três crianças acompanhadas por Técnicos da Equipa Local de Intervenção (ELI) por apresentarem outras preocupações ao nível do desenvolvimento. De acordo com a educadora de infância da sala, a maioria dos pais destas crianças demonstravam interesse pelo desenvolvimento e aprendizagens dos seus filhos, colaborando também em situações que lhes fossem propostas.

Relativamente às atividades fora do horário letivo, o projeto curricular do grupo consultado referia parcerias entre o Centro Infantil e outras instituições. Era o caso de uma Escola de Dança de Ballet, para que três crianças do grupo tivessem aula de Ballet às terças e quintas-feiras. Além disso, tinham também atividades de Judo, realizadas às sextas-feiras nas instalações da instituição, contando com a participação de treze crianças do grupo.

Os interesses das crianças foram observados principalmente a partir dos momentos de brincadeira. A área da casinha, ou do cabeleireiro por exemplo, eram áreas de maior interesse para as meninas, existindo alguns meninos (em menor número) que também demonstravam gostar de brincar nestes espaços da sala. Por sua vez, as áreas de maior interesse para os meninos, eram a área dos jogos, da garagem e, também, a área do computador. Importa ainda referir que todas as crianças demonstravam grande entusiasmo e interesse em brincar no exterior, pois era o local onde podiam correr, jogar futebol, saltar, entre outras brincadeiras que envolviam atividade físico-motoras.

No que se refere à rotina diária, à medida que cada criança do grupo chegava à instituição, deslocava-se diretamente à sala. Trocavam os sapatos no corredor, vestiam o bibe antes de entrar na sala e depois ficavam a brincar na respetiva sala até às 9h30. Quem necessitasse ia de seguida à casa de banho, para que às 10h começassem as propostas educativas sugeridas pela educadora de infância. Das 10h30 até às 11h45 iam brincar para o espaço exterior dependendo das condições climatéricas. Às 11h45 faziam a sua higiene para lavarem as mãos e às 12h dirigiam-se para o refeitório onde seria o momento do almoço. Enquanto a educadora ia almoçar, o grupo de crianças ficava até às 14h30 com a auxiliar de ação educativa e com uma outra funcionária de apoio. Depois, a partir desse horário, faziam propostas educativas com a educadora de infância. Às 15h45 iam novamente fazer a sua higiene para, de seguida, irem lanchar ao refeitório. Posteriormente, era o momento de brincadeira, ficando novamente a auxiliar de ação educativa responsável pelo grupo a partir das 16h30.

Estavam também incluídas na rotina semanal do grupo as atividades de Enriquecimento Pedagógico, tal como eram denominadas pela instituição. Estas eram dinamizadas por técnicas especializadas em cada área: Inglês, Música, Treino de Competências Socio-Emocionais e Ginástica. O grupo tinha Música às terças-feiras das 9 às 10h, tinha Inglês às quintas-feiras das 9h às 10h e ginástica às sextas-feiras das 14h30 às 15h30. O Treino

de Competências Socio- Emocionais era também realizado às sextas-feiras. Nesta última atividade, as crianças organizavam-se em dois grupos, sendo o primeiro grupo das 10h às 11h e o segundo das 11h às 12h. Cada grupo, no horário em que não ia à atividade, ficava a brincar na sala de atividades.

2.2. Dimensão reflexiva

2.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo

Foram várias as experiências enriquecedoras que vivenciei no contexto educativo na Prática Pedagógica em Jardim de Infância I. Este centro educativo acolheu-me de uma forma afável, o que terá contribuído para a aquisição de inúmeras aprendizagens, não só com o corpo docente e não docente, mas também com as crianças da sala em que fui inserida. Estive numa sala com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, tendo a instituição optado por organizar todos os grupos das diferentes salas por faixas etárias homogéneas.

Foi a minha primeira experiência numa sala de educação pré-escolar com a duração de um semestre. Inicialmente, estava um pouco reticente relativamente à minha entrada na instituição uma vez que, para mim, era tudo novo (a minha colega de PP já conhecia o contexto educativo por ter frequentado o mesmo no semestre anterior). Para além disso, quando soube que iríamos ter como orientadora cooperante a Diretora Pedagógica do Pré-Escolar da instituição, aumentou (ainda mais) o meu sentido de responsabilidade e empenho. Contudo, a adaptação foi bastante acessível, possivelmente devido à forma como fui recebida pela minha nova colega de PP e pelas pessoas da instituição (incluindo as crianças). Todos manifestaram simpatia e disposição para me auxiliarem neste processo formativo.

Fazendo uma retrospectiva das vivências neste contexto educativo, posso concluir que esta instituição tem uma perspetiva tradicional da Educação Pré-escolar. De acordo com Evans (1982, citado por Cardona, 2008), as instituições tradicionais são contextos que visam um modelo educativo formal, as quais “têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade” (p. 24). Nos primeiros momentos da rotina diária das crianças na instituição, foi também possível observar o diretor dirigir-se a todas as salas na parte da manhã, para cumprimentar as crianças e respetivos elementos da equipa educativa. O facto de isso acontecer, sustenta ainda mais

esta ideia de formalidade, ainda que considere que também promove ao diretor uma proximidade e conhecimento das crianças que frequentam a sua instituição.

2.2.2. *Ciclo interativo: Observar, planejar, agir e avaliar*

Para intervir é necessário observar não só o ambiente do contexto educativo e meio envolvente, mas principalmente cada criança e o grupo. Surge assim o termo conhecido como ciclo interativo que engloba quatro fases: Observar, planejar, agir e avaliar. Silva et al. (2016) afirma que o ciclo interativo consiste em

observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (...) inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (p. 5).

Através da **observação** participante, realizada no decorrer do semestre, fui-me apercebendo das várias brincadeiras pensadas e efetuadas pelas crianças, as quais indicavam, por sua vez, os seus interesses e necessidades. Dias (2009), refere que “esta forma de observação consiste na participação no todo ou em parte (...) O observador assume (...) o papel de membro do grupo. (...) chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.” (p. 197).

Sendo que a observação permite conhecer as necessidades e interesses de cada criança, promoveu a suspeita de que uma das crianças do grupo tivesse Síndrome de Asperger. Poderá ser prematuro este diagnóstico, mas muitas vezes quanto mais cedo for despistada tal suspeita, possivelmente menos repercussões ela terá na sua vida adulta. A criança em questão tinha um enorme interesse e conhecimento acerca de dinossauros, sabia os nomes, o tipo de alimentação ... Para ela tudo girava à volta destes animais. De acordo com Bauer (1995, citado por Teixeira, 2005), uma característica eminente de crianças com este espectro de autismo “é a sua peculiar idiossincrática área de «interesse especial»” (p. 6). Apresentava também alguma dificuldade a nível de interação com as outras crianças, brincando maioritariamente sozinha ou ficava apenas a observar os seus colegas. De acordo com Teixeira (2005), “Crianças com Síndrome de Asperger, podem ou não procurar uma interacção social, mas têm sempre dificuldades em interpretar e aprender

as capacidades da interacção social e emocional com os outros” (p. 2). A partir desta observação, surgiram questões sobre esta vertente da Educação Pré-Escolar, a qual poderá ser desafiante enquanto futura educadora de infância. Com esta experiência percebi que características como dificuldades na interacção poderão fazer parte da maneira de ser da criança (não sendo propriamente uma necessidade educativa específica que justifique acompanhamento terapêutico). Determinadas dificuldades, por exemplo na interacção, podem ser apenas características da personalidade da criança e/ou dificuldade da criança na gestão de emoções.

Através da observação e, posteriormente, do diálogo com a educadora de infância e a auxiliar de acção educativa, apercebi-me também que algumas crianças deste grupo demonstravam ter alguns sinais que levavam os adultos a suspeitar da existência de dificuldades ao nível da gestão emocional e de interacção. Contudo, estas mesmas crianças tinham competências cognitivas bastante desenvolvidas. Estas evidências relatadas salientam assim a importância da observação na acção educativa, para que o educador possa não só conhecer os interesses, mas também as necessidades de cada criança e assim melhorar a sua intervenção pedagógica. Como refere Portugal (2009),

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças (p. 64).

Para além da observação permitir conhecer melhor cada criança, essa observação e escuta ativa (com recurso a registos e reflexões), possibilita consequentemente o **planeamento** de propostas baseado nos interesses e necessidades das crianças.¹ Como refere Gonçalves (2021), o educador que “observa e regista (...) reflete e discute as suas escolhas e acções (...) tornará a sua prática mais reflexiva e significativa, podendo agir na formação de capacidades humanas em níveis mais elevados” (p. 136).

¹ Consultar anexo XXII onde se encontra a contextualização das propostas educativas pertencente à planificação dos dias 26 a 28 de abril.

Uma dificuldade sentida no início da PP em Jardim de Infância I, foi não prever corretamente o tempo que seria necessário para a realização das propostas educativas. Planificava uma ordem sequencial de acontecimentos e depois verificava-se que as crianças não tinham tempo de realizar todas as propostas. No entanto, Duarte e Moreira (2019) indicam que, planificar deve ser uma prática apenas facilitadora na tomada de decisão, “que seja ajustável aos contextos reais, enquanto uma dinâmica eminentemente profissional que possibilita (...) o fazer convergir elementos teóricos com a realidade prática de atuação”. Deve ser tida em conta “como um processo-tempo (...) aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como (...) serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo” (*Ibidem*, p. 176). Aprendi assim que será mais enriquecedor proporcionar qualidade nas propostas educativas, do que planificar em quantidade, incluir as crianças no planeamento, indo ao encontro dos seus interesses.

Foi na PP em Jardim de Infância I que despertei para um planeamento de propostas educativas que envolva as diversas **áreas de conteúdo de forma integrada**. Ao planear e organizar desta forma, prevendo os materiais com alguma antecedência, tenho a completa noção que a ação educativa revela-se um grande potencial no desenvolvimento de competências nas crianças. Como afirma Cardona (2021), as crianças aprendem “de forma holística e, porque há interligações entre as diferentes formas de cultura e as aprendizagens que as atravessam, as áreas de conteúdo deverão ser abordadas de forma articulada. (...) De acordo com o que [o educador] observa e documenta” (p. 57).

Nos momentos da intervenção educativa, pude verificar a iniciativa que as crianças manifestavam na realização das propostas que surgiam a partir dos seus interesses. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 9). As crianças do grupo ficavam entusiasmadas e motivadas quando participavam em todo o processo de **realização das propostas educativas**, tendo também constatado que esse aspeto contribuía para a sua aquisição de conhecimentos. Como refere Bourdieu (2004, citado por Luís, Andrade & Santos, 2015), “a liberdade de ação e escolha da criança, o processo de tomada de decisões e a verbalização dos seus propósitos alargam a sua capacidade de pensar e refletir” (p. 536).

Uma característica evidente era a curiosidade e atenção das crianças perante o que acontecia ao seu redor. Isto levava-as a colocarem questões, querendo sempre obter uma

resposta imediata, de forma a descobrirem mais, saberem o porquê dos acontecimentos ou da presença de novos objetos na sala. Era um grupo participativo, sempre pronto a aceitar novos desafios e a ajudar os adultos. Esta constatação da participação do grupo sustentou-se, por exemplo, no caso da construção e concretização de uma sessão de cinema na sala (Ver planificação no anexo IX). Foram as crianças que construíram e decidiram com entusiasmo todos os elementos necessários (Ver evidências no anexo X) questionando acerca de quais seriam os próximos passos e oferecendo sempre a sua colaboração. Na reflexão efetuada respeitante aos dias 10 a 12 de maio (Ver anexo XI) é possível verificar essa iniciativa.

fui colocar na sala o cartão que iríamos utilizar para a construção da bilheteira. Nesta altura a criança B veio ter comigo e questionou num tom de preocupação: “Catarina, quando é que vamos arrumar a sala para o cinema?”. Eu respondi da seguinte forma: “Nós vamos arrumar a sala no dia da sessão de cinema, que é na quarta-feira”. Ela retorquiu “Temos de arrumar a sala mais cedo porque temos de encostar à parede todos os móveis da sala”. Com isto, conclui que talvez o facto de as crianças participarem na organização e elaboração dos elementos necessários para a sessão de cinema, lhes tenha despertado esta motivação e um sentido de responsabilidade e preocupação para com os preparativos. Além disso, com a sua afirmação, ao ter dito “nós temos”, denotou-se um sentido de ajuda e trabalho em equipa.

A etapa da **avaliação** inclui momentos de reflexão e se estes forem realizados com as crianças, o educador será capaz de proporcionar momentos que promovam a evolução das capacidades e aquisição de aprendizagens de acordo com os interesses e as necessidades das mesmas. Silva et. al (2016) refere que esta etapa do ciclo interativo permite ao educador “Avaliar os progressos das crianças (...) para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo (...) tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (p. 15). Pode-se verificar tal afirmação numa reflexão (realizada com a colega de PP) baseada nas intervenções efetuadas na semana de 26 a 28 de abril de 2021 (Ver reflexão no anexo XII).

Dando agora continuidade ao tema anteriormente referido, gestão do tempo, consideramos que o mesmo, (...) não foi o mais adequado, tendo por isso se refletido no comportamento mais agitado das crianças. Este será sem dúvida um aspeto a ter em conta futuramente, numa perspetiva de melhoramento dessa gestão temporal. Do nosso ponto de vista, este é um conceito fundamental em contexto educativo, pois acreditamos que a gestão adequada do tempo, no que respeita a propostas educativas, poderá maximizar o envolvimento das crianças transformando esse envolvimento em oportunidades de aprendizagem.

Nas seguintes intervenções, continuou-se a observar diariamente os interesses e necessidades das crianças, planeou-se consoante o que se observava e o que se dialogava com as crianças. Os momentos planeados foram colocados em prática e fez-se a avaliação dos respetivos momentos.

2.2.3. Ambiente educativo e visitas ao meio envolvente

Os intervenientes da sala onde fui inserida, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa em conjunto com as crianças, formavam um grupo com o qual tive o privilégio de realizar a Prática Pedagógica. No seu conjunto demonstravam características que os tornava num grupo muito especial, não só ao nível dos valores de cidadania como também de uma interação próxima entre todos os intervenientes da sala. Este grupo espelhava união, no sentido em que se observava entreajuda, tanto na interação criança-criança, como criança-adulto. Caracterizava-se como um grupo de afetos e de empatia (muitas crianças pediam abraços e quando alguém se magoava ou estava triste, demonstravam preocupação). Gomes (2017), indica que deve-se fomentar o desenvolvimento integral da criança “através de uma ação educativa (...) que estabelece um clima de interação social positivo, (...) promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo.” (p. 89).

Foram realizadas ações de sensibilização para a diversidade de culturas e de capacidades cognitivas. A primeira era referente à gastronomia das várias nacionalidades das crianças que frequentam a instituição, dando a provar essa variedade tanto aos adultos como às

crianças nos momentos do almoço. Determinadas comidas eram confeccionadas pelas famílias e outras pelas próprias cozinheiras seguindo receitas partilhadas pelos familiares das crianças de diferentes nacionalidades. Além disso, alguns pais faziam vídeos com os seus educandos, a cozinharem pratos típicos das suas culturas e posteriormente, eram enviados à instituição e, por sua vez, visualizados pelos grupos de crianças. A segunda ação de sensibilização foi relativa ao laço azul da consciencialização para o autismo. Com a realização destas ações de sensibilização e através dos exemplos dados na relação entre o corpo docente e não docente da instituição, observei uma educação fundamentada, principalmente, nos valores éticos, algo que considero essencial para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, para o seu futuro numa convivência em sociedade. Como é referido em Silva et al. (2016), “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (p. 33). Nestas idades é fulcral haver um contacto com uma realidade de proximidade, interação e conhecimento das diferenças e de uma vida em sociedade porque, de acordo com Portugal (2009, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013) “o período da infância e as primeiras experiências de vida (...) enquanto criança determinam aquilo que o ser humano será enquanto adulto, pois é nesse período que o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.” (p. 11).

Tendo em conta a situação pandémica, não contávamos deslocarmo-nos com o grupo de crianças ao meio envolvente e exterior da instituição. No entanto, surgiram duas oportunidades: primeira visita foi ao Mosteiro da Batalha para a visualização de um teatro, organizado pela instituição, e a segunda visita ao Museu Moinho de Papel, em Leiria, a qual surgiu no âmbito de um trabalho por projeto realizado com as crianças acerca do papel. Como é referido no decreto-lei nº 126, despacho nº 6147/2019, as visitas “promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social (...) e a articulação entre a escola e o meio.” (p. 18990). Evidenciou-se essa afirmação nas visitas realizadas com o grupo de crianças. Relativamente à ida ao teatro fiz o seguinte registo numa nota de campo:

fomos ver um teatro organizado pela instituição que abordou uma temática relacionada com o conhecimento do mundo, mais propriamente sobre experiências e conceitos científicos. Foi uma abordagem bastante apelativa, a qual cativou a atenção das crianças. Achei interessante a deslocação das crianças para o Mosteiro da Batalha (...). As crianças

ao longo do caminho foram conversando entre si sobre o que viam, como letras, números e carros que observavam na rua, falavam sobre as lojas por onde passavam e cumprimentavam as pessoas com um “Olá” ou “Bom dia”. Isto demonstra que as crianças desenvolveram outras competências que fazem parte do seu desenvolvimento para além das que desenvolveram no teatro (**Registo efetuado no dia 17 de maio de 2021**).

Relativamente à visita ao Museu Moinho de Papel, referi determinadas evidências da experiência da visita na reflexão redigida sobre os dias 7 a 9 de junho (Ver anexo XIII).

Penso que gostaram muito desta visita, pois demonstraram estar bastante entusiasmadas, principalmente por irem andar de autocarro. Depois, quando chegámos a Leiria, passámos à frente da nossa escola. Eu disse-lhes “Eu acho que vamos passar pela escola onde eu e a Mónica andamos!”. A criança G disse “Quando passarmos pela vossa escola, depois podes-nos dizer qual é?”. Pela reação delas fiquei com a ideia de que gostaram de ficar a saber onde se situava a nossa escola. Assim sendo, mais uma vez, denotei o interesse das crianças para saberem mais sobre nós, sobre o que faz parte das nossas vivências pessoais. Relativamente à visita em si, as crianças ficaram atentas do início ao fim sobre o que foi abordado na mesma. Ficaram estupefactas quando repararam na força da água utilizada para movimentar os engenhos, principalmente um que tem duas pedras de grandes dimensões.

Enquanto formanda, estas aquisições acerca das visitas à comunidade e meio envolvente foram possíveis graças ao apoio e ação da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa da sala, desde a preparação e realização até à avaliação das visitas.

Ficámos a conhecer todos os procedimentos administrativos necessários para a realização das visitas ao exterior, como por exemplo a elaboração de um relatório redigido pela educadora de infância, a pedido da direção da instituição. Este relatório tinha de ser feito sempre que as crianças se deslocavam ao exterior da instituição e teria de incluir todos os pormenores e etapas da visita do grupo ao exterior da instituição. A meu ver, é algo relevante e imprescindível na prática de um educador enquanto responsável por um grupo de crianças. Sendo o diretor da instituição, hierarquicamente, o principal responsável por

todas as crianças que frequentam o contexto educativo, caso acontecesse alguma situação mais grave, o mesmo teria conhecimento e, por sua vez, reportá-la-ia às famílias. Além disso, nesse relatório, para além das etapas, poderia ser referido, quais as experiências proporcionadas às crianças do grupo e as aprendizagens efetuadas pelas crianças e adultos em todo o percurso da visita ao exterior da instituição. Assim, essa informação, acerca das experiências vivenciadas pelo grupo em determinada visita a um espaço exterior, poderia ser partilhada com as outras salas da instituição, procurando promover as mesmas oportunidades às outras crianças.

Fazendo um balanço do que foi este semestre, diria que foi marcado por experiências que demonstraram o que é trabalho em equipa. Ao haver comunicação entre todos os intervenientes, promoveu-se um ambiente educativo estável, propício a experiências ricas em aprendizagem, tanto para as crianças como para os adultos.

Capítulo 3- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II

Este capítulo centra-se na caracterização e reflexão sobre a última Prática Pedagógica efetuada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância II). Tal como nos capítulos anteriores da dimensão reflexiva do relatório, começa-se por apresentar uma breve caracterização do contexto educativo: meio envolvente, instituição e grupo de crianças.

Numa segunda parte, são refletidos e fundamentados os referentes que marcaram o percurso formativo no contexto educativo em assunto: Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo; A heterogeneidade de idades no grupo; A música no contexto educativo da Prática Pedagógica em educação de infância- Jardim de Infância II; Aprender com as crianças; Metodologia de Trabalho por Projeto, Avaliação por Portefólio e Relação e interação entre intervenientes da ação educativa (Crianças-Adultos-Famílias).

3.1. Contexto educativo

O Jardim de Infância onde realizei a PP em Jardim de Infância II, é uma instituição de Educação Pré-escolar situada na Barreira, localidade pertencente à união das freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes com sede em Leiria. Está situada num meio envolvente com serviços públicos, uma biblioteca, um centro de saúde e um centro de

convívio para pessoas idosas, o qual é uma instituição de apoio social denominada ADESBA – Associação de Desenvolvimento e Bem-estar Social da Freguesia da Barreira. No que concerne ao desporto e lazer, existe um campo de futebol, um pavilhão polidesportivo e o CAB- Clube de Atletismo da Barreira. Tem ainda o Jardim do Visconde, a Igreja matriz de Barreira e um salão paroquial.

O Jardim de Infância faz parte da rede pública, inserida no Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira. O referido agrupamento pretende que a gestão curricular, no seu conjunto de estabelecimentos, ocorra através de uma articulação vertical, ou seja, que haja interdisciplinaridade das valências de Educação Pré-Escolar e do 1º e 2º ciclo. No que se refere às atividades extracurriculares, todas as crianças que frequentam os estabelecimentos pertencentes ao agrupamento, eram acompanhadas por docentes habilitados em cada área específica. De acordo com o Projeto Educativo 2018-2022 (Sequeira, 2018), estas atividades extracurriculares, são atividades que “envolvem as diversas áreas de conteúdo e pretendem contribuir para a formação global das crianças, possibilitando-lhes aprendizagens significativas.” (p. 20). No entanto, as crianças dos Jardins de Infância do agrupamento, participavam apenas nas atividades de dança e música por decisões da equipa pertencente à coordenação do agrupamento.

Este Jardim de Infância da rede pública era constituído por uma equipa em que coopera pessoal docente e não docente. No semestre em que realizei a PP, a equipa era composta por uma educadora de infância, já com 42 anos de serviço na área da educação, e por uma auxiliar de ação educativa com 36 anos de serviço. Contava ainda com o auxílio de uma segunda educadora de infância que se encontrava a desenvolver funções ao abrigo do artigo n.º 79 (redução de componente letiva), do decreto de lei 41/ 2012, o qual surge como forma de apoio às educadoras que já têm determinados anos de serviço. O artigo n.º 79, refere-se ao estatuto de carreira dos educadores de infância, professores do ensino básico e secundário, cujo objetivo é permitir-lhes a redução de horário ao atingirem uma determinada idade ou anos de serviço docente.

Relativamente às instalações, estas eram reconhecidas como uma escola do Ensino Básico, mas desde há 7 anos que são utilizadas como Jardim de Infância. O contexto educativo, frequentado por 25 crianças (ano letivo de 2021/2022), exclusivamente utilizado pelo grupo de crianças, dispunha de áreas amplas, tanto no espaço exterior como no espaço interior. Começando pela descrição do espaço exterior, este tinha um campo

de futebol com duas grandes balizas brancas e chão cimentado. Tinha uma caixa de areia, um escorrega com chão pavimentado de borracha, um baloiço de mola em forma de elefante e, um pouco mais à frente, umas escadas de cimento nulas (que não vão dar a lado nenhum por estarem tapadas). Mesmo em frente do portão principal encontrava-se um pequeno jardim com plantas e árvores, um espaço com uma grande área de relva e, nas traseiras do Jardim de Infância, havia uma pequena horta. Além do amplo espaço exterior que tinham disponível para explorar, as crianças podiam contar ainda com diversos materiais para brincar, tendo ao seu dispor bolas, trotinetes e triciclos. No que se refere ao espaço interior, o edifício era constituído por três salas, sendo uma denominada como sala de atividades, outra designada como sala polivalente / refeitório, e a terceira designada de sala de desporto. A sala polivalente/ refeitório tinha as duas denominações por ser utilizada como refeitório à hora de almoço e à tarde para a realização das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)².

A sala de atividades, organizada por áreas, era utilizada pelas crianças no seu dia a dia. Tinha a área da casinha, dividida em duas partes, uma respeitante ao faz-de-conta da cozinha e outra ao quarto. Ao lado da área da biblioteca, equipada com livros e fantoches, havia a área das Artes Visuais, um espaço com quatro cadeiras e duas mesas em formato de meia-lua, formando as duas juntas uma mesa-redonda. Tinha também a área dos jogos de mesa, onde as crianças manuseavam puzzles, peças de encaixar, legos e tangram. Depois encontrava-se a área de reunião, composta por um grande tapete e várias almofadas. Este espaço transformava-se em área de jogos de chão nos momentos de brincadeira, por estar nesse mesmo espaço um móvel com várias divisórias para arrumar diversos brinquedos (por exemplo, animais de madeira, blocos de construção de madeira e peças de encaixe. A sala tinha muita luz natural por ter três grandes janelas que ocupavam quase a totalidade de uma das paredes. Era equipada com um extintor e tomadas elétricas que, apesar de estarem ao alcance das crianças, estavam isoladas com fita-cola de papel. Encontrava-se também equipada com ar condicionado e uma tela branca numa das paredes para a utilização do projetor.

Por fim, as crianças tinham ao seu dispor uma outra sala (sala de desporto) mais direcionada para as atividades de desenvolvimento motor e para os momentos de dança e

² As crianças deste Jardim de Infância eram ainda acompanhadas por 2 colaboradoras, as quais asseguravam o serviço de almoços e as AAAF na sala polivalente.

música. Era um espaço com um armário de arrumação e um cabide para vários materiais, desde bolas coloridas, arcos, entre outros materiais utilizados para a realização de, por exemplo, circuitos para o desenvolvimento de competências motoras.

O grupo de crianças da PP em Jardim de Infância II, era constituído por 25 crianças, 17 do género feminino e 8 do género masculino. Este grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade (outubro de 2021). Destas crianças, 14 frequentavam a sala pelo primeiro ano, estando ainda em fase de adaptação no período em que estive no Jardim de Infância.

Fazia parte do grupo uma criança com 5 anos para a qual foram solicitadas medidas universais (art.º 8.º, Decreto-Lei n.º 54, 2018). Foi recomendada para a terapia da fala e para a terapia ocupacional, mas frequentou apenas duas sessões de terapia ocupacional por opção dos seus progenitores. A criança contava com o auxílio da educadora de infância que estava a exercer funções ao abrigo do artigo n.º 79, de redução da componente letiva (Decreto-Lei n.º 41, 2012), cuja formação incluía uma especialização na área da educação especial. Assim sendo, houve a possibilidade de dar um apoio individualizado à criança.

Onze crianças deste grupo já conheciam bem a estrutura da rotina diária e a metodologia utilizada pela educadora, pelo que considerei já estarem adaptadas e integradas ao contexto educativo. De acordo com o que tive oportunidade de observar, estas crianças, que já frequentavam o Jardim de Infância em anos letivos anteriores, revelavam ter bastantes competências desenvolvidas ao nível da expressão e comunicação, principalmente no domínio da matemática (sequência semanal, cálculo mental, classificação, exploração de figuras geométricas), bem como da linguagem oral (consciência fonológica, através da divisão silábica ou na comunicação oral).

Através da observação e interação com as crianças, percecionei os seus interesses e motivações, ficando assim a conhecer melhor o grupo e as características de cada criança. Na sala de atividades, o grupo revelou gostar muito de histórias. As crianças demonstravam esse interesse permanecendo bastante envolvidas quando a educadora de infância lia um livro. Tanto na sala de atividades como no espaço exterior, elas demonstravam gostar de animais, passando a maior parte do tempo à procura de caracóis, “maria-café” e outros insetos. Enquanto ficavam a observar o que encontravam no espaço,

interagiam e comunicavam entre si em pequenos grupos. Contudo, determinadas crianças gostavam mais de andar no escorrega e outras nos triciclos e trotinetes. Um pequeno grupo de crianças gostava de imitar dinossauros, associando esse faz-de-conta ao jogo da apanhada.

Apesar de haver 14 crianças do grupo que ainda se encontravam numa fase de adaptação ao espaço, já demonstravam preferência em determinadas áreas da sala. Enquanto um grupo de crianças ia majoritariamente brincar para a casinha, outras iam com mais frequência para os jogos de mesa. Para além dos interesses das crianças observados no Jardim de Infância, a educadora de infância disponibilizou-nos também um *dossier* onde estavam as fichas de inscrição de cada criança, onde os encarregados de educação tinham descrito quais as brincadeiras favoritas e o que os seus educandos mais gostavam de fazer. As motivações mais relatadas pelos pais tinham sido o gosto por pinturas, jogar às escondidas, carros, dinossauros, brincar com bonecas, cantar, dançar, jogar futebol e de ajudarem os adultos nas tarefas do dia a dia e nas hortas das suas casas.

Em relação ao horário de funcionamento, a instituição funcionava entre as 8h e as 19h, incluindo o tempo de atividades letivas e não letivas (Atividades e Animação de Apoio à Família). Este tempo estava organizado da seguinte forma: entre as 08h e as 9h e as 15h30 e as 19h - Horário não letivo (AAAF); entre as 9h e as 12h e as 13h30 e as 15h30 - Horário letivo; entre as 12h e as 13h30 – Almoço (AAAF).

De manhã, à medida que as crianças chegavam à instituição, ficavam na sala polivalente e às 9h, quando a educadora de infância chegava à instituição, deslocavam-se em grande grupo para a sala de atividades. Sentavam-se nos almofadões existentes na área da reunião e de seguida era o momento de cantar a canção do bom dia. Posteriormente havia um diálogo entre as crianças e a educadora de infância, onde se partilhavam ideias e, às segundas-feiras, falava-se sobre o fim-de-semana. Fazia parte da rotina preencher o quadro das presenças e ainda a seleção do chefe e do ajudante do dia. Seguia-se o momento da história, o qual era muito aguardado pelas crianças.

Por volta das 9h45, as crianças iam em pequenos grupos à casa de banho, com a auxiliar de ação educativa, para que às 10 horas começasse o lanche da manhã. Depois do lanche as crianças tinham um tempo de brincadeira no espaço exterior do contexto educativo. Em dias muito chuvosos e frios, as crianças tinham a possibilidade de brincar na sala de

desporto onde tinham mais espaço. As propostas educativas eram realizadas entre as 11h e as 11h45. Das 12h às 13h30, as crianças ficavam sob a responsabilidade das colaboradoras, que se deslocavam ao Jardim de Infância para darem o almoço e ficarem com as crianças na sala polivalente ou no espaço exterior até às 13h30. Posteriormente, já com a educadora de infância na sala de atividades, começava-se o período da tarde na área da reunião para um momento de diálogo. Depois, das 14h às 15h15, era o tempo para brincar na sala, enquanto um grupo mais pequeno, com cerca de 5 a 6 crianças, de forma rotativa, participavam em propostas educativas que correspondiam aos seus interesses, mas com determinada intencionalidade educativa da educadora de infância. Às segundas e terças-feiras, das 13h45 às 14h30, o grupo tinha dança e Música com técnicas habilitadas nessas áreas artísticas. Por fim, as crianças que ficassem na instituição depois das 15h30 ficavam nas AAAF.

3.2. Dimensão reflexiva

3.2.1. Expectativas e primeiro contacto com o contexto educativo

Tinha conhecimento que iria para um contexto educativo pertencente à rede pública, com consciência de que iria diferir em muitos aspetos das IPSS e outras instituições educacionais da rede privada. A diferença que notei desde logo, foi o número de crianças por sala e a presença de colaboradoras para servirem os almoços ao grupo, garantindo, igualmente, as Atividades de Animação e de Apoio à Família (Despacho n.º 9265-B/2013) na parte da tarde. Além disso, a realidade entre contextos educativos é distinta entre si também devido ao que é exigido a nível de determinadas tarefas administrativas e burocráticas, principalmente no que se refere à solicitação dos materiais para o contexto educativo. A documentação respeitante ao grupo, a cada criança e a respetiva avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem, é idêntica a todos os contextos educativos pertencentes ao agrupamento. Além disso, as decisões pedagógicas e projetos são decididos em conjunto com todas as educadoras pertencentes ao agrupamento de escolas.

Tinha conhecimento do nome do Jardim de Infância, sem conhecer a localidade e o espaço em si. Eis que eu e a minha colega chegámos ao contexto educativo e deparámo-nos apenas com uma sala de atividades e um grupo de crianças, algo que não pensava encontrar num contexto educativo de Educação Pré-Escolar da rede pública. Um espaço acolhedor e ao mesmo tempo bem organizado, conservado e com tudo o que é necessário,

desde materiais a diferentes espaços disponíveis para o grupo. Na minha perspetiva, um dos benefícios deste conjunto de características, foi sem dúvida a logística em termos de horários, nomeadamente respeitante à utilização dos espaços, não tendo de haver a preocupação relativa à ocupação das salas ou espaço exterior. Mais uma vez, a natureza demonstrou ser um grande potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não só respeitante ao domínio físico-motor (Ver figura 3) como também ao domínio cognitivo e social (Ver figura 4). Após uma observação feita às vivências das crianças neste espaço, foram reconhecidos o gosto e as potencialidades que a natureza, em conjunto com o brincar ao ar livre, desencadeiam nas mesmas. Hanscom (2018), indica que brincar ao ar livre “é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor (...). Na natureza, as crianças aprendem a correr riscos (...) a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (p. 15).



Figura 4- Crianças à procura dos caracóis



Figura 3- Criança a trepar uma árvore do espaço exterior da instituição

3.2.2. A heterogeneidade de idades no grupo

Esta temática foi para mim um dos fatores mais inquietantes nas primeiras intervenções. Até à PP em assunto, tinha ficado em contextos educativos com grupos de crianças com idades pouco distintas entre si. No início do semestre, como havia muitas crianças de 3 anos ainda em fase de adaptação, e sendo um grupo de 25 crianças, por vezes não conseguia dar atenção e resposta necessária (tanto quanto eu queria dar) a cada criança. No entanto, à medida que depois fui estabelecendo uma relação próxima com elas e fui observando as intervenções da educadora, comecei a orientá-las melhor, no sentido de apoiá-las apenas quando fosse necessário e pude, assim, verificar benefícios em grupos heterogéneos.

Nas diferentes experiências do dia a dia no Jardim de Infância, era visível a interação, comunicação e cooperação entre as crianças. Em diferentes momentos do dia, observava-se a entreatada no grupo, pois as crianças mais velhas ajudavam as que ainda se encontravam em fase de adaptação. A relação que as crianças desenvolveram com as restantes catorze ainda em fase de adaptação, foi interessante constatar a preocupação que demonstravam em fazê-las sentir-se acolhidas, disponibilizando-se para brincar com elas, ajudá-las quando não sabiam onde encontrar algum material e lembrando-as das regras que existiam para haver um clima harmonioso e de bem-estar em todos os intervenientes da sala.

Assim, após esta observação, procurei valorizar essa característica no grupo, perguntando às crianças de 5 e 6 anos se poderiam ajudar as que tinham entrado para o Jardim de Infância nesse mesmo ano letivo. Mas, notei que, por vezes, as crianças mais velhas imitavam determinadas características das mais novas, algo que nós, adultos, estranhámos principalmente na fala. O que as levaria a fazer isso? Seria talvez para assim terem ou sentirem mais atenção de um adulto? Apesar destas interrogações, considero que a heterogeneidade de faixas etárias foi uma mais-valia para todas as crianças do grupo, uma vez que lhes permitiu aprenderem, desenvolverem-se umas com as outras e adaptarem-se mais facilmente ao espaço. Como afirma Cardona (2021), os benefícios desta característica “é permitir que crianças com saberes e interesses diferentes possam colaborar entre si e aprender umas com as outras. Também não é planeando por idades que se dá resposta à diferenciação das aprendizagens.” (p. 79).

Sendo o grupo composto por uma faixa etária dos 3 aos 6 anos (janeiro de 2021), procurava adotar estratégias de pedagogia diferenciada. Exemplo disso aconteceu na realização da metodologia de trabalho por projeto³, no momento de procurar informações sobre o Rei D. Dinis. Enquanto as crianças de cinco e seis efetuaram a pesquisa em livros (através de imagens) e no computador, as crianças de três e quatro anos quiseram fazer desenhos sobre o rei D. Dinis. Silva et al. (2016) defendem “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p. 10).

³ Ver ponto 3.2.5 do presente relatório

Foram utilizadas outras estratégias de pedagogia diferenciada em diversos momentos do dia a dia das crianças, não só relativas à faixa etária, mas à personalidade de cada criança. Refiro essa evidência no seguinte excerto da reflexão redigida sobre os dias 25 a 27 de outubro de 2021 (Ver anexo XIV).

Na interação que observei durante esta semana da criança E (5 anos) com os seus colegas, ela é afável, dando-lhes as mãos e falando com calma. Demonstrou isso, por exemplo, com a criança M1 (3 anos). (...) penso que é não só uma criança tímida, como também parece não ter muita confiança nas suas capacidades, pelo facto de, quando se faz uma pergunta, responde logo a seguir, “Não consigo” ou “Não sei”. Uma estratégia que tenho vindo a utilizar na interação com esta criança é comunicar com ela de forma individual, (...) Além disso, de forma a incentivar a criança E (5 anos) para a sua participação nas atividades digo “Preciso da tua ajuda. Podes ajudar-me?”. Um exemplo destas características da criança E (5 anos) e das estratégias por mim utilizadas foi na proposta educativa das equipas com pranchetas, para o registo das palavras dispersas pelo espaço exterior do jardim de Infância. Quando estávamos a organizar as equipas a criança respondeu “Eu não vou porque não sei escrever!”. Após ouvir esta resposta disse-lhe “Fazes como consegues, eu acredito que és capaz. Preciso que vás para a equipa deles porque preciso da tua ajuda”. De seguida, a criança E (5 anos) levantou-se, participou no jogo e no final ficou feliz por ter escrito algumas das palavras que a equipa dele encontrou. Além disso, fez desenhos do que observou da natureza.

3.2.3. A música no contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância II

Neste semestre, a música esteve também presente na rotina do grupo de crianças. Tal como observámos na PP em Creche e Jardim de Infância I, havia também neste contexto educativo um dia específico para a aula de música, com uma técnica especializada nessa área. Estes momentos começavam com a música de boas-vindas e de apresentação, seguida de atividades que, por vezes, envolviam instrumentos musicais convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais de exploração que envolvessem som e movimento. Ficava por vezes a refletir sobre estes momentos que aconteciam uma vez

por semana. Em vez de ser apenas uma vez por semana, durante 1 hora, não seria mais benéfico para o desenvolvimento das crianças estes momentos estarem incluídos na rotina diária das crianças? Se nós, formandos na área de educação, temos aulas de música incluídas nas unidades curriculares do respetivo curso, será necessária a deslocação de uma técnica especializada na área da música, ao contexto educativo de Jardim de Infância, para dinamizar experiências relacionadas com esta área?

Nos momentos proporcionados pela música, denotava um grande envolvimento por parte das crianças, o que me fez refletir também sobre este assunto. Será que o envolvimento era por causa da atividade musical envolver diferentes sons, melodias e movimentos? Será que era por envolver diferentes explorações a nível de materiais e o manuseamento de instrumentos musicais? Ou talvez tivesse a ver também com a relação afetiva que o grupo de crianças tinha com a pessoa que orientava a atividade em questão e a forma como ela proporcionava esses momentos? Uma situação, proposta por mim, que contribuiu para esclarecer algumas destas inquietações, prendeu-se com a exploração de um violino. O contacto direto com este instrumento musical foi proporcionado às crianças numa semana em que eu e a minha colega quisemos partilhar com as crianças quais os nossos interesses, tal como elas partilharam connosco as suas motivações ao longo do semestre. Levei então o violino e elas demonstraram querer manuseá-lo. Algumas evidências disso foi, por exemplo, a criança F (4 Anos) dizer que poderiam tocar à vontade. Apresentou uma solução para se acontecesse algo de mal ao instrumento, afirmando que depois o pai dela poderia comprar um novo. Depois a criança L4 (5 Anos), nesta mesma situação, afirmava também saber tocar violino, de forma a explorar o instrumento musical (Registo de evidências no anexo XV). Como refere Portugal (2009), “Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento.” (p. 54). Penso que, através desta exploração e contacto direto com o violino, as crianças, estando envolvidas e interessadas, ficaram a conhecer as características do instrumento musical, nomeadamente das cordas e do arco.

Outra descoberta e exploração realizada neste semestre com as crianças, relacionou-se com os momentos de relaxamento e/ou retorno à calma, com recurso a diferentes melodias. Estes momentos eram concretizados na chegada à sala, principalmente após a brincadeira no espaço exterior ou das aulas de dança. Na área de reunião da sala, as crianças estavam sentadas e fechavam os olhos por iniciativa própria. Colocava-se uma

música instrumental, principalmente de piano com um andamento calmo. Hohmann e Weikart (2011), afirmam que “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve” (p. 657). Foi possível verificar que, de facto, as crianças ficavam mais tranquilas. Talvez não só com a música em si, mas também por estarem de olhos fechados e serem incentivadas para atentarem à sua respiração. É referido por Perestrelo (2018) que, ao serem utilizadas técnicas de *mindfulness* nestes momentos de retorno à calma, as mesmas promovem às crianças uma “conexão consigo próprios: com o seu corpo e com as suas sensações, com os seus pensamentos e com as suas emoções (...) visa cultivar a calma e a atenção quanto à respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos (pp. 15, 19).

3.2.4. Aprender com as crianças

As aprendizagens efetuadas corresponderam a diferentes vertentes que existem na área da Educação de Infância, relacionadas tanto com as crianças como com a ação educativa. As aprendizagens a que me refiro tornaram-se possíveis graças ao apoio disponibilizado pela educadora de infância responsável pelo grupo de crianças e pela educadora de infância que exercia funções de acordo com o artigo n.º 79. Foi a liberdade (fornecida tanto pelo corpo docente como também pelo não docente) para fazer e escolher o que considerasse melhor para auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que facilitou a aquisição de novos saberes. Essas aquisições de conhecimentos, foram não só relativas ao papel enquanto futura educadora, como também àquilo que estimula as crianças na sua aquisição de competências e conhecimentos, tendo contado com ideias e conselhos nas e para as intervenções.

Mas, enquanto futura educadora, muitas foram as aprendizagens adquiridas com as crianças, pois elas fazem **explorações dos diferentes espaços e objetos**, as quais não nos passariam pela ideia. Conforme a reflexão sobre os dias 29 a 30 de novembro de 2021 (Anexo XVI), pude registar uma situação que se sucedeu no espaço exterior do contexto educativo.

reparei que as crianças estavam no espaço exterior a formar uma fila, estando no mesmo lugar umas atrás das outras. Entretanto a criança A (5 anos) sugeriu que, enquanto umas crianças estavam na fila, outras poderiam ir passando por entre as pernas das restantes. A

meu ver, esta ação das crianças desencadeou, principalmente, um momento de desenvolvimento da motricidade grossa, ao terem de rastejar para passar.

Diversos momentos de exploração estavam também relacionados com o faz-de-conta (por exemplo a imitação dos dinossauros e outros animais) e o conhecimento do mundo (por exemplo, as suas explorações e observação atenta dos insetos que surgiam no espaço exterior e daquilo que viam e lhes despertava curiosidade no meio envolvente- tratores, pessoas, carros, casas, entre outros). Parente (2012) refere que “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança” (p. 6). De facto, aprendi que a observação realizada aos **momentos de brincadeiras** das crianças fez com que muitos momentos pensados nas planificações, nem sempre tivessem sido concretizados. Esta realidade despertou-me para a flexibilidade que deve existir no currículo. Houve propostas planeadas que foram sujeitas a alterações devido ao interesse e envolvimento observados nas crianças durante as suas brincadeiras, que surgiam no meio da natureza ou na sala de atividades do Jardim de Infância. Inácio (2021) afirma que “a rotina constrói-se partindo das necessidades que se vão encontrando, sujeita a mudanças e pressupondo a flexibilidade. Vive-se de acordo com o grupo e não de acordo com os interesses do adulto” (p. 55).

As crianças são imprevisíveis, e elas precisam de liberdade para explorar os espaços e os materiais que as rodeiam, de forma a utilizarem a sua **criatividade** e fazendo-o de acordo com os seus interesses. Tal ajudará não só o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também o nosso percurso enquanto formandas para futuras educadoras. Conforme Silva et al. (2016), os momentos criados pelas crianças são importantes para o seu desenvolvimento, visto que partem da sua ação e motivação e até nos permitem conhecer melhor quais as suas necessidades e interesses. A autonomia e iniciativa de cada criança, visíveis na sua **participação ativa**, facilitam o seu envolvimento e, por sua vez, a aquisição de conhecimentos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2006), “a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56).

Em determinados momentos da ação educativa, deparava-me com a interrogação, “O que aprendi com as crianças neste momento?”. Após refletir sobre a questão colocada a mim própria, concluía que as crianças detêm a capacidade de organizar e tomar decisões sobre

aquilo que querem fazer no contexto educativo, devendo assim o educador dar espaço e tempo para que isso aconteça na prática. Estes aspetos foram visíveis principalmente na realização de um projeto⁴ realizado sobre uma temática selecionada pelo grupo de crianças.

Aprendi que as crianças precisam de estar envolvidas em todas as etapas necessárias à ação educativa, e que os diferentes momentos educativos devem ser vivenciados em **interação** com os diferentes intervenientes. De acordo com Post e Hohmann (2003), “as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como (...) comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores.” (p. 11). Ao longo desta PP, denotei que quanto mais as propostas educativas correspondessem aos **interesses e motivações das crianças**, mais elas estariam envolvidas nas experiências vivenciadas no contexto educativo. Araújo (2021) refere, assim, que deve existir “Uma educação que proporciona contextos e ambientes que favoreçam o exercício da curiosidade do mundo tão presente na criança” (p. 112). Além disso, como estávamos num grupo heterogéneo a nível de idades, tendo este percurso passado por várias fases de adaptação, fui-me apercebendo, também, do quão importante é haver um ambiente estável no que se refere às rotinas e aos diversos elementos presentes numa sala.

Com esta experiência reforço a ideia de que é importante um educador escutar as crianças, não só de forma a apoiá-las no seu desenvolvimento e aprendizagem, mas para que nós, adultos, também possamos aprender com elas através das suas ações e **brincadeiras**.

3.2.5. Metodologia de trabalho por projeto: O Rei D. Dinis

No decorrer de todo o processo da metodologia de trabalho por projeto, penso que esteve presente o ciclo interativo, pois promoveu o envolvimento das crianças em todos os passos necessários à ação educativa, desde o planeamento até à avaliação.

A metodologia de trabalho por projeto, realizada com as crianças, demonstrou, desde o início, a importância de haver uma escuta e observação ativa por parte do educador. As crianças tiveram agência no seu desenvolvimento e aprendizagem, o que fê-las desenvolver a sua capacidade de trabalho em equipa, diálogo e partilha de ideias e

⁴ Ver ponto 3.2.5. do presente relatório.

conhecimentos entre si. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) defendem o “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (p. 27). Um educador, ao estar atento às partilhas das crianças, de forma a incluir as suas ideias no planeamento, incentiva-as para essa ação e, por sua vez, para o seu envolvimento nas propostas educativas. De forma a organizar a elaboração da metodologia de trabalho por projeto, foram utilizadas as quatro fases apresentadas por Vasconcelos (2011): Problema, Planificação e desenvolvimento do trabalho, Execução e, por fim, Divulgação e Avaliação.

Fase I- Problema (Vasconcelos, 2011)

A temática para o projeto surgiu do interesse observado nas crianças, por uma conversa que surgiu sobre o fim-de-semana. Tudo começou com a partilha de uma das crianças do grupo ao dizer ter visitado o castelo de Leiria e ter visto o trono do Rei nesse fim-de-semana. Este assunto suscitou motivação para que as restantes partilhassem também ideias e vivências relacionadas com o Rei D. Dinis e o castelo. Deu-se assim início ao projeto, definindo o problema- “Quem foi o Rei D. Dinis?”. Posteriormente, num outro momento falámos sobre quais os saberes que as crianças consideravam verídicos acerca desta figura histórica. Partilharam ideias como: o rei morou num castelo, plantou pinheiro para proteger os pescadores, tinha muitas portas fechadas no castelo, matou um urso (mais tarde ficaram a saber que se tratava de uma lenda) e que o rei tinha muito dinheiro em arcas do tesouro (Ver figura 6).

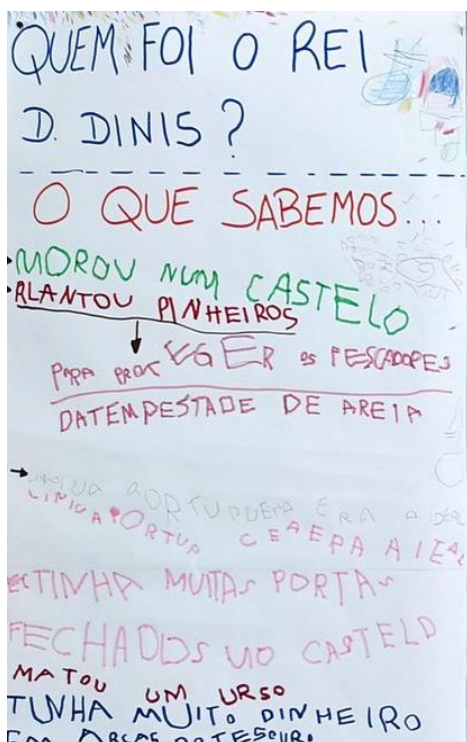


Figura 6- Ideias que as crianças consideravam ter sobre o rei D. Dinis.



Figura 5- Crianças a observarem as suas ideias registadas pelas mestrandas.



Figura 7- Criança a escrever letras a partir da sua iniciativa

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2011)

Após escutarmos e registarmos as informações que as crianças já sabiam, ou achavam fidedignas, sobre o rei D. Dinis, começámos a planear o projeto com as crianças, de forma a delinear o que queriam fazer para adquirir mais conhecimentos sobre o Rei D. Dinis. Fizeram-se assim cartazes com as diferentes questões que caracterizam as quatro etapas da Metodologia de trabalho por Projeto (Vasconcelos, 2011). Nesses cartazes, as crianças desenharam e sentiram-se motivadas até para copiar as letras (Ver figura 7), que as mestrandas tinham escrito num placard (Ver figura 5) sobre as ideias sugeridas pelas crianças para cada fase do projeto. Definiu-se nesta fase o que queriam saber e, para isso, onde e como procurar informação. Partilharam querer saber o que fez o rei D. Dinis, se era casado, se tinha coroa e se a coroa tinha joias, se o rei utilizava uma espada e onde plantou os pinheiros (Ver figura 8). Para isso, sugeriram que fossemos procurar informações através das tecnologias (computador, tablet, telemóvel e televisão), nos livros e perguntar aos pais, irmãos, avós e primos (Ver figura 9).

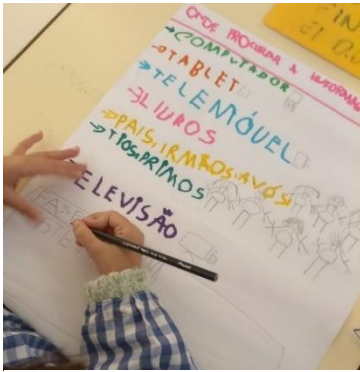


Figura 9-Ideias sobre onde procurar a informação

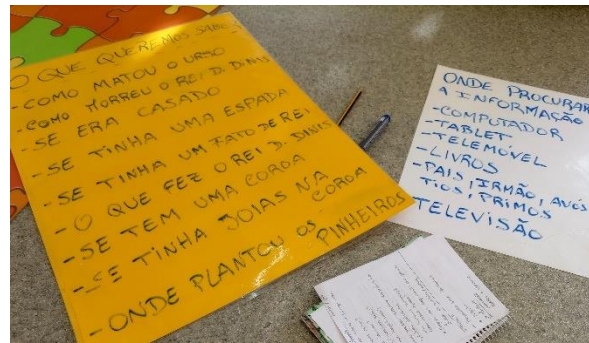


Figura 8- Placard com ideias das crianças para o projeto

Fase III- Execução (Vasconcelos, 2011)

Nesta fase fizeram-se pesquisas sobre o Rei D. Dinis através de livros e computadores, tendo as famílias participado também na recolha de informações. De forma a partilharem com os colegas as suas pesquisas, as crianças levaram para o Jardim de Infância a informação que pesquisaram no seu contexto familiar. Posteriormente colocaram em prática aquilo que tinham idealizado fazer. Fizemos pesquisas, nomeadamente de uma imagem do rei D. Dinis; visualizámos vídeos sobre o Rei D. Dinis; fizemos coroas com “joias brilhantes”; construímos castelos na areia, com folhas no topo a representar a bandeira; um grande castelo de cartão e plantámos um pinheiro no espaço exterior da instituição, tal como o Rei mandou plantar o pinhal de Leiria. Na conclusão do projeto, fingimos ser reis e rainhas por um dia, num castelo feito de cartão (pensado e elaborado pelas crianças), onde também tinham um mercado. As crianças ainda dançaram ao som de músicas medievais e escreveram com penas e tintas, tal como rei D. Dinis escrevia os seus poemas na época medieval (Evidências no anexo XVII).

Caso fosse num período sem a existência de regras de prevenção do COVID-19, acredito que teria sido uma experiência interessante com as famílias envolvidas neste momento de brincadeira ao faz de conta, para que todos vivenciassem as brincadeiras baseadas na época medieval, mais propriamente sobre o rei D. Dinis. No entanto, todos os intervenientes da instituição estiveram envolvidos nesta experiência (Ver figura 10).



Figura 10-Mestrandas e crianças a brincarem ao faz de conta sobre rei D. Dinis e a época medieval.

Fase IV- Divulgação/ Avaliação (Vasconcelos, 2011)

A divulgação foi feita desde o início da realização do projeto com as famílias, na partilha de fotografias via WhatsApp, acompanhadas de breves descrições. Na conclusão do mesmo foi efetuado também um vídeo, o qual tinha uma compilação de registos audiovisuais e fotografias, de tudo aquilo que as crianças fizeram no decorrer do projeto.

A avaliação foi realizada não só através do que se observava no dia a dia da elaboração do projeto e do diálogo com as crianças, como também no diálogo com os familiares e no final através da brincadeira que fizeram do faz de conta. Fomos assim verificando quais os conhecimentos que as crianças tinham adquirido sobre o Rei (Ver figura 11).



Figura 11- Crianças, de forma espontânea, a afirmarem ser o Rei D. Dinis e a Rainha D. Isabel de Aragão

Se tivesse havido mais tempo de PP, poderia ter-se seguido como futura metodologia de trabalho por projeto (Vasconcelos, 2011), a temática sobre a mulher do Rei D. Dinis, a Rainha D. Isabel de Aragão. Isto porque as crianças demonstraram curiosidade em querer saber mais sobre esta outra figura histórica, a qual surgiu durante as pesquisas e informações obtidas sobre o rei D. Dinis. Daria assim início a uma nova metodologia de trabalho por projeto, o que acredito que seja o ciclo interativo a acontecer na prática em Educação de Infância.

O projeto, realizado e organizado através das ideias das crianças, acabou por englobar todas as áreas de conteúdo presentes no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016). Exemplo desta afirmação referente ao projeto foi a proposta do momento de faz-de-conta (Registo de evidências no anexo XVIII). Como foi possível verificar nas evidências apresentadas, foram as crianças que deram as ideias para o tema, propuseram as experiências, demonstrando sempre iniciativa para participar e estarem envolvidas em todos os momentos. Foi visível que quanto mais participativas e envolvidas estivessem em todos os passos do projeto, mais se observava uma maior motivação das crianças para dar continuidade ao mesmo. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), “A participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza” (p. 85). Sem a participação das crianças na organização e planeamento das experiências vivenciadas no contexto educativo, acredito que não teria surgido um projeto tão rico em explorações e aquisição de conhecimentos. Por sua vez, não teria sido possível proporcionar momentos em que elas estivessem tão interessadas e despertadas para novos conhecimentos acerca da temática.

3.2.6. Avaliação por Portefólio

Foi na PP em Jardim de Infância II que também concretizei um exercício formativo de avaliação, o portefólio, o qual estava organizado em sete partes principais: Introdução; O que é um portefólio?; Características do desenvolvimento e aprendizagem na faixa etária dos 4 anos; Autorizações; Apresentação da criança; Evidências organizadas pelas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios e Conclusão (Índice no anexo XIX). Cardona (2021) afirma que “os portefólios tornam-se meios que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento” (p. 94).

Dado que era um exercício formativo, optei por fazê-lo apenas com uma criança do grupo, tendo utilizado como critério de seleção a sua assiduidade no Jardim de Infância. No início, estava reticente com a elaboração deste conjunto de evidências da criança, não só devido ao tempo que iria ter para o fazer com ela, mas também com a forma como iria fazê-lo para tornar a sua elaboração algo entusiasmante e cativante para a criança. Após ter pedido autorização aos pais e a criança ter aceitado o desafio (Anexo XX), o portefólio

foi realizado em constante diálogo e partilha de ideias com a criança, o que depois fez me perceber que este instrumento de avaliação proporciona, efetivamente, a escuta do educador e a participação ativa da criança. De acordo com Cardona (2021), “os trabalhos a incluir [no portefólio] serão escolhidos pela criança, que explicitará o porquê da sua escolha, que a educadora regista, e permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante” (p. 94). Este exercício formativo promoveu uma participação ativa da criança, dando-lhe conhecimento das suas ações e proporcionando a tomada de decisões sobre aquilo que para ela seria importante destacar na avaliação do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com o passar dos dias, após vários diálogos sobre as suas vivências e a visualização de fotografias dessas respetivas ações, já era a criança a solicitar o registo de determinadas evidências para colocar-se no seu “portefólio” (Criança M, 4 Anos). Tal como refiro na conclusão do portefólio (Anexo XXI).

Quero deixar um especial agradecimento à “Criança M” (...) não só na escolha do que queria colocar no seu portefólio, como também na vontade que demonstrou em realizar tarefas e atividades com o principal propósito de colocar no portefólio. No início ela estava um pouco reticente, mas depois, à medida que as semanas iam passando, ela própria me pedia para fazer desenhos ou para tirar fotografias de determinado momento para colocar no seu portefólio. Este portefólio reúne evidências do desenvolvimento e aprendizagem da “Criança M”, e assim só faria sentido fazê-lo com o seu envolvimento e participação, tendo ela o poder da tomada de decisão do que queria colocar no portefólio.

Houve uma situação, a qual foi incluída no portefólio, que evidencia a sua iniciativa e envolvimento na realização do mesmo. Num dia em que o grupo de crianças estava a brincar no espaço exterior, a criança quis fazer um desenho onde demonstrava o seu reconhecimento de figuras geométricas. Foi procurar uma folha e um lápis à sala, regressou ao espaço exterior e fez o seu registo gráfico, junto ao parapeito da janela. No final, afirmou que seria para colocar no seu portefólio (Evidência no anexo XXII).

No momento de entrega do portefólio, já finalizado, à criança e à sua mãe, a criança aproximou-se da sua encarregada de educação, afirmando, radiante, que aquilo que levava na mão era o seu portefólio e queria mostrá-lo de imediato folha a folha, ainda no portão do contexto educativo. Acabou assim por ser uma experiência significativa, que ajudou não só na minha formação enquanto futura educadora de infância, como também demonstrou o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, auxiliando assim quer a criança quer a sua família.

De acordo com os comentários recebidos pelos pais da criança M (4 Anos) ao verem o seu portefólio, este instrumento avaliativo permitiu à família perceber melhor como cada vivência e atividade desenvolvida pela criança é tão importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ajudou-os a perceber o significado dos desenhos da criança e das suas brincadeiras. Fez entender que muito do que ela pratica faz parte de uma fase específica do seu desenvolvimento. A mensagem que a mãe da criança enviou, como comentário ao portefólio, dizia o seguinte:

Adorámos! Para além de ser uma recordação e um registo de desenvolvimento da nossa filha foi também um ensinamento para nós pais. A leitura do portefólio permitiu-nos perceber melhor como cada uma das atividades desenvolvidas pela “Criança M4” são importantes para o seu crescimento. Ensinou-nos também a perceber o significado dos seus desenhos e das suas brincadeiras. Fez-nos entender que muitas das coisas que faz, são perfeitamente normais e correspondem a um desenvolvimento das suas capacidades e características enquanto pessoa. Estamos muito orgulhosos da nossa pequena. E muito felizes por a Catarina a ter acompanhado nesta tarefa (...).

3.2.7. Relação e interação entre intervenientes da ação educativa (Crianças-Adultos- Famílias)

Nesta Prática Pedagógica evidenciou-se entre todos os elementos, não só do contexto educativo em si mas também por parte das famílias, a entera ajuda, comunicação e atenção centradas nas necessidades e interesses das crianças. Tornou-se para mim ainda mais evidente a importância da relação e comunicação, que são e devem ser estabelecidas, entre o contexto educativo e as famílias. Este saber adveio não só através do que observei

na prática, mas também por ter feito trabalhos sobre esta relação entre os contextos em outras unidades curriculares (Organização de Contextos de Ensino e Educação). Esta ligação entre o conhecimento e a prática, fez com que atentasse para a importância desta relação. Esta interação entre contextos, permite, por exemplo, dar a conhecer às famílias o que os seus filhos fazem no contexto educativo e, por sua vez, elas poderão complementar as informações que temos acerca de cada criança. Penso que esta proximidade com as famílias no decorrer do semestre, permitiu-nos também perceber quais as preocupações dos familiares e possibilitou-nos conhecer melhor as crianças. Como referem Mata e Pedro (2021), “O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança” (p. 11).

No que se refere à fase de adaptação, esta teve momentos de confusão, pois determinadas crianças, até à sua entrada no Jardim de Infância, tinham interagido apenas com familiares e, presumivelmente, a maior parte do tempo em casa devido à situação da pandemia. Esta situação fazia com que as mesmas não estivessem habituadas a estar num grande grupo de pessoas, muito menos num espaço e contexto totalmente novo para elas e sem os seus membros da família. Esta adaptação das crianças foi desde o choro, pouca interação e comunicação, aos sorrisos e envolvimento nas brincadeiras e propostas educativas. Na criança L1 (3 anos), foi evidente na criança um longo período de adaptação, mas no final do semestre já queria ajudar os adultos em todos os momentos que faziam parte das rotinas e das experiências. Caso não ajudasse ou não participasse, ficava frustrada. Crianças do grupo que, em outubro de 2021, por exemplo, não vestiam os seus casacos sozinhos, vestindo-os ao contrário, e no final da PP (janeiro de 2022), para além do casaco, já se calçavam de forma autónoma. Acredito que os progressos observados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças num espaço de quatro meses, tenham não só advindo de estímulos, mas também da aproximação e confiança que existiu ao longo destes meses na relação escola-família.

A meu ver, as famílias tiveram um papel fundamental na aceitação de todas as alterações e adaptações sucedidas num curto espaço de tempo. Confiaram no corpo docente e não docente do Jardim de Infância, mesmo sem poderem entrar nas instalações devido às regras de prevenção do COVID-19. Assim, de forma a estabelecer-se contacto e estreitar a relação e interação com o contexto familiar, o que fora também solicitado pelos

familiares, fazia-se a partilha dos momentos vivenciados pelas crianças através de fotografias, acompanhadas de breves descrições. Esta partilha e dúvidas que surgiam nos encarregados de educação, eram feitas e esclarecidas através de um grupo existente no aplicativo *whatsapp*. Quando também era solicitado às famílias algum material necessário ou a concretização de experiências em conjunto com os seus educandos, os encarregados de educação prontamente respondiam aos pedidos e propostas.

Parte II- Dimensão Investigativa: O contributo da música para o bem-estar emocional das crianças no Jardim de Infância

A parte 2 do relatório da Prática de Ensino Supervisionada é destinada à dimensão investigativa, na qual é apresentado o estudo realizado na Prática Pedagógica em Educação- Jardim de Infância I. Esta parte está organizada em quatro partes principais: Enquadramento Teórico, Metodologia, Apresentação e discussão dos resultados e Considerações finais e limitações do estudo.

A temática em estudo foi não só ao encontro do gosto observado no grupo de crianças (gosto pela música), como também foi ao encontro de uma área no qual tenho especial apreço. Para a elaboração do estudo, foi feita uma revisão bibliográfica (enquadramento teórico) para sustentar teoricamente o trabalho. Segue-se a metodologia, onde são referidos os motivos da seleção da temática, a pergunta de partida e os objetivos delineados para a realização do estudo. No contexto de estudo, ainda na metodologia, são apresentados e caracterizados os participantes e os momentos definidos para a recolha de dados. Na mesma parte, encontram-se enumeradas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os quais permitiram uma melhor e maior captação de informação para análise dos resultados. Na apresentação e discussão dos resultados, revelam-se os resultados organizados por tabelas e discutem-se as evidências à luz de autores de referência. Por fim, são referidas as considerações finais do estudo e quais foram as limitações na elaboração do estudo.

A) Enquadramento teórico: A música e o bem-estar emocional no Jardim de Infância.

1. *O bem-estar emocional das crianças em contexto de jardim de infância.*

O Bem-estar nas crianças é visível quando se observa fruição (indicador de bem-estar emocional com as pessoas e o meio que a rodeiam). Como afirma Laevers (2014), as crianças demonstram bem-estar quando “Irradiam vitalidade, relaxamento e paz interior (...) Mantêm uma atitude aberta e receptiva em relação ao ambiente (...) São espontâneas e se sentem confortáveis em todo tipo de situação, sendo realmente elas mesmas.” (p. 157). O mesmo autor defende que a forma como a criança se sente bem depende muito da visão que tem de si própria, se se identifica como uma criança autoconfiante com autoestima, resiliente ou se consegue regular os seus sentimentos.

Laevers e Portugal (2018) referem o bem-estar emocional como “Um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 18). Para Declercq et al. (2011), o bem-estar emocional refere-se a um estado afetivo que surge da resposta dada a diferentes necessidades básicas das crianças, desencadeando, por sua vez, sentimento de conforto e equilíbrio biopsicológico. Conforme Ferreira e Sarmiento (2008, p. 69), é um “equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural”. Como afirma O’Toole (2014) “emotional [well-being] refers to the inner feelings and motivations, and to the functions of relating” (p. 26).

Para se verificar quando uma criança está bem emocionalmente, espera-se que apresente determinadas ações e expressões. Laevers (2004) indica que uma criança confirma a presença de bem-estar emocional quando demonstra à vontade, expressando-se com autenticidade, vitalidade e autoconfiança através da sua postura corporal ou expressões faciais. Um ambiente educativo que corresponda às necessidades das crianças, está, por sua vez, a promover o seu bem-estar emocional. Assim, um educador deve observar e escutar as crianças, de forma a melhorar a sua intervenção e, por sua vez, o ambiente educativo em que está inserido tendo em conta o seu grau de bem-estar emocional. Para isso, de forma a potenciar a avaliação do bem-estar emocional, Laevers e Portugal (2018) e Laevers (2005) discriminam **oito indicadores de bem-estar emocional**:

- i) **Abertura e receptividade:** A criança demonstra estar disponível para interagir com os outros e explorar o mundo que a rodeia. Em determinada situação, ela concretiza as diversas atividades que lhe sejam propostas, com uma atitude aberta para os estímulos que recebe através do ambiente em que se encontra.
- ii) **Flexibilidade:** A criança é flexível, pois adapta-se rapidamente e desfruta das novas oportunidades e situações que lhe surgem como alternativa.
- iii) **Autoconfiança e autoestima:** A criança expressa um à-vontade com uma postura afirmativa. Demonstra resiliência ao reconhecer as competências ou capacidades que ainda não estejam desenvolvidas, aceitando essa condicionante e confrontando novos desafios.
- iv) **Assertividade:** A criança demonstra uma atitude autêntica e de quem se sente à vontade. Essa característica é indicada seja para pedir algo que necessite de forma afirmativa, seja na dificuldade sentida em aceitar sugestões, caso estas venham a contrariar a sua ideia ou interesse.
- v) **Vitalidade:** A criança irradia energia, através de movimentos livres e raramente lentos. Ao invés de ter um olhar vago, parecendo cansada, o seu olhar é animado e expressivo, com uma postura de ombros caídos e não encolhidos.
- vi) **Tranquilidade:** A criança demonstra uma postura muscular relaxada através de movimentos suaves. Laevers e Portugal (2018) referem que “Trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento” (p. 20).
- vii) **Alegria:** As crianças indicam alegria ao sorrir/ rir de forma espontânea. Estão satisfeitas ao interagirem com os outros, falando com energia. Pode também evidenciar alegria tanto ao cantar espontaneamente como também através de um olhar radiante. No entanto, podem estar felizes, mas expressar essa alegria de uma forma mais discreta.
- viii) **Ligação consigo próprio:** A criança reconhece as suas necessidades, pensamentos ou sentimentos. Evidencia estar bem consigo própria ao estabelecer uma boa ligação com o mundo que a rodeia.

Quando se fala de **bem-estar emocional**, o **envolvimento** está implícito, pois são dois termos indicadores da qualidade de um contexto educativo. Como é referido por Bertram e Pascal (2009), “Não há envolvimento das crianças sem que se sintam emocionalmente

seguras” (p. 50). Laevers (2004) refere que um dos sinais demonstrativos de bem-estar emocional da criança é o seu envolvimento num determinado momento ou atividade, é observar uma atividade mental intensa da criança e aberta a estímulos através da atenção que ela demonstra através da sua ação. Laevers (2008) afirma que “O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade” (p. 19). Nessas situações, a criança revela possuir um elevado funcionamento perceptivo e cognitivo, o que leva o autor a afirmar que, ao estar envolvida, está motivada a adquirir novas aprendizagens (Laevers & Declercq, 2018). O envolvimento é indicado através da sua motivação, concentração, satisfação, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, precisão, tempo de reação e expressão verbal (Laevers & Portugal, 2018; Laevers, 2005).

De acordo com Laevers (2014), podemos identificar **5 níveis que indicam o bem-estar emocional das crianças**. No entanto, como referem Laevers e Portugal (2018) “Na avaliação dos níveis de bem-estar emocional, os indicadores descritos não necessitam de estar todos presentes, ao mesmo tempo e na sua forma mais plena, para que se possa falar de bem-estar emocional”. (p. 20). Assim, para que os níveis de bem-estar emocional sejam perceptíveis, é importante observar as seguintes características:

Nível 1 (Muito baixo): A criança manifesta ausência de atividade. Este nível 1 é atribuído às crianças que estão tristes, que choram ou gritam, evidenciando tensão corporal, frustração e mal-estar. Não demonstram vitalidade, aparentam não estarem bem consigo mesma nem com a sua interação com o mundo que as rodeia. Sentem medo de falhar e a necessidade de magoar as outras crianças ou partir objetos (Laevers & Portugal, 2018). Laevers (2005) refere ainda que um outro indicativo de ausência de bem-estar emocional é “rubs its eyes; (...) doesn’t respond to the environment, avoids contact, withdraws” (p. 13).

Nível 2 (Baixo): A criança desenvolve ações com diversas interrupções. Apesar de demonstrar breves momentos de bem-estar, estes são alternados por momentos de desconforto. Evidenciam-se através da pouca vitalidade e por momentos de tensão (Laevers & Portugal, 2018).

Nível 3 (Médio/ Neutro ou flutuante): A criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento. Laevers (2005) afirma que no nível 3 a criança “has a neutral posture.

Facial expression and posture show little or no emotion. There are no signals indicating sadness or pleasure, comfort or discomfort.” (p. 13).

Nível 4 (Alto): A criança apresenta momentos de atividade mental intensa, evidenciando momentos de felicidade e satisfação. (Laevers & Portugal, 2018).

Nível 5 (Muito alto): A criança apresenta atividade intensa contínua (Laevers, 2014, p.160). Neste nível, demonstra todos os indicadores, como vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Além disso, aparenta estar alegre ao sorrir, interagindo com as pessoas que a rodeiam com espontaneidade, sem tensões. (Laevers & Portugal, 2018).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) é apresentada uma definição de Bem-estar no Jardim de Infância: o Bem-estar refere-se ao conforto que a criança deverá sentir em consequência das respostas dadas às suas necessidades de uma forma geral, sendo estas “físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p. 105). O mesmo documento refere que o facto de as crianças se sentirem bem as leva a uma predisposição (mais) positiva face às suas vivências: “estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver.” (Laevers et al., 1997, citado por Silva et al., 2016, p. 105).

De forma a proporcionar o bem-estar nas crianças, para além de educar, é necessário cuidar. No Jardim de Infância existem interações entre adultos/crianças caracterizadas por confiança, respeito e estimulação verbal, o que desencadeia um clima de relações próximas e, por sua vez, um clima de bem-estar emocional. (Silva et al., 2016). Assim sendo, como afirma Laevers (2014), o papel do educador deverá ser o de apoiar e incentivar as crianças a interagir com o que as rodeia de uma forma bem-sucedida, fortalecendo o desenvolvimento social e emocional dos educandos. O’Toole (2014) indica ainda que

The phrase “cultivating core practices and capacities” highlights the desire to nurture and help expand capacities that are naturally present in young children; therefore, we speak not of “building” or “creating” these capacities, but instead speak of “cultivating” or the

act of providing environments, including models and mentors, that allow for their natural growth (p. 30).

2. *A música na educação de infância.*

Music has power. It can change attitudes, relax or energize the body, animate the spirit, influence cognitive development, enhance the body's self-healing mechanisms, amuse, entertain, and foster a general response (Schneck and Berger, 2006, p.27).

Ainda no ventre da mãe, a criança já estabelece relação com o mundo exterior que a rodeia através da audição. De acordo com Sousa (2003) “o ouvido inicia o seu desenvolvimento apenas algumas semanas após a fecundação, contudo, o sistema cerebral de processamento das informações auditivas só começa a funcionar bem a partir dos seis meses e meio” (p. 56). Dado que a música é considerada um fenómeno sonoro, a qual deve ser abordada principalmente através da audição (França & Swanwick, 2002), é possível afirmar que a relação da criança com a música acontece ainda no período gestacional. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “Ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos” (p. 658).

A música é a arte de reunir ou executar combinações de sons, estruturada e organizada por uma infinidade variedade de ritmo, melodia, intensidade e qualidade tonal (Blasco, 1999). Beling (2014) afirma que a música também “pode ser vista como um sistema comunicativo e expressivo que (...) tem muita similaridade com aquilo que falamos” (p. 2). O mesmo autor refere que a música é uma linguagem universal pois, para além de incitar impressões, permite expressar sentimentos e emoções. Sousa (2003) refere ainda que

O escutar gera uma emoção que suscita o interesse, ou seja, o interesse pelo escutar é diretamente proporcional à emoção que provoca (...) através da sensibilidade afectivo-auditiva entramos no mundo da melodia, que melhor permite a expressão das emoções e dos sentimentos (p. 100).

Para Areias (2016, p. 147), “A música, estimulando a libertação de endorfinas, neurohormonas produzidas na hipófise, tem uma potente acção analgésica estimulando a

sensação de bem-estar, conforto e melhoria de humor”. Ajuda não só a regular as emoções como também é considerada um meio facilitador para a interação social. De acordo com Habibi e Damasio (2014) “such music-induced feelings can contribute to individual well-being (...) and, not uncommonly, to a wide range of beneficial social experiences” (p. 93). Weinberg e Joseph (2016) referem ainda que “The emotional regulation feature of music may be best understood through the social connections it facilitates. The communal interaction and social medium may offer people a sense of purpose and belonging (p. 9).

Chapuis (2001) considera que, quando se fala de música,

Quer se trate de grande arte, de música folclórica, popular, (...) o seu ritmo, se for vivo, humano, não mecânico, confere-lhe poderes *mágicos, hipnóticos*, agindo particularmente sobre todo o funcionamento fisiológico. Quanto à melodia, se baseada em relações sonoras, acrescenta-lhe efeitos (...) de *encantamento*, sem falar dos imensos poderes da sua terceira dimensão, a polifonia e a harmonia, que atingem o conjunto das zonas fisiológicas, afetivas e sobretudo mentais (p. 6).

No entanto, o nível de bem-estar emocional proporcionado pela música, poderá depender de alguns fatores. Podem estar relacionados com a familiaridade da criança com um tipo de música ou preferência musical (Habibi & Damasio, 2014). Além destes fatores, Sekeles (1996) indica que,

A balanced combination of elements within any given musical composition can often induce a psychophysiological equilibrium within the listener (...) expressed in changes of rhythm, melody, harmony, dynamics. In music, just as in physical an emotional existence, we can observe the pressures and releases of tension, of conflict and its resolution. (...) A balanced musical composition can help (...) to identify with the musical solution it offers, and might also afford the listener a sense of power and control (p. 41).

Pode-se assim dizer que, tal como Rickard (2014) afirma, “the value of music for well-being is broad, and can occur through social relatedness, accomplishment, personal and social identity and physical engagement.” (p. 3). Por isso, tal como é referido por Juslin

e Sloboda(2011), “Children's intense interest in music and their sensivity to its emotional connotations, (...), lend credence to the centrality of music in childhood” (p. 646).

De acordo com Silva et al. (2016), “A abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.” (p. 54). Para Costa (2016), as crianças têm possibilidade de sentir prazer e de aprenderem características sobre si próprias e sobre os outros quando tocam música em conjunto com os outros. O mesmo autor refere que a música é potenciadora de capacidades como a criatividade e inovação. Cordeiro (2020) refere que a música na infância é “dos maiores fatores protetores, um guarda-chuva para as grandes tempestades da contrariedade e da frustração, um agente libertador para os momentos de alegria e satisfação” (p. 148).

B) Metodologia

Neste tópico são referidos os aspetos que caracterizam e organizam a realização do estudo. Indica-se o paradigma e o tipo de estudo que determinaram a sua operacionalização. De seguida, encontra-se a contextualização, subtópico encarregue de mencionar os motivos que despoletaram a seleção da temática e, por sua vez, os motivos que levaram à realização do estudo. De forma a orientar a investigação e encontrar uma resposta concreta, foi necessário elaborar uma pergunta de partida e definir objetivos do estudo. São ainda apresentados os participantes previamente selecionados para o estudo, os momentos de recolha dos dados e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Por último, organizando todas as fases do estudo, enumera-se o procedimento.

Baseado num paradigma qualitativo, este estudo centra-se na descrição de um fenómeno relativo a um determinado grupo, de maneira a estabelecer uma descrição detalhada no que concerne às características do grupo em estudo (Fortin, 1996). É, assim, um estudo descritivo com carácter descritivo simples.

1. Contextualização

No início da PP em Educação de Infância- Jardim de Infância I, comecei a observar e a interagir com as crianças do grupo, para conhecê-las melhor e tentar perceber quais os seus gostos e interesses. Assim, a partir da minha interação com o grupo e do diálogo realizado com a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, percebi que existiam

algumas crianças que tinham interesse pela área da música. De acordo com Dewey (1953, citado por Lino, 2014), o interesse das crianças é demonstrado através de “forte entusiasmo que leva a pessoa a “entregar-se de coração” a uma atividade (...) ficando completamente absorvida. Este forte entusiasmo e empenhamento conduzem à concentração, à atenção e ao envolvimento total da pessoa na ação” (p. 149). Ao longo da PP, fui observando momentos criados pelas crianças da sala que exemplificassem este gosto como, por exemplo, a realização do jogo da estátua quando chegavam de manhã à sala de atividades. Apesar de ter sido a educadora de infância a proporcionar um ambiente na sala propício para esses momentos, estes eram realizados e originados pelas crianças, sendo elas a tomarem iniciativa para parar/continuar a música, manuseando autonomamente o rato do computador para criarem um momento de jogo a partir da música. Posteriormente, através de um diálogo com a educadora de infância soube que havia uma criança no grupo com um gosto especial pelo canto, talvez por influência da sua família. Através da interação e comunicação com a criança A (5 Anos), percebi que os pais tocavam instrumentos musicais (piano e guitarra) em casa. Esta criança também partilhou que iria começar a ter aulas de guitarra, demonstrando estar bastante entusiasmada com esse facto. Outra observação que me levou a considerar que o grupo gostava muito de música, relaciona-se com o dia da atividade de música que fazia parte da rotina semanal do grupo, dinamizada pela técnica especializada nesta área. As crianças entravam num grande alvoroço de alegria e entusiasmo ao verem-na entrar na instituição, estando perto da janela para verificarem a sua chegada. Todos estes momentos observados e vivenciados revelaram-se, para mim, demonstrativos do gosto das crianças pela música. Um outro fator que fez com que efetuasse a investigação relacionada com a música e o bem-estar emocional relacionou-se com uma situação de ansiedade do grupo de crianças que se sucedeu numa semana da PP, sobre a qual me debrucei na reflexão dos dias 31 de maio a 2 de junho (Ver reflexão no anexo XXIII).

A criança B ficou com um braço preso entre o muro e o gradeamento no espaço exterior, quando ia para buscar uma bola ao outro lado. As restantes crianças ficaram bastante preocupadas com o seu amigo, pelo facto de não conseguirem retirar a criança daquele espaço (...) Muitas crianças choravam e outras não conseguiam deixar de olhar para a janela. Assim sendo, eu e a minha colega falámos com as crianças e tivemos de agir de seguida com alguma proposta (...) Entretanto a minha colega começou a ler-lhes uma

história, no entanto as crianças não se conseguiam abstrair da situação. Com isto, comecei a pensar na minha temática de investigação, a qual está relacionada com a influência da música para o bem-estar emocional das crianças. Deste modo a minha colega começou a fazer ritmos e depois eu sugeri um momento em que as crianças cantassem e acompanhassem a canção com gestos, variando também o andamento da música “Cabeça, ombros, joelhos e pés” (...) observei nas crianças, que estavam com choro mais aflitivo, que foram atenuando até ficarem mais calmas, tendo as mesmas entrado na dinâmica do grupo. Apesar de não estarem alegres, tinham deixado de chorar e ficaram, por momentos, mais despreocupadas com o sucedido.

O que também motivou a realização deste estudo foi o facto de ter tido contacto com a música desde a minha infância, tendo tido a oportunidade, desde cedo, de cantar e tocar determinados instrumentos musicais (Piano e Violino). Por isso, é uma área pela qual tenho especial apreço e a que dou uma relevante importância. Como refere Sousa e Batista (2014), “O interesse do investigador no tema é muito importante, pois como o processo de investigação é, por vezes, muito solitário, ter um interesse especial pelo tema torna-se fundamental, pois é um factor de motivação” (p. 24). Por estes motivos, ao observar diferentes reações à música nas crianças com as quais interagi, percebi a necessidade de evidenciar e procurar verificar esta relação entre a música e o bem-estar emocional na educação de infância.

2. Pergunta de partida e objetivos do estudo

A presença da música não é novidade na educação de infância e atualmente aborda-se, de forma frequente, a influência e relação da música com o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, a música como promotora e facilitadora da aquisição de competências. Assim, para este estudo definiu-se a seguinte pergunta de partida: quais as evidências de bem-estar emocional em momentos musicais da rotina das crianças de 5 e 6 anos?

Face a esta questão, foram delineados quatro objetivos:

- i) Observar e sistematizar comportamentos de 4 crianças durante os momentos com a música, na rotina do Jardim de Infância.

- ii) Descrever indicadores de bem-estar emocional visíveis nos momentos musicais observados.
- iii) Escutar as crianças sobre a sua percepção acerca do efeito da música no seu bem-estar emocional.
- iv) Refletir sobre o bem-estar emocional no Jardim de Infância.

3. Contexto do estudo

O presente estudo foi realizado no contexto de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância I (ver capítulo 2 da parte 1), com 4 crianças do grupo de 23 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A recolha de dados foi elaborada em 3 aulas de música, realizadas às terças-feiras na parte da manhã com uma técnica especializada na área da música. Também se observaram e registaram dados e em 3 momentos da rotina do grupo, previamente planeados para este efeito: Proposta educativa com castanholas⁵, proposta educativa com “O jogo da estátua”⁶ e proposta educativa após leitura da história “Elmer” de David Mckee (1989)⁷. Recolheram-se dados de cada participante em três situações distintas: numa das três aulas de música referidas, numa das três propostas educativas e nas entrevistas.

3.1. Participantes

Participaram neste estudo quatro crianças pertencentes ao grupo da sala dos 5 e 6 anos.⁸ As quatro crianças tinham, à data do estudo (outubro a junho de 2021), 5 ou 6 anos (criança A – 5 anos/ género masculino; criança B - 5 anos/ género masculino; criança C- 6 anos/ género feminino; criança D- 5 anos/ género feminino). Os critérios de seleção relacionaram-se com as características das crianças:

Criança A: É uma criança que tem um gosto vincado pela área da música que, através de um diálogo com ela, percebi que advém muito do estímulo que recebe no seu contexto familiar. Os pais tocam instrumentos musicais, como guitarra e piano, e impulsionaram assim este seu gosto pela música. A criança está sempre a cantar, incentivando os seus

⁵ Ver planificação no anexo XXV

⁶ Ver planificação no anexo XXVI

⁷ Ver planificação no anexo XXVII

⁸ Uma criança do grupo (Criança V) demonstrou interesse em participar no momento das entrevistas e o que ela disse durante a entrevista corrobora com as respostas das crianças participantes.

amigos para o fazerem. Revela sentir necessidade de proporcionar aos seus colegas do grupo momentos de partilha de canções, em que ela própria canta para o grupo.

Criança B: É uma criança em que, apesar de ela falar e brincar com os colegas, observam-se dificuldades em lidar com a sua frustração. Sendo-lhe difícil de gerir e lidar a sua frustração quando algum momento de brincadeira não correspondia aos seus interesses, apresenta dificuldade em interagir com as outras crianças nesses momentos, gerando assim muitas vezes conflitos. Por isso, frequentemente, parte para a agressão física dos colegas. No entanto, é uma criança sensível sempre pronta para ajudar. Demonstra estar motivada e interessada em querer saber mais e a adquirir novos conhecimentos, sendo isso visível pelo questionamento constante quando algo não está a ser perceptível para a sua compreensão.

Criança C: É uma criança muito exigente consigo mesma, no sentido em que não gosta de sentir que falhou ou errou em algo ou com alguém, tendo uma expressão facial séria ou desiludida. Por vezes começa a chorar sem conseguir expressar o porquê de estar mais triste e não interage muito com os colegas no que se refere à comunicação verbal. É uma criança que gosta de dar o seu melhor e participar em todas as atividades que são realizadas no Jardim de Infância.

Criança D: Durante o seu dia a dia no contexto educativo, a criança demonstra facilidade em interagir com os seus colegas. No que se refere à parte afetiva, caracteriza-se por ser uma criança que muitas das vezes solicita abraços, uma criança que desde logo estabeleceu uma relação próxima com os adultos presentes na sala de atividades. No entanto, no que se refere a muitas das propostas educativas planificadas, nota-se um certo distanciamento entre ela e esses momentos. Esse distanciamento é visível através do seu olhar vago ou pela forma como ela, nessas situações, está a falar com os colegas, sem tomar atenção ao que se está a fazer numa determinada proposta educativa. Quando algum adulto lhe pergunta o assunto sobre o qual se está a dialogar em grande grupo, a criança fica apenas a olhar sem saber o que dizer.

4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para realizar este estudo, recorreu-se à observação naturalista e participante. De acordo com Sousa e Baptista (2014), o instrumento principal neste tipo de observação é o próprio investigador. Os mesmos autores afirmam que, deste modo, o investigador integra o meio

a “investigar”, podendo ter acesso às perspetivas com quem interage, ao vivenciar os mesmos problemas e as mesmas situações que os intervenientes do estudo. Para além da observação, recorreu-se ao registo audiovisual, ao registo de evidências e às notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a observação possibilita ao investigador registar por escrito o que aconteceu no momento/ atividade em estudo, ou seja, registar o que ouve, vê, experiencia ou pensa, refletindo sobre os dados qualitativos. Relativamente ao registo audiovisual, como afirma Sousa (2005), permite ao educador “observar, analisar, parar e voltar atrás, rever, repetir as vezes que desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes” (p. 200). Além disso, foram ainda efetuadas entrevistas orais semiestruturadas às crianças participantes no estudo. Sousa e Baptista (2014), referem que a entrevista é considerada:

Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas (...) Através de um questionamento oral ou de uma conversa, um indivíduo (...) pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos (p. 79).

As entrevistas tinham como temática a Música e o Bem-estar emocional. Entrevistaram-se as quatro crianças (uma de cada vez) e, de forma a recolher a informação partilhada pelas crianças, as entrevistas foram gravadas com recurso a um gravador de áudio. Além disso, durante a entrevista, a entrevistadora elaborou registos escritos para posteriormente relatar as expressões faciais e postura de cada criança. Dado que as entrevistas eram de cariz semiestruturado, apesar de terem surgido questões diferentes no decorrer de cada entrevista efetuada, foi elaborado um guião (Anexo XXXI). Para cada entrevista, tinham sido definidas as seguintes questões: Gostas de ouvir música? Porquê?; Gostas de tocar instrumentos musicais? Porquê?; Como te sentes quando ouves música ou tocas um instrumento musical?. Posteriormente, caso as respostas à última pergunta fossem relacionadas com a afirmação “Sinto-me bem”, era questionado a cada entrevistado(a) o que queriam expressar ao afirmarem essa ideia de quando ouvem música ou tocam um instrumento musical.

Para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011), a mesma divide-se em três fases: i) pré-análise dos dados, ou seja, das notas de campo,

registos audiovisuais e registo de evidências e entrevistas orais; ii) organização dos dados recolhidos e iii) análise e interpretação dos dados.

5. *Procedimento*

O estudo iniciou-se por uma revisão bibliográfica, procurando-se autores que abordassem a música e o bem-estar emocional.

No início da PP em Educação de Jardim de Infância I, solicitou-se aos encarregados de educação das crianças a devida autorização de recolha de fotografias e registos audiovisuais, estritamente necessários à realização de trabalhos com fins académicos (Anexo XXIII). Posteriormente, as crianças selecionadas para o estudo, foram questionadas sobre se estariam dispostas a participar tanto nas entrevistas como nos momentos capturados para a recolha dos dados. De forma a preservar a privacidade e confidencialidade das crianças que participaram no estudo, foi estipulada que a referência a cada criança fosse através de letras (Criança A; Criança B; Criança C; Criança D).

Com a anuência dos intervenientes, determinaram-se os momentos de recolha de dados: 3 aulas de música (1, 8 e 28 de junho de 2021, das 9h às 10h), dinamizadas pela técnica especializada na área da música. Assumindo estes momentos com privilegiados de recolha de dados, foi solicitada a devida autorização à técnica encarregue desses momentos para a gravação das referidas 3 aulas de música.

A recolha de dados englobou ainda evidências recolhidas no âmbito de 3 propostas educativas: i) proposta planificada para o dia 27 de abril de 2021, que tinha como objetivo que as crianças construíssem castanholas- um instrumento musical não convencional feito a partir de material reciclável (Cartão e tampas de plástico) e com o qual as crianças fizeram jogos rítmicos, dançaram e tocaram castanholas ao som da gravação de uma canção⁹ e de forma livre; ii) “jogo da estátua” planificado para o dia 9 de junho de 2021¹⁰ e iii) proposta planificada para o dia 16 de abril de 2021¹¹, no qual as crianças fizeram desenhos da personagem principal de uma história (“Elmer” de David Mckee, 1989) ao som de uma melodia calma.

⁹ Planificação no Anexo XXIV

¹⁰ Planificação no Anexo XXV

¹¹ Planificação no Anexo XXVI

No final destes momentos de recolha de dados realizaram-se as entrevistas orais aos participantes do estudo.

Após a recolha dos dados, realizou-se a transcrição dos vídeos das aulas e das entrevistas e analisaram-se as notas de campo que registavam as evidências observadas nos momentos das 3 propostas educativas referidas. De seguida, organizaram-se os dados em tabelas e procedeu-se à sua análise recorrendo-se aos indicadores e níveis de bem-estar emocional definidos por Laevers e Portugal (2018) e Laevers (2005).

C) Apresentação e discussão dos resultados

Neste tópico são apresentados, analisados e interpretados os resultados, seguindo a seguinte ordem: 1. Apresentação dos resultados obtidos nas aulas de música (Uma aula corresponde a um participante); 2. Apresentação dos resultados das 3 propostas educativas, a partir de evidências e registos em notas de campo (Uma proposta educativa corresponde a um participante) e 3. Apresentação dos resultados das entrevistas (Entrevistas realizadas a cada participante).

Os resultados são apresentados em diferentes tabelas, acompanhados de uma breve descrição e análise. Posteriormente, os resultados são discutidos teoricamente.

1. Apresentação e discussão dos resultados das aulas de música

Neste tópico são apresentados os resultados obtidos nos momentos captados nas aulas de música dinamizadas pela pessoa especializada nesta mesma área. Apresentam-se os resultados organizados em diferentes tabelas¹², cada uma específica para cada momento observado das aulas de música/ por participante e sustentados nas gravações audiovisuais. Estes resultados individuais são, no final da sua apresentação, principalmente discutidos à luz de Laevers e Portugal (2018) que abordam o bem-estar emocional e os seus respetivos níveis. Respeitante à música, são referidos os seguintes autores: Weinberg e Joseph (2016), Hohmann e Weikart (2011), Blasco (1999), Schneck e Berger (2006), Rickard (2014) e Juslin e Sloboda (2011).

¹² Cada tabela refere-se às aulas de música que foram selecionadas para a recolha de dados e estão organizadas por “momentos da atividade”. A planificação desses momentos era efetuada pela técnica especializada na área da música. No entanto, a divisão por “momentos da atividade” foi elaborada pela investigadora como estratégia para apresentar os dados recolhidos de uma forma mais clara e sucinta.

Criança A

A criança A foi observada na aula de música do dia 1 de junho de 2021. Nos momentos captados da atividade, como se pode ver na tabela 1 e na transcrição do vídeo (Anexo XXVIII), foi possível observar um contraste na ação da criança A, entre a audição de uma melodia e a ausência da mesma.

Tabela 1- Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (1 de junho de 2021- Criança A)

Vídeo 1 (Criança A)	Momentos da atividade	Indicadores de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018)							
		Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
00:01 seg. 00:30 seg.	COMEÇAM A TOCAR OS INSTRUMENTOS MÚSICAIS								
00:31 seg. 01:00 seg.	AUDIÇÃO DE UMA CANÇÃO TRADICIONAL PORTUGUESA	✓				✓		✓	
01:01 seg. 01:30 seg.	AUDIÇÃO DA CANÇÃO E RITMOS COMBATIMENTOS CORPORAIS	✓				✓			
01:31 seg. 03:30 seg.	AUDIÇÃO DA CANÇÃO E RITMOS COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS	✓				✓		✓	✓
03:31 seg. 04:00 seg.	FINALIZAÇÃO DA AUDIÇÃO DA CANÇÃO TRADICIONAL PORTUGUESA	✓							

Legenda:
✓ - Observado Indicador de bem-estar emocional

No início, a Criança A, ainda sem instrumentos musicais e melodia, encontra-se com um olhar que parece vago, alternando-o entre os seus colegas e a técnica que dinamiza a aula de música (Ver excerto n.º 1 da transcrição do vídeo). No primeiro contacto com a maraca (instrumento musical) a Criança A emite som, faz os ritmos e movimenta as pernas por breves instantes. Mas, após uma pequena pausa, movimenta apenas as mãos e os braços com as costas encostadas na cadeira. Sendo uma criança que gosta de música, pareceu haver um atenuar da sua energia após o primeiro contacto com o instrumento musical.

Excerto nº1 da transcrição do vídeo 1

Momento da atividade sem indicadores de bem-estar emocional observados (00:01-00:30 seg.) A criança A está a olhar para os seus colegas com um olhar vago. Quando a técnica especializada na área da música diz para tocar com os instrumentos musicais, a criança agarra a maraca que estava no chão e começa a tocar com o mesmo ritmo e a abanar as pernas com movimentos rápidos para cima e para baixo. Depois de fazerem uma pausa e recomeçarem com os ritmos, a criança movimenta apenas as mãos e os braços para percutir o instrumento musical.

No segundo momento da atividade, antes de se dar início à audição da música, a criança A demonstrava uma expressão facial natural, no sentido em que não se observava uma emoção perceptível. Após o início da gravação com a canção, a Criança A muda de imediato a sua postura e expressão facial, instintivamente começa a abanar as pernas, de forma a percutir o pé no chão (**Vitalidade**). De seguida, os seus movimentos passaram ao faz de conta, como se estivesse a tocar guitarra, irradiando felicidade ao sorrir e observava os colegas em simultâneo (**Alegria; abertura e recetividade**). De acordo com Weinberg and Joseph (2016), “listening to music is associated with higher mood when considered in terms of activation and valence” (p. 3).

Excerto nº 2 da transcrição do vídeo 1

Momento da atividade com indicadores de bem-estar emocional observados (00:31-01:00 seg.): É solicitado para que coloquem os instrumentos no chão e a criança A volta a observar os colegas, mantendo-se em silêncio e com a cara natural. Entretanto a técnica especializada na área da música coloca a gravação de uma música tradicional portuguesa. Quando se dá início à música, a criança reage com o bater da perna contra o chão ao ritmo da melodia e a fazer um movimento de guitarra com o braço. Ao mesmo tempo que faz os movimentos, a criança A observa os colegas e está a sorrir.

No terceiro momento, antes de iniciarem os ritmos com o corpo, a criança expressava corporalmente (movimentos soltos com os braços) uma performance com um acordeão (instrumento musical) imaginário. Enquanto efetuava os ritmos (**Abertura e Recetividade**), a criança A balançava o tronco e pernas e pressionava os lábios, o que, de acordo com Laevers e Portugal (2018), é um indicador de energia (**Vitalidade**).

Relativo ao quarto momento, foi possível observar novamente um maior número de indicadores de bem-estar emocional na criança A. Efetuava movimentos firmes, os quais

englobavam diferentes partes do corpo- pernas, mãos e movia a cabeça (**Vitalidade**). Hohmann e Weikart (2011) afirmam que as crianças por vezes “respondem à música com a totalidade dos seus corpos” (p. 660). Quando chegou o momento de agarrarem finalmente os instrumentos musicais, a criança A fê-lo de imediato e percutia o ritmo com o olhar direcionado para os seus colegas, procurando interagir com eles (**Abertura e Recetividade; Ligação consigo próprio**). Enquanto sorria (**Alegria**) e observava o que estava a acontecer à sua volta, continuava a marcar o ritmo com os pés, mãos e a abanar a cabeça, em simultâneo com instrumento musical a pedido da técnica que dinamizava as aulas.

A Criança A mantém esta ação até ao final da audição da melodia. Depois, apesar do corpo voltar a estar quase imóvel, a criança atenta ao diálogo que acontece entre a técnica e os seus colegas do grupo (**Abertura e Recetividade**).

Tal como se pode observar na tabela 1, apesar de a criança A demonstrar indicadores de bem-estar emocional de uma forma quase alternada, verificam-se sinais claros de envolvimento. Dado o interesse demonstrado pela criança A respeitante à área da música, pode-se afirmar que se observou, no início do momento captado, um nível de bem-estar emocional neutro (no início aparenta estar relaxada com alguma energia). Mas, de acordo com os dados recolhidos e com o que Laevers e Portugal (2018) referem, a criança terminou com um nível alto de bem-estar emocional. Apesar de estarem bastante visíveis sinais de felicidade até ao final da canção, a criança A, no momento a seguir, demonstrou-se pouco participativa, “volta a ficar com o seu corpo imóvel” (Excerto da transcrição do vídeo) e a olhar para o grupo.

Criança B

Tabela 2-Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (28 de junho de 2021- Criança B)

Vídeo 3 (Criança B)	Momentos da atividade	Indicadores de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018)							
		Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
00:01 seg. 00:20 seg.	“Canção das boas-vindas”	✓		✓		✓	✓	✓	
00:21 seg. 00:40 seg.	Canto e percussão com	✓		✓		✓	✓	✓	
00:41 seg. 00:44 seg.	batimentos corporais							✓	

Legenda:
✓ - Observado Indicador de bem-estar emocional

O momento do vídeo 3 foi captado na aula de música do dia 28 de junho de 2021, onde foi observada a Criança B. Como se pode verificar na tabela 3 e na transcrição do vídeo 3 (Anexo XXIX), a criança estava sorridente (**Alegria**). O grupo de crianças estava a cantar a canção das “Boas-vindas” acompanhado pela técnica que dinamiza as aulas a cantar e a tocar guitarra. Esta canção tem um andamento rápido, o que suscita uma melodia animada. Como é referido por Blasco (1999), “la emoción humana es suscitada com más facilidad por una música viva, com instrumentos de calidad, com buenas condiciones acústicas” (p. 526).

Nos dois primeiros momentos captados da atividade, foi visível diversos indicadores de bem-estar emocional. O seu olhar direcionava-se não só para a técnica especializada na área da música, como também para os seus colegas e para a sua ação (**Abertura e recetividade**), mantendo assim sempre a marcação do compasso da melodia com as mãos (**Vitalidade**). Os seus movimentos eram afirmativos, no sentido em que parecia demonstrar confiança no que estava a realizar relativamente ao ritmo (**Autoconfiança e autoestima**). A través dos seus movimentos soltos a marcar o ritmo da melodia, a Criança B transmitia em simultâneo uma certa leveza, com uma postura leve e relaxada (**Tranquilidade**).

Excerto nº1 da transcrição do vídeo 3

Momento da atividade em que se observa total envolvimento da criança B (00:21 seg. – 00:40 seg.): entretanto junta-se outra criança do grupo ao momento e apesar da outra criança estar a passar no meio do grupo, a criança B não deixa de acompanhar a melodia, continuando a sorrir. Para além desta atividade de movimentos, a criança, sentada na cadeira, começa a movimentar os pés, balançando-os para a frente e para trás.

A Criança B demonstrava estar bastante envolvida nesse momento. Nada a distraía daquele momento que, para a criança B, estava a ser de grande interesse. No entanto, quando a canção das boas-vindas passa para a parte em que a técnica direciona o olhar a dizer “Olá” e o nome da Criança B, esta imobiliza o seu corpo. Talvez tenha sido uma reação por ter sido abordada pela técnica nesse momento. A Criança B não mudou a sua expressão facial, continuava irradiante e sorridente (**Alegria**).

A partir do que foi observado no decorrer da atividade, a Criança B encontrava-se num nível muito alto de bem-estar emocional. Enquanto sorri e canta, expressa espontaneidade sem sinais de tensão. De acordo Laevers e Portugal (2018) irradia principalmente “vitalidade e tranquilidade” (p. 22).

Criança C

Tabela 3-Indicadores de bem-estar emocional na aula de música (8 de junho de 2021- Criança C)

Vídeo 2 (Criança C)	Momentos da atividade	Indicadores de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018)							
		Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
00:01 seg. 00:30 seg.	SEM MÚSICA NEM RITMO								
00:31 seg. 01:00 seg.	SEM MÚSICA NEM RITMO	✓							
01:01 seg. 02:00 seg.	RITMO COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS	✓							
02:01 seg. 02:30 seg.	MÚSICA E RITMOS COM BATIMENTOS CORPORAIS	✓				✓		✓	✓
02:31 seg. 03:00 seg.	MÚSICA E RITMOS COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS ALTERNADOS DE BATIMENTOS CORPORAIS	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓

Legenda:

✓ - Observado Indicador de bem-estar emocional

Como se pode ver na tabela 3 e na transcrição do vídeo (Anexo XXX), o seu bem-estar emocional vai aumentando, consoante o progredir do momento captado da aula de música. No momento inicial do vídeo, observa-se a Criança C sentada na cadeira, em que movimenta apenas o olhar em diferentes direções para os colegas do grupo e, por vezes, também toca no cabelo.

Excerto n.º 1 da transcrição do vídeo 2

Momento da atividade sem indicadores de bem-estar emocional observados (00:01 seg.-00:30 seg.): (...) as crianças estão a selecionar os instrumentos musicais que querem utilizar para o momento que se segue de audição de uma canção, acompanhando com a percussão de instrumentos musicais. A criança C, já tem o seu instrumento, e encontra-se sentada, com uma expressão facial fechada e a olhar para todos os elementos presentes na sala, movimentando apenas os olhos em diferentes direções, consoante a pessoa que fala em determinado momento. Por vezes levanta a sobrancelha em modo quase de “beicinho”.

Entretanto, no segundo momento captado da atividade, a criança C começa a explorar a pandeireta (instrumento musical) e mantém a sua expressão facial neutra. Na aquisição das baquetas a criança auxilia os seus colegas (**Abertura e Recetividade**).

No terceiro momento captado, dá-se início à realização dos ritmos com os instrumentos musicais, ainda sem melodia. A criança C realiza o que é solicitado, mas, para além dos movimentos serem contidos, os batimentos que a criança faz com a baqueta na pandeireta são emitidos com pouca força. Na pausa que fazem a seguir, a Criança C coça os olhos, o nariz e espreguiça-se na cadeira. À medida que começa novamente a tocar, já o faz com alguma energia, ao acompanhar o ritmo num andamento rápido, e alterna o seu olhar entre o instrumento musical e o que está a acontecer no espaço da sala que a rodeia (**Abertura e recetividade**).

Quando se inicia a melodia, a Criança C, sem qualquer indicação por parte da técnica, começa instintivamente a percutir as mãos contra as pernas. Esta ação da criança C é uma evidência de que, de acordo com Schneck e Berger (2006), “when people listen to music, various aspects of their body rhythms display a dynamic embodiment of the temporal structure inherent in the musical rhythms” (p. 121).

Mesmo não tendo iniciado no tempo, a criança para e simplesmente aguarda novas indicações. A música, de acordo com Rickard (2014), “it has benefits on both preventing

performance anxiety but also promoting positive health indices such as confidence, courage and resilience” (p. 2). À medida que vai intensificando os seus movimentos e acompanha o ritmo da canção (**Vitalidade; Abertura e Recetividade**), começa a interagir com uma colega e a comunicar com esta de uma forma não-verbal, através do olhar e com uma expressão facial sorridente (**Alegria; Ligação consigo própria**).

À medida que a música continua, ela gradualmente continua a intensificar os movimentos e a sua postura está cada vez mais relaxada e desprendida (**Tranquilidade**). Ao mesmo tempo que movimenta o corpo de forma a acompanhar a melodia com o ritmo, a Criança C continua a sorrir e a interagir com a colega sentada ao seu lado. Confere-se o que é referido por Weinberg e Joseph (2016) que estar com outras pessoas é importante para o impacto que as experiências musicais provocam no bem-estar emocional. Começa, entretanto, a improvisar novos movimentos para marcar o ritmo (**Autoconfiança e autoestima**) e, quando é solicitada a utilização da pandeireta, a criança C procura rapidamente a forma mais correta de segurar o instrumento musical (**Flexibilidade**).

Excerto nº 2 da transcrição do vídeo 2

Momento da atividade com grande número de indicadores de bem-estar emocional observados (02:31 seg.- 03:00 seg.): (...) a criança C está a interagir com a criança que está sentada ao seu lado através de comunicação não verbal, a olhar, sorrir e a alternar os movimentos das mãos. Entretanto junta um movimento alternado das pernas para cima e para baixo consoante o bater das mãos contra as pernas. Neste momento ela fica ainda mais sorridente. (...) Nessa parte continua com os mesmos movimentos no mesmo andamento e ainda começa a fazer os movimentos de forma cruzada, colocando a mão direita na pema esquerda e vice-versa, mantendo o seu olhar na colega e na sua ação. (...) Quando a criança C repara que é para agarrar [os instrumentos musicais], inclina-se de imediato (...) de forma a apanhar o instrumento musical. Tenta apressadamente, a olhar em simultâneo para os colegas, segurar a pandeireta e a baqueta de forma correta. Quando já está a segurar bem, ela olha para a criança do lado e sorri novamente. Neste momento ela já não está a acompanhar o ritmo de forma exata, está a fazê-lo de uma forma rápida (...) O seu olhar acompanha maioritariamente a sua ação.

Uma vez que se observou indicadores de bem-estar emocional a surgirem de uma forma gradual ao longo da atividade descrita, poderá dizer-se que a Criança C começou num nível baixo (Laevers & Portugal, 2018), atingindo posteriormente um clímax na atividade, passando o seu bem-estar emocional para um nível muito alto. Num nível muito alto as

crianças “Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo (...) conversa com outras crianças: expressando autenticidade e espontaneidade” (Laevers & Portugal, 2018, p. 22).

Criança D

Tabela 4 - Registo de evidências da Criança D na aula de música

Registo de evidências

Contexto: Aula de música (1 de junho de 2021)

Todas as crianças estão a cantar, com um andamento rápido, uma canção sobre o dia das crianças. Enquanto elas cantam, a técnica acompanha-as a tocar guitarra. A Criança D também está a cantar, mas está com os olhos fechados. Ao mesmo tempo que canta com forte intensidade e com os olhos fechados, balança o corpo calmamente para a esquerda e para a direita com uma expressão facial sorridente.

Neste momento observado, a Criança D demonstra principalmente o indicador de bem-estar emocional de **tranquilidade**, através dos seus movimentos e postura relaxada, acompanhando a música com os olhos fechados. Observa-se também o indicador bem-estar emocional de **alegria** na sua expressão facial sorridente e ainda de **vitalidade** ao estar a cantar alto. Autores como Juslin e Sloboda (2011) referem que o tom de voz é tão significativo como a expressão facial. Pode-se assim verificar que, neste momento captado da atividade, a criança demonstrava estar num nível muito alto de bem-estar emocional, uma vez que parece sentir-se confortável (Laevers e Portugal, 2018).

2. Apresentação de resultados das propostas educativas

Os resultados das propostas educativas sustentam-se nas notas de campo efetuadas através da observação efetuada sobre a ação de cada participante no decorrer das respetivas propostas. São também sustentados por Laevers (2005) e novamente por Laevers e Portugal (2018) sobre os indicadores e níveis de bem-estar emocional. No que se refere à música, os resultados são discutidos à luz de Areias (2016), Sousa (2003) e Costa (2016).

Tabela 5-Nota de campo sobre a Criança A na proposta educativa com castanholas

Nota de campo

Contexto: Proposta educativa com instrumento musical não convencional de castanholas feitas com cartão e tampas de plástico (3 de maio de 2021).

O grupo de crianças movimenta-se pela sala de atividade com as castanholas que fizeram em cartão e tampas de plástico ao som de uma canção “Panda vai à escola: ABC rock”. Determinadas crianças movimentam-se pela sala a interagir entre si ou a observar as suas castanholas. A criança A está a dançar dando pequenos saltos (alterna os pés que tocam no chão), balança e rodopia o corpo. Enquanto se movimenta desta forma, está a sorrir e a tocar as castanholas para acompanhar ritmo da melodia da canção.

A criança A, até outras crianças interagirem com ela, estava a movimentar-se pela sala de forma desinibida, a sorrir e a explorar o instrumento musical que tinha elaborado no contexto educativo. Como é referido por Costa (2016) “a música e o movimento estão intrinsecamente ligados: ouvir música significa movimento” (p. 13). Verifica-se que a música está relacionada com o bem-estar emocional, pois, mais uma vez, evidenciaram-se ações da criança que indicam o seu bem-estar emocional na presença da música. Nesta situação, estiveram maioritariamente presentes os indicadores de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018): **Vitalidade** (movimentos) e **Alegria** (expressão facial). Quando as outras crianças começaram a interagir com a criança A, ela continuou com a sua expressão facial, o que é também demonstrativo o indicador da **Abertura e recetividade**. Assim, pelo que foi observado e registado, a Criança A, neste momento captado, encontrava-se num nível muito alto de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018). A criança A é espontânea e expressiva nos movimentos que faz enquanto manuseia as castanholas ao som da canção (Laevers, 2005).

Tabela 6-Nota de campo sobre a criança B na proposta educativa “Elmer”

Nota de campo

Contexto: Proposta educativa da leitura da história “Elmer” de David McKee (23 de abril de 2021)

O grupo de crianças está a desenhar o Elmer, um elefante que surge numa história denominada “Elmer”. Para acompanhar o momento, selecionei, no computador da sala, uma música do conhecimento das crianças, (Canção “Primavera” da autoria da técnica que dinamiza as aulas de música com o grupo de crianças). Este momento provocou diferentes ações: crianças que interagem com os colegas, crianças que cantam a melodia, balançam o corpo e outras que fazem gestos consoante o que era dito na letra da canção. A Criança B está a desenhar o seu elefante com corações à volta. Sendo que no desenrolar da história não há menção direta dessas características.

No momento observado, as crianças estavam a ouvir uma canção composta pela técnica que dinamiza as aulas de música, sobre a primavera, enquanto faziam um registo gráfico da personagem principal da história, “Elmer”. Elas estavam a desenhar e a pintar com movimentos calmos e suaves, acelerando por vezes o movimento do lápis, mas sempre com cuidado e com o seu olhar direcionado para o que estavam a desenhar na folha. Como refere Areias (2016), “O efeito, tendo em comum o prazer, pode ser diferente, provocando excitação ou acalmia, conforme o tipo de música e o ambiente criado.” (p. 8).

No entanto, a criança B estava com o seu olhar focado apenas para o desenho que estava a fazer e, após desenhar o elefante “Elmer”, desenhou diversos corações à volta do animal desenhado. Face a esta observação registada, questionei-me se o desenho estaria associado à melodia calma (andamento lento) e, conseqüentemente, ao que a criança B estava a sentir no momento. Tal como Sousa (2003) afirma, “O que a criança desenha representa sempre muito de si própria, dos seus sentimentos” (p. 176).

Pôde-se assim verificar determinados indicadores de bem-estar emocional (Laevers & Portugal, 2018) neste momento da proposta educativa. Os indicadores mais evidentes, de acordo com o que foi observado, foram a **Vitalidade** (forma como a criança B e os seus colegas utilizavam os lápis para desenhar ou pintar), **Tranquilidade** (Postura relaxada e movimentos calmos com tom de voz calmo ao interagir com as colegas) e **Abertura e recetividade** (Interação entre as crianças). No que se refere à criança B, apesar de estar concentrada no que estava a fazer, não demonstra indicadores claros de bem-estar emocional. Assim sendo, pode-se talvez afirmar que a Criança B encontrava-se num nível

médio. Como Laevers e Portugal (2018) referem, “não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto” (p. 22), dado que a criança B estava apenas a desenhar, sem interagir com os colegas ou cantar a melodia. No entanto, quando algum colega a abordava, ela respondia num tom adequado.

Tabela 7- Nota de campo sobre a Criança C na proposta educativa "O jogo da estátua"

Nota de campo

Contexto: Proposta educativa “O jogo da estátua” (9 de junho de 2021).

A criança C começou a deslocar-se pela sala de forma cautelosa, sem interagir com os colegas, parecendo estar à espera do momento de colocar a música na pausa. Mais à frente da proposta educativa, a criança C acelera a forma de andar e começa a fazer movimentos de dança. Quando para, tenta com que o seu corpo fique o mais imóvel possível, esforçando-se também para não movimentar os olhos. Numa música com um andamento rápido, observa-se a Criança C a procurar interagir com algumas colegas, primeiramente expressa um sorriso e depois começa a dançar com as mesmas. Desloca-se novamente sozinha pela sala, desta vez a dançar e a bater palmas. Entretanto toma iniciativa para interagir comigo (interveniente), de forma a dançarmos de mãos dadas. A seguir colocou-se a música “Frozen: Let it go”, sabendo que era a sua música de eleição. A Criança C automaticamente fica deslumbrada, arregala os olhos e a boca, colocando em simultâneo as mãos na cara. Deslocou-se na minha direção (interveniente) para partilhar que aquela era a sua música preferida.

A partir desta descrição apresentada na tabela 7, pode-se verificar que a Criança C demonstrou indicadores de bem-estar emocional como por exemplo **Abertura e recetividade, Vitalidade e Alegria**. A Criança C, tal como os seus colegas, deslocou-se e movimentou-se pela sala de uma forma livre, onde pode dançar e explorar o corpo em relação ao espaço como pretendia, ao som das diferentes canções. Confirma-se o que Sousa (2003) acredita ao dizer que “Os jogos musicais e corporais das crianças, espontâneos e simultâneos têm a sua razão biopsicológica. Quando ela canta, (...) salta e dança, efetua estas actividades porque disso tem necessidade. Há uma força motivacional que a impele para tal” (p. 21). Apesar de, por vezes, ter andado sozinha pela sala sem interagir com as outras crianças, a Criança C demonstrou estar envolvida no decorrer da atividade. Assim sendo, pode-se verificar que a criança esteve entre o nível alto e muito alto de bem-estar emocional. Laevers e Portugal (2018) indicam que uma criança encontra-se num nível muito alto ao demonstrar que “está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas” (p. 22).

3. Entrevistas realizadas aos participantes sobre a relação entre a música e o bem-estar emocional

Foram realizadas entrevistas para confirmar com as próprias crianças se de facto a presença da música é benéfico para o seu bem-estar emocional¹³. Apesar de ser uma entrevista semiestruturada e terem surgido novas questões com o desenrolar da entrevista com as crianças, a entrevistadora tinha selecionado quatro questões principais, as quais estão presentes num guião (Anexo XXXI) e na tabela 8.

Tabela 8-Respostas das crianças nas entrevistas

Perguntas Participantes	Gostas de ouvir música? Porquê?	Gostas de tocar instrumentos musicais? Porquê?	Como te sentes quando ouves música ou tocas um instrumento musical?	O que significa sentires-te bem quando ouves música ou tocas um instrumento musical?
Criança A	"Sim, muito" (bastante animada) "Porque gosto de ouvir muitas músicas e ser músico é o meu sonho"	"Sim, muito. Porque eu gosto muito das músicas novas que aprendo."	"Feliz, Sinto que quero cantar"	"Que gosto de música."
Criança B	"Gosto. Eu... olha, posso dizer as músicas que eu gosto?" (entrevistadora diz que sim) "Então, é a do DESPACITO, YOLANDA, ASSOBBIA PARA O LADO, ROCK."	"Sim, o tambor. Porque faço o que eu gosto de tocar."	"Feliz"	"Estar contente e animado."
Criança C	"Sim. Aaaaah" (hesitação e de seguida acena que não sabe dizer o porquê de gostar de música)	"Muito, porque parece que estou num espetáculo a ver as pessoas a tocarem."	"Sinto-me bem. Sinto-me feliz"	"É ter amigos." (A entrevistadora exemplifica para a criança completar, "Por exemplo eu sinto-me feliz com a música como quando estou ou quando faço...") "Quando faço muitas coisas, como trabalhos"
Criança D	"Sim. Porque eu gosto de dançar."	"Sim, muito. Porque gosto do barulho que eles fazem, os instrumentos musicais."	"Sinto que estou numa festa de anos. Quer dizer que estou feliz."	"Quer dizer que estou feliz e estou a divertir-me muito."

Na resposta dada pelas crianças à questão "Gostas de ouvir música?", todas elas responderam afirmativamente. Logo de seguida, a entrevistadora colocou a questão aberta: "Porquê?". Como se pode verificar na tabela 4, as respostas estiveram associadas diretamente à música (**ouvir música, cantar** e o que seja relacionado com área) e à **dança**. A Criança C afirmou gostar, mas não conseguiu expressar por palavras o porquê da sua resposta. Como referem Weinberg e Joseph (2016) "positive relationships have been found between music and wellbeing for people who listen to music (...), sing (...), play an instrument (...), dance (...), create or compose music" (p. 2). No caso da criança

¹³ Consultar nos anexos as transcrições das entrevistas realizadas a cada criança na íntegra (Criança A: Anexo XXXII; Criança B: Anexo XXXIII; Criança C: Anexo XXXIV; Criança D: Anexo XXXV)

B, ela afirmou gostar, dando a ideia de que **só gosta se forem as músicas que enumerou como sua preferência**. Como afirmam França e Swanwick (2002), “A empatia com determinados estilos e peças pode permitir um envolvimento maior” (p. 33).

A pergunta seguinte da entrevista foi relacionada com o tocar instrumentos musicais: “Gostas de tocar instrumentos musicais? Porquê?”. Todas as crianças responderam de forma afirmativa.

Na questão “Como te sentes quando ouves ou tocas um instrumento musical?”, a resposta obtida, num modo geral, foi que sentiam **felicidade**. As ideias dadas, através das suas respostas, foram mais perceptíveis quando as crianças recorreram a comparações. A criança A, ao referir sentir querer cantar, deu a entender que cantar é a sua atividade preferida na área da música. Na resposta dada pela criança D, quando ela refere que se sente feliz como se estivesse numa festa de anos, demonstra o grau da sua felicidade quando ouve canções/ melodias ou toca instrumentos musicais.

Na maioria das respostas à última questão, “O que significa sentires-te bem quando ouves música ou tocas um instrumento musical?”, as crianças recorreram a sinónimos da palavra “feliz” ou palavras associadas a esse sentimento. Deram exemplos como “**animado**”, “**contente**”, “**sorrir**” e “**diversão**”. Já a criança C deu dois exemplos de situações que a fazem sentir feliz, como **ter amigos** e fazer trabalhos.

D) Considerações finais e limitações do estudo

O decorrer da concretização deste estudo foi marcado por fatores que se identificam como limitações. Um deles teve a ver com o facto de o grupo de crianças, o qual constitui o universo dos participantes em estudo, ser curioso e atento. Apesar de ser uma característica enriquecedora para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, terá contribuído para o tipo de resultados encontrados. Ao ter feito registos audiovisuais, nomeadamente nas aulas de música, levou a que o instrumento utilizado para a recolha de dados não passasse despercebido, pois as crianças conseguiam detetar quando a máquina de filmar estava presente na sala. As gravações foram realizadas com consentimento das crianças, no entanto este fator pode ter influenciado a recolha de dados, ao, possivelmente, ter inibido a espontaneidade das crianças nos momentos captados, o que poderá ter comprometido a veracidade dos dados apresentados. Penso que a minha

inexperiência na área da investigação, em conjunto com o tempo facultado para a sua realização, poderá também ter limitado o êxito na recolha e apresentação dos dados. Da mesma forma, considero que a dificuldade sentida na pesquisa de bibliografia recente e escrita em português, interferiu na apresentação de fundamentação teórica.

Apesar destas limitações, foi possível obter resposta à pergunta de partida: “quais as evidências de bem-estar emocional em momentos musicais da rotina das crianças de 5 e 6 anos?” Como se pôde verificar, a música contribuiu, verdadeiramente, para o bem-estar emocional dos participantes, na medida em que lhes permitiu ouvir diferentes canções e melodias, mover-se consoante os ritmos, tocar instrumentos musicais convencionais e não convencionais e cantar canções. Verificou-se que a música, nomeadamente a audição de canções e a vocalização das mesmas, provocou determinadas reações e sensações nas crianças que fizeram com que elas se envolvessem nos momentos musicais observados. No entanto, também foi possível verificar que existem fatores intrínsecos de cada criança, os quais poderão estar associados à relação da música com o bem-estar emocional. Foi perceptível, nomeadamente através das entrevistas, que o nível de bem-estar emocional poderá depender do estilo de música pelo qual uma criança tem preferência e o bem-estar emocional pode depender da resposta que o ambiente do contexto educativo dá a outras necessidades básicas de cada criança.

O estudo permitiu identificar benefícios da música no bem-estar emocional: nas aulas de música foram visíveis indicadores de bem-estar emocional, como o da alegria, através da postura e expressão facial das crianças. Essa felicidade que demonstraram sentir ao ouvir música, foi também confirmada por elas próprias, nas suas respostas às questões colocadas durante as entrevistas. Apesar de não ter sido fácil encontrar palavras que expressassem essa emoção, as crianças afirmaram sentir felicidade fazendo um paralelismo com outras realidades que as fazem sentir bem. Conforme Juslin e Sloboda (2011), “exploring emotion through music is one way that individuals could be empowered to live full lives and enjoy life (...) engaging with music becomes a form of integrative medicine that benefits the whole person” (p. 873).

Conclusão

A concretização do relatório foi um revisitar de vivências e aprendizagens marcadas por pessoas e experiências; uma reflexão de todo o caminho percorrido até à última palavra escrita neste documento; um compreender a longa caminhada que fiz até chegar a este momento final enquanto estudante do ensino superior, acreditando que, como futura educadora de infância, estarei em constante formação e transformação.

No decorrer do percurso formativo, efetuei aprendizagens, tanto profissionais como pessoais, que me fizeram crescer não só enquanto futura educadora de infância, mas também como pessoa. A partir dessas aprendizagens, fui construindo a ideia da educadora de infância que pretendo ser, que começo por caracterizar nas próximas linhas.

Espero colocar em prática a minha noção de que todos os elementos da ação educativa são fulcrais no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Envolver na ação educativa todas as pessoas do contexto educativo, (crianças e funcionários), famílias e comunidade do meio envolvente é a condição para que essa ação seja efetivamente conseguida. Para isso, espero que a relação e interação estabelecida entre todos os elementos seja baseada no diálogo, compreensão e respeito, considerando que, para além da escuta, a partilha de ideias é sempre benéfica para um educador melhorar e enriquecer a sua ação. Espero que a relação próxima entre todos os intervenientes esteja espelhada numa interação afetiva e de empatia não só com as crianças, mas que elas próprias o façam também entre si e na sociedade. Acredito que é através do exemplo, daquilo que as crianças observam no seu dia a dia, que as mesmas adquirem os valores e as atitudes de um cidadão são. Defendo que um educador, ao envolver a comunidade na sua ação educativa, promove às crianças o conhecimento do meio envolvente. Além disso, ao valorizar as aprendizagens que possam advir desse meio, sensibiliza as crianças para a vida em sociedade, para que conheçam também a sua cultura e tradições através da interação estabelecida com o meio social.

Quero ser uma educadora de infância que proporcione às crianças várias experiências envolvidas na e com a natureza, valorizando sempre os seus interesses, necessidades e a sua natural curiosidade. Pretendo promover momentos em contacto com a música, de forma a ajudá-las a gerir as suas emoções e a dar a conhecer diferentes estilos de música, para cantarem e explorarem diferentes instrumentos convencionais e não convencionais.

Procurarei ser uma educadora que dê espaço às crianças para não só tomarem decisões, serem autónomas, refletirem sobre as suas ações, descobrirem e explorarem a partir das suas motivações e da sua curiosidade, mas, principalmente, para brincarem e serem crianças. Tal como Suzuki (1994) afirma, “Uma semente precisa de tempo e de estímulo para germinar” (p. 14).

Quero ser uma educadora que vê a criança como sujeito capaz de ser agente do seu desenvolvimento e aprendizagem, uma educadora que escuta e dá voz às crianças. Assim, espero basear a minha ação educativa no ciclo interativo, onde possa brotar a metodologia de trabalho por projeto, e utilizar o portefólio como instrumento de avaliação. Ter a simplicidade, a sensibilidade e a capacidade de observar com a mesma essência do ser criança.

A realização da dimensão investigativa veio confirmar o que tenho vindo a refletir ao longo de todo o meu percurso formativo em relação à música, o que desencadeou esta vontade de fazer o estudo relacionado com a música e o bem-estar emocional. A audição é o primeiro sentido desenvolvido ainda no ventre da mãe, o que propicia a primeira ligação que o feto tem ao mundo exterior que a rodeia- a música está presente na vida das crianças nos diferentes contextos da sua vida, como se de um elo se tratasse, principalmente através da audição. Com esta e outras reflexões já referidas e após a elaboração do estudo, que veio verificar que de facto a música é promotora de bem-estar emocional, espero, assim, enquanto futura educadora de infância, promover a presença da música na rotina diária das crianças.

Referências bibliográficas

- Agnolon, R. & Masotti, D. R. (2016). A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das Inteligências Múltiplas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 5 (1), 1-20. <https://doi.org/10.35819/tear.v5.n1.a1967>
- Amaral, M. S. S. (2017). *A Música como Estratégia de Intervenção Pedagógica* (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2503/1/2%20A-M%C3%BAsica-como-Estrat%C3%A9gia-de-Interven%C3%A7%C3%A3o-Pedag%C3%B3gica-Finall.pdf>
- APDRB-CIMV (2020). *Projeto Educativo do CIMV*. Centro infantil Moinho de Vento.
- Araújo, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 111-121). APEI.
- Areias, J. (2016). A Música a Saúde e o Bem-estar. *Nascer e Crescer*, 24 (4), 145-147. https://www.researchgate.net/publication/317470731_A_musica_a_saude_e_o_bem_estar
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beling, R. (2014). *Sobre a diferença entre música e musicalidade: considerações para educação musical*. <https://docplayer.com.br/16709879-Sobre-a-diferenca-entre-musica-e-musicalidade-consideracoes-para-educacao-musical.html>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério em Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Blasco, S. (1999). *Compendio de Musicoterapia* (Vol.2). Editorial Herder.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da Educação Pré-escolar: Fundamentos e conceitos. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 8 (1), 13-34.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/02_m_joao_cardona.pdf
- Cardona, M. (Coord.). (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, C. A. S. (2018). Sou, Sinto e Faço...Histórias vividas e partilhadas na creche. In Tomás, C., Almeida, T. & Lino, D. (coord.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos- Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2019/e-book_final_compressed_0.pdf
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2019). *AVALIAÇÃO EM CRECHE: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chapuis, J. (2001). Aspectos de vida e música. *Educação Musical*, 1 (110), 6-7.
- Cordeiro, M. (2020). *O Livro da Criança*. (9ª Edição). A esfera dos livros.
- Costa, I. (2016). *A música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular*.
Paula Frassinetti
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2338/3/ebook.pdf>
- Declerq, B. et al. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1 (2), 64-80.
https://www.researchgate.net/publication/308088765_Levels_of_well-being_and_involvement_of_young_children_in_centre-based_provision_in
- Decreto-lei nº 41/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I Série A, nº 37. <https://dre.pt/application/conteudo/542994>

- Decreto-lei nº 54/2018 da Presidência do conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série n.º 129/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Despacho nº 6147/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). Diário da República: II série, n.º 126. <https://dre.pt/application/conteudo/122920121>
- Despacho nº 9265-B/2013 do Ministério da Educação e Ciência. (2013). Diário da República II Série, n.º 134. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_9265_b_2013.pdf
- Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação- A lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psicossoma.
- Dias, I., Correia S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *REVEDUC*, 7 (3), 9-24. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>
- Duarte, P. & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In C. Leite & P. Fernandes (Coord.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (pp. 173-186). CIIIE/FPCEUP. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14742/1/ART_PedroDuarte_2019_6.pdf
- Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação-Da Concepção à Realização*. Lusodidacta.
- França, C. & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, 13 (21), 5-41. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526/4948>
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista eletrónica de Educação UFSCar*, 2 (2), 60-91. https://www.researchgate.net/publication/277227958_Subjectividade_e_Bem-Estar_das_Criancas_invisibilidade_e_voz

- Gomes, R. M. (2017). As aptidões sociais na infância: Identificar para Intervir. *Interações*, 12 (42), 70-95. <https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Gonçalves, N. (2021). O segredo da raposa: desocultar o invisível. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 122-138). APEI.
- Habibi, A. & Damasio, A. (2014). Music, Feelings, and The Human Brain. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 24 (1), 92- 102. https://dornsife.usc.edu/assets/sites/1247/docs/Music_Felings_the_Human_Brain.pdf
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 48-62). APEI.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2011). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4 (1), 57-69. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/750>
- Laevers, F. (Ed). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education. <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F. (2008). Se houver envolvimento há desenvolvimento. *Noesis*, 1 (74), 16-21. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/4688243/noesis-n-74-direcao-geral-da-educacao/19>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2794/2773>

- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *Eur J Educ*, 1 (53), 325- 335. DOI: 10.1111/ejed.12286.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25 (3), 137-154. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3201/2710>
- Luís, J., Andrade, S. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 521- 541. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWlfq4Z4BsD4QJXy3q/?format=pdf&lang=pt>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A Urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74). Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (12), 81-93. <https://core.ac.uk/download/pdf/143422734.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 11-30). Porto Editora.

- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2019). *Pedagogia-em- participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- O'Toole, L. (2014). Well-being as Wholeness: The perspective, process, and practice of Learning for Well-being. In M., Matthes, L., Pullkinen, L. M. Pinto, C., Clouder (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 22-35). Alliance for Childhood European Network Foundation. <https://www.learningforwellbeing.org/wp-content/uploads/QoC-Book-4-Chapter-2-Well-being-as-Wholeness-QoC-V4-Ch02.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação: Dou-me conta que Existo* (2.^a ed). Edições Mahatma.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão, I. (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33- 67). CNE. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Post, J.& Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rickard, N. (2014). Editorial for “Music and Well-Being” special issue of PWB. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 4 (26), 1-3. Doi:10.1186/s13612-014-0026-3.
- Schneck, D. & Berger, D. (2006). *The Music Effect: Music Physiology and Clinical Applications*. Jessica Kingsley Publishers.
- Sekeles, C. (1996). *MUSIC: MOTION AND EMOTION- The Developmental- Integrative Model in Music Therapy*. MMB Music.
- Sequeira, A. (2016). *Regulamento Interno*. Ministério da Educação/ DGE. http://www.esds.edu.pt/images/docs/1516/RI_AEDS.pdf

- Sequeira, A. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022*. Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira.
http://www.esds.edu.pt/images/Documentos/PE_AEDS_2018_2022.pdf?fbclid=IwAR1gww9tpHTOTAADHhnsKHDiQMoN3v7vEND4129yQTKpfVntBfD6Qtkya64
- Silva, I. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Edições Piaget.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Suzuki, S. (1994). *Educação é amor: Um novo método de educação* (2ª Ed.). Pallotti.
- Teixeira, P. (2005). *Síndrome de Asperger*.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vida Plena (2020/2021) – Projeto Pedagógico “Com a natureza vou brincar, aprender e crescer”.
- Vida Plena (2020/2023) – Projeto Educativo “Educar com Respeito”.
- Weinberg, M. & Joseph, D. (2016). If you’re happy and you know it: Music engagement and subjective wellbeing. *Psychology of Music*, 1–11. DOI: 10.1177/0305735616659552.

Anexos

Anexo I- Espelho da sala de atividades da creche



Anexo II- Reflexão individual da PP em Creche dos dias 18 a 21 de janeiro

A semana de 18 a 21 de janeiro foi a última semana de Prática pedagógica do atual semestre. Ao longo da mesma, efetuei aprendizagens através das atividades e do grupo em si, tendo sido um impulso para mim no que concerne às intervenções, talvez pelo facto de terem sido mais dias de atuação e por ter orientado o grupo e o horário das rotinas de uma forma mais autónoma. No início da semana estava um pouco reticente por reconhecer que iria ser para mim um desafio intervir durante um maior número de dias seguidos. No entanto, apesar de ter havido alguns aspetos menos positivos, os quais deverei melhorar e ter mais atenção numa próxima atuação, penso que no geral a semana foi distinta das anteriores pela positiva, não só através do feedback que recebi, como também pelo facto das atividades terem correspondido às intencionalidades educativas que tinha proposto na planificação. Posto isto, irei de seguida abordar algumas atividades que considero que foram as mais significativas e ricas em aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Para esta semana propus na planificação uma organização das atividades de outra forma, a qual consistiu numa sequência que estava relacionada com um livro. Penso que tal resultou bem, pois as crianças não só gostaram da história, como também ficaram mais entusiasmadas ao saberem que, por exemplo, no início da observação do instrumento musical, o violino era o que o urso Baltasar tocava e que ao conhecerem o Urso-polar, este era parecido com o urso que tinha aparecido na história. Penso que este encadeamento captou mais a atenção das crianças e motivou-as para conhecerem melhor estes elementos abordados, pois permitiu que fizessem associações e comparações dos desenhos do livro e dos mesmos elementos que surgiram na história, a como

eles são na realidade, tanto o violino como o Urso-polar. Além disso, relativamente a outros momentos da semana, pude observar a persistência das crianças perante alguns desafios e a sua motivação para a exploração de objetos, de forma a conhecerem melhor a realidade dos mesmos e as suas características, sendo exemplo disso a atividade de expressão motora com os troncos de árvore e a do teatro, tendo as crianças no final manifestado interesse em efetuarem a representação do teatro, manuseando os fantoches e colocarem-se atrás do fantocheiro utilizado para o momento (Registo fotográfico 1).

No que se refere à atividade dos cubos de gelo, deveria ter concretizado a mesma de uma maneira diferente, pois ao haver duas tigelas com água as crianças não conseguiram perceber a fusão dos cubos de gelo. Posto isto, a professora Susana sugeriu-me uma estratégia após a experiência, em que poderia, por exemplo, ter dado a cada criança um cubo de gelo e um recipiente vazio. Uma outra estratégia foi a que observei a partir de uma criança depois da experiência (Registo fotográfico 2), a qual seria dar um papel a cada criança e elas colocarem o gelo em cima ou tentarem embrulhar o cubo de gelo no mesmo. A partir disso, observariam o gelo a derreter e o papel a ficar molhado, assistindo assim à passagem da água do estado sólido para o líquido.

Na planificação apresentei uma estrutura delineada para a realização das atividades, tendo depois pensado que algumas talvez não fossem eficazes e, posto isto, fiz algumas alterações para a concretização das mesmas. Exemplo disso foi a atividade do Urso-Polar, em que pensei que se colocasse os materiais dispersos pela sala desde o início da atividade, as crianças iriam começar a explorar o espaço, em vez de inicialmente se sentarem na área do encontro. Posteriormente, também decidi que talvez fosse melhor dar primeiro os pompons brancos, de forma a sentirem uma textura idêntica ao do Urso-Polar, e só depois mostrar-lhes o peluche, pois penso que as crianças ao terem já um objeto na mão não criariam conflitos pelo facto de todas quererem o peluche ao mesmo tempo. A exploração livre que se sucedeu à abordagem do Urso-polar foi muito significativa, pois observei a criação de diferentes brincadeiras por parte das crianças, a partir dos materiais dispostos. Além disso, deixei o livro “Baltasar, o grande!” à disposição das crianças, as quais puderam visualizar as imagens e manusear o livro de uma forma espontânea, ficando bastante envolvidas e sem o terem danificado. Naquele momento pude observar uma criança sentada à mesa, a tentar “contar” a história às outras que estavam à sua volta, a partir da leitura que fazia das imagens e do que já sabia da dita história (Registo fotográfico 3). Para além disso, pude ver outras capacidades a serem desenvolvidas por iniciativa das crianças e algumas incentivadas pelos adultos que se encontravam na sala, com base nos materiais disponibilizados, sendo exemplo disso a contagem dos pompons pequenos que estavam colados nos acetatos azuis, bem como a prática da motricidade fina quando descolaram alguns pompons e quiseram colar outros, fazendo-o com o movimento de pinça. Outra exploração interessante foi através das mantas, em que pegavam na manta e puxavam-se umas às outras, umas deitadas na manta e outras em pé a puxar e, além disso, desenvolveram a capacidade de lançarem os pompons maiores com

as mãos. Outra situação, que não tinha sido planeada como intencionalidade, foi o facto de quererem fazer bonecos de neve com os pompons, para os quais dei fita-cola e marcadores às crianças e assim puderam criar os seus bonecos de neve (Registo fotográfico 4). No decorrer desta atividade ocasionaram-se também inúmeras interações e diálogos entre as mesmas, a partir das diversas brincadeiras que iam surgindo, bem como o sentido de partilha perante o Urso-Polar de peluche, em que por vezes tinha que incentivá-las para essa atitude. Além disso, brincaram ao faz-de-conta em diversos momentos, tendo um deles acontecido quando se colocaram por baixo da manta, que se encontrava fixa nas gavetas do móvel da sala, dizendo que estavam dentro da gruta do urso. Como Sintra (2018) afirma, deve-se proporcionar “o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria, mediadas pelo educador, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, (...) sendo que tudo isto permite o desenvolvimento e construção de conhecimento.” (p.20).

O grupo de crianças esteve também bastante envolvido no momento de exploração das laranjas. Apesar de já conhecerem a fruta da época, visualizaram atentamente a fotografia da laranjeira, sentiram o cheiro das folhas e da casca das laranjas, antes e após destas estarem descascadas. Ainda assim, viram a laranja a ser dividida em gomos e houve inclusive crianças que conseguiram descascar as laranjas (Registo fotográfico 5), algo que me surpreendeu, pois a casca da laranja ainda é um pouco rija para se conseguir descascar sem, muitas das vezes, auxílio de um objeto cortante. Penso que o momento mais atrativo foi terem a oportunidade de fazer o seu próprio sumo de laranja, através do manuseamento autónomo de um espremedor de laranjas elétrico e, por sua vez, terem oportunidade de beber o sumo que tinham feito a partir de uma metade da laranja que espremeram sozinhas (Registo fotográfico 6).

Posto isto, penso que foi uma semana enriquecedora, principalmente para mim, na qual as atividades demonstraram que as aprendizagens não acontecem apenas a partir dos adultos, acontecendo por vezes o contrário, sendo os adultos que aprendem com as iniciativas espontâneas das crianças, e foi algo que percecionei durante esta semana. Segundo Sintra (2018) “A criança é um ser competente, que contém saber e capacidades tal como o educador e que deve ser motivada a aprender partindo das suas experiências, em colaboração com educador e com os seus pares, em todas as dimensões.” (p.19). Na minha perspetiva, as atividades concretizadas despoletaram o desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças, algumas das quais não tinha pensado que fossem surgir, umas desencadeadas pelas próprias e outras que surgiram a partir do incentivo que lhes foi dado nos diferentes momentos. Foi uma semana que acabou por terminar mais cedo do que era suposto. Contudo permitiu aproveitar os últimos momentos com as crianças que ao longo dos últimos meses tive o privilégio de acompanhar e auxiliar no seu crescimento e nos progressos do seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

Sintra, A. C. P. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Piaget).
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23886/1/Ana%20Catarina%20Sintra%20-%20ESE.pdf>

Anexos

Registo fotográfico 1- Crianças a explorarem o fantocheiro e as personagens da história.



Registo fotográfico 2- Criança J (2 anos) a fazer experiência com uma folha de papel e um cubo de gelo.



Registo fotográfico 3- Criança P (2 anos) a “contar” a história a os colegas.



Registo fotográfico 4



Registo fotográfico 5



Registo fotográfico 6



Anexo III – Reflexão sobre as duas primeiras semanas de PP em Creche (21 a 23/28 a 30 de setembro)

Para a realização da Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche, fomos inseridas numa instituição onde desde o primeiro dia fomos bem recebidas. Podemos contar com a disponibilidade concedida pela orientadora cooperante para ajudar-nos, tanto no esclarecimento

de dúvidas como também na partilha de documentos, neste caso o Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico da sala, necessários para os trabalhos que iremos realizar ao longo da unidade curricular. Antes de nos dirigirmos para a instituição fiquei um pouco receosa de como iria ser a experiência, pelo facto de ser a primeira vez que estou em contexto de Creche e por atualmente estarmos a vivenciar uma realidade um pouco diferente, devido à pandemia. Questionei-me como iria adaptar-me a esta nova realidade na instituição, conseguir estar atenta e cumprir com os tópicos presentes no plano de contingência adotado pela instituição e ao mesmo tempo manter o foco nos cuidados que fazem parte da rotina diária do grupo, e como interagir com as crianças da faixa etária em questão. Quando eu e a minha colega entrámos pela primeira vez na instituição deparámo-nos com um ambiente acolhedor, onde nos receberam de uma forma muito atenciosa, tanto pelo corpo docente e não docente como pelas crianças, tendo sido o primeiro contacto e a interação com as mesmas algo muito positivo.

No que concerne à sala do grupo de crianças onde iremos realizar as intervenções, aborda-se o modelo pedagógico High Scope, que defende uma aprendizagem ativa das crianças, no qual as mesmas “adquirem conhecimento experimentando ativamente o mundo à sua volta” (Powell, 1991, citado por Hohmann & Post, 2003, p. 1).

Considero a parte de observação e caracterização da Prática Pedagógica extremamente importante pois não só ficamos a conhecer melhor o grupo de crianças, como também podemos interagir com as mesmas criando assim confiança e proximidade afetiva, pois “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança” (Parente, 2012, p.6). Segundo Portugal (2008, p. 65), “Um adulto educador/professor acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança”. Logo, através da observação conseguimos perceber o que desperta curiosidade e atenção nas crianças, para quando planificarmos e intervirmos as atividades poderem estar adequadas tanto aos interesses como à faixa etária do grupo.

O tema do Projeto Pedagógico consiste no contacto com a natureza, “Com a natureza vou brincar, aprender e crescer”. Desde o primeiro instante que pude observar e registar, através de notas de campo realizadas numa tabela organizada por tópicos, caracterização do grupo, a relação estreita das crianças com a natureza e elementos da natureza, os gostos e a forma como cada criança interage e se relaciona com os outros educandos. Exemplo da relação de respeito e curiosidade acerca do que as rodeia e que esteja relacionado com a natureza é a existência de painéis no recreio, com as quais as crianças colocam folhas dentro das mesmas e brincam ao faz-de-conta, como se estivessem a fazer, por exemplo, sopa. Ao longo de uma atividade, na qual a educadora dispôs vários elementos vindos da natureza, observei as crianças a utilizarem não só o tato e a

visão, mas também o olfato, pois muitas crianças aproximavam esses recursos ao nariz para sentirem e ficarem a conhecer os mesmos pelo cheiro. Outro aspeto muito importante que demonstra a fruição perante elementos da natureza foi o facto de as folhas e outros elementos da natureza terem passado pelas mãos de cada criança do grupo sem ficarem danificados. Estes aspetos apresentados foram denotados para mim como aprendizagens significativas no que concerne ao cuidado e atenção já existentes nesta faixa etária.

Assim sendo, no decorrer da primeira semana de Prática Pedagógica não só pude observar alguns aspetos importantes na forma como as crianças se relacionam entre si e quais as suas capacidades tanto motoras, como cognitivas e sociais, como também efetuei aprendizagens através da observação, que claramente serão úteis para conseguir intervir com as crianças, tanto a nível comportamental, o saber estar, como também os interesses e gostos das crianças, o saber ser, tanto em grupo como individual.

Referências Bibliográficas

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. (org.), RELATÓRIO DO ESTUDO: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. CNE

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. 3.^a edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo IV - Reflexão individual da PP em Creche dos dias 9 a 11 de novembro

Na semana de 9 a 11 de novembro realizei a minha segunda intervenção individual, na qual obtive aprendizagens fundamentais para a prática, tanto no que concerne às crianças bem como acerca de alguns aspetos que terei de melhorar numa próxima semana de intervenção.

Para os três dias planifiquei maioritariamente atividades com o intuito do grupo ter espaço para explorar objetos de uma forma livre e espontânea. Apesar de na quarta-feira terem sido mais orientadas, por serem atividades alusivas ao dia de São Martinho, puderam explorar o espaço exterior da instituição, em que nos deslocámos até ao pomar. Relativamente à exploração livre, apesar de ter estimulado diversas competências nas crianças, revelou-se uma aprendizagem e descoberta não só para as crianças mas também para mim. Nesta faixa etária os adultos têm a tendência para subestimarem as capacidades das crianças, com a ideia de que as crianças necessitam da ajuda e explicação proporcionadas pelos mesmos de forma a efetuarem as suas

aprendizagens, mas as atividades propostas e realizadas demonstraram totalmente o contrário. Fiquei com a percepção de que as crianças precisam de um ambiente que promova momentos de estímulo e de criatividade, isto é, que despertem e deem resposta à sua curiosidade. Além disso, os momentos de exploração de objetos denotaram uma grande surpresa da nossa parte, mestrandas, no que diz respeito à capacidade que as crianças têm para desencadearem as suas próprias aprendizagens, partindo do seu interesse, das suas motivações e escolhas do que e como querem explorar. Muitas das explorações que o grupo fez dos objetos da natureza, das caixas e dos rolos de esponja, este último material numa outra atividade, permitiram às crianças realizarem ações, brincadeiras e interações, as quais, quando eu estava a planificar, não tinha pensado que o fossem fazer. Um exemplo disso, algo tão inesperado e surpreendente advindo de uma criança com 2 anos, foi associar os troncos de árvore a figuras geométricas dizendo em grande grupo que eram círculos. Por outro lado, no que se refere à resolução de conflitos, no geral fizeram-no também de uma forma autónoma, isto talvez pelo facto das crianças terem no momento muitos materiais à sua disposição. Ainda assim, a meu ver, estas explorações despoletaram um desenvolvimento de diversas competências e possibilitaram às crianças, para além de estimularem o domínio sensoriomotor, efetuarem uma aprendizagem ativa. Como Post & Hohmann (2003) afirmam, as crianças “apontam para as pessoas ou materiais ou experiências que preferem, decidem o que vão explorar, resolvem problemas e realizam tarefas com significado” e “Num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças (...) agem com crescente autonomia e independência.” (p. 28). Pude observar também o desenvolvimento de capacidades motoras, enquanto brincavam com as caixas entrando e saindo das mesmas, e sociais, pois interagiram entre pares de uma forma ativa tendo realizado também a partilha de objetos. Para além disso, praticaram competências a nível da matemática, das quais algumas crianças realizaram seriação de elementos, nomeadamente de castanhas e troncos de árvore, construíram torres com os objetos de madeira, classificação e categorização dos materiais, fizeram contagem das castanhas e a associação dos troncos de árvore com figuras geométricas como já foi salientado anteriormente. Ainda assim, algumas crianças realizaram um faz de conta a partir de alguns materiais, isto é, partiram para a imitação de acontecimentos que observam do quotidiano, ao utilizarem por exemplo a cozinha que se encontra na sala, para fingirem que estavam a cozinhar e que os troncos de árvore eram “*pizza*” e outros alimentos. Perante isto, autores como Post & Hohmann (2003), afirmam que o “envolvimento activo com adultos atentos e respondentes e com materiais e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretar o mundo” (p. 24).

O que pretendo destacar a partir desta reflexão é o facto de a exploração livre de objetos e de elementos naturais se terem revelado grandes potenciadores de criatividade pois, como refere Cordeiro (2020), “para além da manipulação pura e simples dos objetos e do prazer que sente fazendo deles o que quer, a criança sente-se poderosa porque pode ser quem quer” (p.331-332).

Não só verifiquei um grande envolvimento das crianças nesta atividade, como também quando foram para o pomar, pelo que antes de se sentarem na manta e começarem a observar elementos do castanheiro, folhas, ouriços e castanhas tiveram um primeiro momento de exploração do espaço, no qual estiveram a descobrir e a conhecê-lo, visto que era a primeira vez que estavam no exterior da instituição. Por outro lado, ainda nesta atividade, concretizei uma aprendizagem no que concerne ao papel de um educador, pois como um docente tem de estar preparado para adaptar-se a novas situações, neste dia tive de adaptar a dramatização que tinha planeado concretizar na sala, realizando-a no pomar, algo que tive algum receio no início, mas acabou por ser um aspeto positivo, pois permitiu às crianças verem a ação a acontecer de uma forma mais concreta.

No entanto, relativamente ao papel de educadora que desempenho nas semanas em que intervenho, penso que terei de melhorar alguns aspetos, tanto no que diz respeito à forma como organizo e realizo as atividades, como também a estratégias para interagir com o grupo, sendo uma delas de forma a ser mais assertiva. Ao iniciar a exploração livre dos elementos naturais, talvez devesse ter deixado as crianças explorarem primeiro os materiais e só depois ter introduzido a identificação e a nomeação dos objetos, pois o intuito seria elas explorarem e descobrirem por si mesmas e, caso depois tivesse oportunidade, poderia fazer a nomeação e apresentação dos mesmos no final, em grande grupo. Além disso, pelo feedback que as docentes e a minha colega de Prática Pedagógica me transmitiram, foi o facto de ter abordado o tamanho das caixas de uma forma incorreta, pois o tamanho depende muito da perspectiva de cada pessoa, visto que tinham formatos diferentes e assim, numa próxima atuação, terei mais atenção a esse aspeto.

Dado que ainda não tinha observado crianças desta faixa etária a executarem uma exploração livre, estava com algum receio da reação das mesmas mas, após esta semana, fiquei a perceber que esta forma de efetuar as atividades funciona muito bem. Segundo autores como Post & Hohmann (2003), “bebés e crianças são motivados pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial, não sendo provável que se submetam passivamente à instrução do adulto.” (p. 283) Posto isto, foram atividades nas quais o grupo pôde observar, isto é, “explorar objetos com as mãos, (...), olhos, ouvidos e nariz” (p.47) e realizar aprendizagens de uma forma ativa, em que “as crianças observam, alcançam e agarram (...) materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam acções que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo.” (p.11).

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2020). *O Livro da Criança*. (9ª Edição). A esfera dos livros.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. (3ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo V – Reflexão individual da PP em Creche dos dias 11 a 13 de janeiro

A presente reflexão irá debruçar-se sobre os acontecimentos, aprendizagens e descobertas que surgiram a partir da observação que efetuei e das atividades proporcionadas pela Margarida ao longo dos dias 11 a 13 de janeiro. No decorrer dos três dias penso que o foco da minha colega, com as atividades que planificou, foram essencialmente o conhecimento dos fenómenos naturais que acontecem na estação de Inverno, como o gelo, a neve e a chuva. A partir destes elementos abordados, intercalou-os com a exploração de texturas e de diversos materiais, o que, a meu ver, funcionou muito bem com as crianças, estando estas bastante envolvidas, e tiveram a oportunidade de desenvolverem diversas competências em simultâneo através dos diferentes momentos.

Relativamente à atividade do gelo e exploração de diversos materiais disponibilizados, as crianças estavam envolvidas e, após a introdução que a minha colega fez em grande grupo acerca dos materiais e do gelo, estavam tão motivadas que houve um momento antes de se começar a exploração e manipulação dos objetos disponibilizados, ou seja, elas tomaram iniciativa sem ter sido solicitado pela interveniente. Como afirmam Post & Hohmann (2003), “Por mais novos que sejam, os bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender (...) A aprendizagem desenvolve-se a partir da sua atividade intrinsecamente motivada.” (p.28). Algumas crianças que costumam ter receio em explorar e manipular novas texturas, sentiram desta vez o interesse em observar as mesmas, colocando as mãos nas caixas mas ao mesmo tempo com um olhar que transmitia uma sensação de estranheza (Registo fotográfico 1).

Outra atividade na qual as crianças estavam bastante envolvidas foi a das varinhas mágicas, em que elas, dispersas pela sala, puderam explorar e visualizar atentamente as luzes coloridas que estes objetos continham, num ambiente escuro na sala, diferente do habitual para além do momento da sesta. Neste momento, as crianças observavam as luzes, apontavam as mesmas em diferentes direções e observavam os efeitos produzidos no espaço e nos elementos que se encontravam presentes na sala, como os sapatos, o saco onde estavam as meias da música (registo fotográfico 2) e o móvel do faz-de-conta. Além disso, notei que por vezes algumas dirigiam-se para a porta da casa de banho onde havia luz natural, para observarem melhor as luzes, isto é, a peça que dava a iluminação e a diferença da luz da varinha no escuro e na claridade (Registo fotográfico 3).

Outra aprendizagem que fiz nestes três dias foi a importância que a música tem na aquisição de conhecimentos por parte das crianças e como esta arte facilita e auxilia nos momentos das rotinas. Segundo Agnolon & Masotti (2016) a utilização da música num contexto educativo pode proporcionar “momentos alegres e prazerosos, (...) que favorecem a autonomia e a interação dentro de um grupo.(...) Por meio da música, os indivíduos podem ampliar seu conhecimento do contexto social no qual se encontram inseridos.” (p. 3). Deparei-me num momento da rotina,

especificamente da higiene, com o facto de as crianças não estarem a colaborar ao irem à sanita para fazerem as suas necessidades, estando a brincar na casa de banho em vez de fazerem a sua higiene. Entretanto, após alguns avisos, elas continuavam com o mesmo comportamento e decidi então focar a minha atenção apenas nas crianças que estavam a concluir a sua higiene e comecei a cantar uma música calma, que por vezes canto em conjunto com elas, que se intitula de “Eu tenho um amigo”. Este momento pode não estar diretamente associado à estratégia utilizada com recurso à música, mas vi alterações no comportamento das mesmas nesse momento, as quais começaram a dirigir-se para a sanita, a olharem para mim e, a cantarem comigo, começaram a despir-se autonomamente de forma a realizarem a sua higiene. Numa atividade, em que a Margarida abordou a chuva, a educadora indicou-me que poderia auxiliar a minha colega na atividade, que consistia em colarem nuvens e desenharem com marcadores os pingos da chuva. Quando uma criança estava a realizar a dita atividade, após ter colado as nuvens e já estar no processo de desenhar os pingos da chuva, reparei que ela não estava a conseguir compreender a orientação dos mesmos e lembrei-me de cantar uma melodia com a letra “Chuva, chuva, chuvinha, vem do céu até à terra”. Posteriormente a criança sorriu e começou a demarcar as gotas na direção correta (Registo fotográfico 4). Mais uma vez, este acontecimento pode ter ocorrido a partir dos gestos que fazia acompanhando a melodia, e não estar diretamente relacionado com a música, mas de facto a criança conseguiu compreender nesse momento as características da chuva. Isto porque, numa outra situação com outra criança, esta não conseguiu desenhar os pingos e continuou a fazer garatujas.

No último dia, na parte da tarde, através de fitas de papel coloridas, as crianças exploraram o espaço da sala com as ditas fitas, e consegui observar crianças a colocarem-nas uma a uma ao comprido, por exemplo, no rodapé da sala, começando talvez já com noções de medidas da matemática (Registo fotográfico 5). Além disso, verifiquei que foi um momento rico em interações e de desenvolvimento da motricidade fina, não só pelo facto de ter reparado em algumas crianças do grupo a agarrarem as fitas com o movimento de pinça, como também pela minha colega ter incluído na atividade a iniciação ao uso da tesoura.

Posto isto, considero que as atividades realizadas nos dias 11 a 13 de janeiro promoveram o desenvolvimento de diversas capacidades. Foram dias em que pude reparar, ou que talvez tenha estado mais atenta a estes pormenores, nas diferenças significativas no desenvolvimento e aquisição de competências. Para além disso, pude constatar a capacidade que algumas crianças têm para resolverem de uma forma autónoma os problemas que lhes surgem, bem como a importância que os diferentes momentos do quotidiano têm para o desenvolvimento global das crianças num contexto educativo. Segundo Post & Hohmann (2003), “Para bebés e crianças, aprender através da ação envolve encontrar e resolver problemas” (p.26).

Referências bibliográficas

Agnolon, R. & Masotti, D. R. (2016). A musicalização e o desenvolvimento cognitivo de crianças a partir das Inteligências Múltiplas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 5 (1), 1-20. <https://doi.org/10.35819/tear.v5.n1.a1967>

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários*. 3.^a edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo VI- Planificação referente ao dia 9 de dezembro

Contextualização

A presente planificação, a partir das atividades propostas, dá ênfase a alguns aspetos que são importantes para o desenvolvimento da criança. É fulcral proporcionar às crianças a exploração de ingredientes culinários, pois, segundo Carvalhal (2018), “O contacto com os aromas, com as cores, com as formas e com o processo de misturar estes ingredientes observando o resultado final contribui de forma marcante para a perceção, da importância da alimentação no seu dia-a-dia.” (p.26). Do mesmo modo, “Quando ela [criança] participa na preparação de uma receita de culinária é levada a provar aquilo que cozinha.” (p.26). São atividades que permitem à criança observar, isto é, explorar através dos sentidos, o que, segundo Post & Hohmann (2003), “a exploração sensorio-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento do bebé e da criança pequena” (p.84), tendo em conta que poderão manusear a massa das bolachas e que participarão em todos os processos da confeção das bolachas. Assim, através da exploração efetuam aprendizagens, pois “Os sentidos da criança estão abertos ao meio que a rodeia para receber a informação de que precisa para a sua aprendizagem” (Navarro, 2005, p. 8). Para além disso, os mesmos autores afirmam que para o desenvolvimento das crianças, “são muito importantes as vivências que as crianças têm através dos sentidos. Uma criança com maiores possibilidades de experimentar em diferentes meios e com diferentes objetos, (...), será uma criança que se desenvolverá mais rápida e solidamente” (Navarro, 2005, p.9).

Relativamente à atividade da tarde, conjugar-se-á a música com a expressão motora, dois domínios cruciais para o desenvolvimento tanto a nível cognitivo, social como motor. Sendo a música uma expressão holística, ou seja, que permite um desenvolvimento global da criança, propõe-se a exploração de instrumentos não convencionais, ritmo e movimento, visto que, segundo Santos (2016), “As atividades musicais permitem à criança um melhor conhecimento corporal, oferecem ainda diversas oportunidades para aperfeiçoar a habilidade motora, aprendendo a controlar os músculos e a mover-se com agilidade.” (p.8), como também, “Os movimentos e a interação da criança com diferentes objetos permite um maior conhecimento do mundo que a rodeia e de si mesma.” (p.9). Posteriormente, ainda na

mesma atividade, realizar-se-á uma exploração de outros materiais, para que as crianças desenvolvam o domínio motor, nomeadamente a motricidade grossa.

Bolachas de natal	
9h50-10h30	
<p><u>Intencionalidade Educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da motricidade fina; - Dialogar com as crianças durante a realização da atividade, procurando perceber as suas opções e auxiliá-las caso seja necessário; - Promover a nomeação e identificação dos ingredientes; - Fomentar o saber esperar pela sua vez; - Estimular para a manipular de objetos pequenos com precisão; - Proporcionar a exploração de texturas diferentes; - Estimular para a associação de símbolos relacionados com a época festiva; - Promover envolvimento na atividade; - Dar espaço para que a criança explore os materiais. 	
<p><u>Descrição da atividade/momento</u></p> <p>Depois da canção do Olá, da marcação das presenças e de fazerem o registo do tempo, é iniciada a atividade com uma breve introdução às crianças, ainda na sala, de que iremos fazer bolachas de manteiga (Anexo 1), falando sobre os ingredientes e como vamos confeccionar as bolachas. De seguida as crianças dirigem-se em pares à casa de banho para lavar as mãos e depois para o refeitório, onde terão oportunidade de amassar a massa, esticar a massa com rolos, caso consigam, e recortar as bolachas com formas de símbolos/figuras do natal. Depois das bolachas estarem cortadas com as formas, as crianças, com cuidado, vão até à cozinha, verem a interveniente a colocar as bolachas no forno, o que possibilitará às crianças poderem observar todo o processo da confeção das bolachas.</p>	
História “Tudo o que preciso para o Natal”	
15h - 15h30	
<p><u>Intencionalidade Educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a escuta atenta de uma história; - Proporcionar diálogo acerca da história; - Incentivar para a participação em grande grupo; - Motivar o interesse pela leitura de histórias; - Fomentar a identificação de símbolos e valores do natal; - Estimular para a interpretação das imagens. 	
<p><u>Descrição da atividade/momento</u></p> <p>Leitura em grande grupo da história “Tudo o que preciso para o Natal” (Anexo 2). A história fala sobre o que é mais importante nesta época festiva, ou seja, o essencial não são as luzes nem os enfeites, mas sim as pessoas que nos são próximas e com quem comemoramos o natal, sejam amigos, seja a família.</p>	

Expressão motora

16h – 16h30

Intencionalidade Educativa

- Estimular a associação de elementos característicos do natal;
- Organizar o espaço de forma a promover o desenvolvimento de motricidade grossa;
- Incentivar para a realização de ritmos e movimentos acompanhados com instrumentos;
- Fomentar o controlo motor e agilidade;
- Estimular o desenvolvimento de capacidades motoras de forma lúdica;
- Incentivar as crianças para a realização de ritmos consoante as canções;
- Incentivar o grupo para arrumarem os materiais;
- Proporcionar a exploração de um instrumento não convencional;
- Promover interação entre pares.

Descrição da atividade/momento

A atividade de expressão motora irá estar associada à época natalícia, com elementos, um contexto e músicas relacionadas com o natal. As crianças receberão instrumentos não convencionais com guizos (anexo 3), como se tivesse sido o pai natal a deixá-los à porta para os meninos da sala da amizade, e neste momento a interveniente coloca em simultâneo o som de guizos. Os instrumentos estarão guardados dentro de uma caixa decorada, como se fosse um presente, a qual se encontrará na porta da sala e a interveniente pega na caixa para mostrá-la ao grupo como efeito surpresa. Depois será dado a cada criança um instrumento de forma a realizarem ritmos, dançarem e movimentarem-se com o objeto na mão ao som de diversas músicas, principalmente de natal, o que estimulará não só o domínio psicomotor, ao promover gestos e movimento, como também o domínio musical, ao manipularem e realizarem ritmos com o instrumento musical. De seguida disponibilizar-se-ão túneis, com luzes de natal, dispersos pela sala, como se estes tivessem sido deixados também por alguém, na porta, e no momento poder-se-á mencionar que foi pela rena “Rodolfo”. Neste momento da atividade coloca-se a música “A rena de nariz encamado (Rodolfo)” e as crianças iniciam a exploração, em que poderão passar por dentro dos materiais que estarão iluminados com luzes de natal à volta, de forma a poderem explorar e observar estes objetos de um modo distinto.

Recursos

Físicos:	Materiais:	Humanos:	
-Sala de atividades; -Parque exterior.	- Ingredientes para as bolachas de manteiga (manteiga, açúcar, farinha, limão e ovos); -Balança; -Formas para bolachas de símbolos/figuras de natal; -Instrumentos não convencionais com guizos; -Livro “Tudo o que preciso para o Natal”; -Telemóvel; -Rolos de massa.	- Tigela; -Tabuleiro; -Túnel de tecido; -Túnel de pufes; -Cordões de luz; - Coluna de som; -Fita-cola;	-Educadora; -Auxiliar; -Mestrandas; -Crianças.

Avaliação			
Quem avalia: As Mestrandas As crianças	Quem é avaliado: As crianças	O que é avaliado: - Manuseia e explora a massa das bolachas? - A criança identifica símbolos associados ao natal? -Envolve-se em todos os momentos da atividade de expressão motora? - Identifica posições de objetos: dentro/fora?	Como é avaliado: Observação direta; Registo fotográfico; Notas de campo. Quando é avaliado? Ao longo da atividade.

Anexos

Anexo 1

Receita das bolachas de Manteiga

Ingredientes:

- 250g de manteiga
- 250g de açúcar
- 650g de farinha
- Raspa de 2 limões
- 4 Gemas de ovo

Preparação:

1. Numa tigela, coloca-se a manteiga e o açúcar. Depois da manteiga e do açúcar misturados, junta-se a raspa de limão e as gemas. Amassa-se muito bem os ingredientes anteriormente acrescentados e por fim, junta-se a farinha e amassa-se tudo novamente.
2. Coloca-se a massa na mesa e fazem-se pequenas bolas de massa. Depois de estender com o rolo da massa, cortam-se as bolachas com formas de natal.
3. Coloca-se as bolachas em tabuleiros, untados com manteiga e polvilhados com farinha e vão ao forno, pré-aquecido nos 200º graus, durante 10 minutos. Depois quando as bolachas estiverem com uma cor mais dourada, retiram-se do forno e deixa-se arrefecer.

Anexo 2



Anexo 3



Anexo VII- Registo de evidências “Recriação das vivências e do que veem da realidade”



Nesta situação observada, realizada num momento de brincadeira livre com utensílios de cozinha e a imitarem diversos alimentos, pude observar, a meu ver, uma situação de encontro, sentadas a olharem uma para a outra. Para além do diálogo que efetuavam, enquanto bebiam o seu chá, observei-as a fazerem, com os copos que têm na mão, um gesto que representa um brinde, “*tchim-tchim*”. Algo interessante que demonstra o nível de captação que as crianças têm, no que se refere ao que as rodeia. Com isto, pode-se observar também que a partir do faz-de-conta, conseguimos perceber as suas vivências, as quais representam-nas nas suas brincadeiras.

9 de dezembro de 2020

Perceber o faz de conta como uma representação da realidade da criança significa entender que as crianças representam nessas brincadeiras os elementos e conteúdos do contexto onde vivem, o que evidencia a influência da cultura do mundo adulto na cultura da infância (p. 278).

Barreto (2013)

Referência Bibliográfica

Barreto, M.,E.,S. (2013). *Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças em uma Turma de Educação Infantil - Um Estudo Etnográfico em Sociologia da Infância* (Tese de Doutoramento). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28790>

Anexo VIII- Reflexão individual referente ao dia 9 de dezembro

A presente reflexão irá debruçar-se sobre a minha intervenção realizada no dia 9 de dezembro, onde irei abordar alguns aspetos relacionados com as atividades concretizadas.

Para este dia, decidi planificar uma outra atividade que estivesse relacionada com a confeção de receitas de culinária, algo que já tinha feito anteriormente e que considero importante para proporcionar o desenvolvimento de diversos domínios, como o domínio psico-motor, através da manipulação da massa com as mãos, tendo as crianças tido também oportunidade para manusearem rolos de massa, e além disso o domínio cognitivo, pelo facto de estarem a explorar diferentes objetos. Contudo, não correspondeu ao que tinha planificado, isto é, com os objetivos definidos para esta atividade, pois a massa das bolachas começou por não ficar homogénea, e o meu foco, inconscientemente, foi para a massa em vez de ir para as crianças. Para mim, é muito importante proporcionar momentos de exploração livre, seja de objetos, seja de espaços ou materiais, em que o papel de educador deva ser de mediador e de supervisão, em que “o Educador deve ter sempre em conta aspetos como a organização do ambiente educativo, desde a composição do grupo, aos espaços e materiais, ao tempo e também à interação que deverá ser estabelecida com todos os intervenientes na educação.” (Matos, 2014, p.13). Como referem os autores Schweinhart & Weikart (1989, citado por Pinto, Grande & Novais, 2003),

(...) a principal característica de um bom programa de desenvolvimento em idades precoces pressupõe que as crianças iniciem as suas próprias actividades de aprendizagem, escolhendo-as em contextos organizados e criados pelo educador mas desenvolvendo-as segundo o seu plano pessoal, sem os constrangimentos resultantes de definições do educador acerca do que é a resposta correcta ou de qual a utilização correcta dos materiais (p. 110).

Assim sendo, devia ter organizado o espaço e o tempo de forma a proporcionar um momento rico em aprendizagens, o que tal acabou por ficar um pouco confuso na atividade da confeção das bolachas, principalmente devido ao estado da massa. Quanto ao facto de não ter abordado a identificação dos símbolos de natal, que estavam representados nas formas, e tê-los dado de uma forma aleatória, fazia parte da minha ideia na planificação proceder dessa forma para que as crianças depois conseguissem identificar por iniciativa própria quais os símbolos representados nas formas, alcançando assim uma das intencionalidades apresentadas na planificação, pois muitas das crianças foram associando e perguntando acerca das figuras que estavam representadas nas ditas formas. A exploração proposta na planificação não coincidiu bem com a realidade, sobretudo pelo facto de o tamanho das formas e a quantidade da massa não correspondiam para o efeito pretendido. Contudo, apesar de a atividade não ter acontecido como o esperado, penso que houve uma aprendizagem que surgiu, a qual não estava planificada como intencionalidade e

que, agora ao refletir, é algo importante para o desenvolvimento da criança, que é a criatividade. Segundo Silva et al. (2016), “a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, (...) atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (p. 34). Por outras palavras, as crianças, durante a atividade, arranjam ideias de modo a solucionarem a situação das formas e da massa, na qual por exemplo, em vez de terem a massa em cima da mesa, e de seguida recortarem a massa com as formas, pousaram-nas na mesa e só depois é que iam acrescentando pedaços de massa no interior até preencherem as mesmas. Ainda assim, houve algumas crianças que optaram por não utilizar as formas e começaram a construir as suas próprias configurações, como rolinhos, bolas, ou até juntando pequenas bolas e fazerem uma fileira. Relativamente ao espaço, para organizá-lo de maneira a proporcionar um momento de aprendizagem realizado em grande grupo, para que as crianças observassem e participassem por igual em toda a preparação, perguntei à educadora se poderia juntar as mesas mas, com a situação pandémica atual, tal não é permitido. Assim, penso que este aspeto também dificultou um pouco a organização da atividade e a abordagem dos ingredientes, pois na atividade de culinária realizada antes desta, o facto de as crianças estarem separadas pelas quatro mesas, foi um dos fatores que fez com que a atividade não fosse bem-sucedida. O mesmo aconteceu desta vez, não tendo possibilitado que as crianças participassem e explorassem mais na mistura dos ingredientes e na preparação da massa para as bolachas, que sentissem o cheiro da massa, os ingredientes e, assim sendo, acabei por dar apenas as taças para as crianças colocarem os ingredientes dentro da tigela. Mesmo tendo cometido alguns erros, refletidos depois durante a reunião conjunta que realizámos à hora de almoço, com a educadora Vanessa e a professora Susana, tentei mesmo assim fazer com que os ingredientes e a mistura dos mesmos passassem por todas as crianças e que todas estivessem envolvidas na atividade mas, como não tiveram acesso aos ingredientes diretamente, apenas visualizaram, acabaram por estar envolvidas apenas na manipulação da massa em si, algo com que o grupo acabou por ter mais contacto na confeção das bolachas. Outro fator que talvez tenha desencadeado o desencontro das intencionalidades apresentadas na planificação para a atividade, foi o tempo para a sua concretização, o que levou a que as crianças não tivessem observado todos os processos necessários e realizados na confeção das bolachas, nomeadamente a etapa de levar para o forno, algo que aconteceu devido ao facto de não ter conseguido controlar e organizar o tempo.

No que concerne às atividades da tarde, penso que a história, e a parte inicial da atividade alusiva à expressão motora e musical, aconteceram de forma idêntica ao que tinha proposto na planificação. Contudo, depois durante a transição do momento de exploração dos instrumentos não convencionais para a parte dos túneis com as luzes, não ficou bem delineada. Enquanto fui buscar os túneis que estavam no exterior da sala, pedi á minha colega para que ficasse com o grupo e atenta ao mesmo, visto que tinha reparado que algumas crianças começaram a arrancar

os guizos das luvas, tendo solicitado assim a sua supervisão e, caso necessário, a arrumação dos instrumentos dentro da caixa. Após a colocação dos túneis no chão da sala, observei, através da expressão facial das crianças, que o material lhes causou surpresa e despertou-lhes interesse, principalmente quando liguei as luzes, o que levou a que ficassem maravilhadas. Durante a atividade dos túneis com as luzes, houve crianças que ficaram dentro dos túneis durante algum tempo para visualizarem as luzes, outras inicialmente não quiseram entrar nos mesmos. Ao ter observado este aspeto, proporcionei-lhes um tempo adicional ao que tinha planificado, para efetuarem uma exploração livre, de forma a poderem participar todas na atividade, tendo assim acabado por acontecer esse envolvimento.

Posto isto, penso que planifiquei as atividades com uma determinada intencionalidade, o que depois não se proporcionou em determinados pontos delineados para as mesmas. Talvez, tal situação tenha ocorrido devido a diversos fatores, como o tempo, o espaço e a agitação das crianças influenciada possivelmente pelas condições atmosféricas, pois não permitiu que pudessem brincar no espaço exterior e é algo a que o grupo está acostumado, isto é, que faz parte da sua rotina e que os motiva. Além disso, também relativamente ao meu desempenho, por não estar bem, devido ao facto de no fim-de-semana anterior ter falecido uma familiar minha, não consegui acompanhar o grupo ao estar um pouco distante do mesmo. Por esta razão, penso que acabei por estar, ao longo do dia, mais focada nos materiais necessários e em respeitar os tempos para as atividades, do que propriamente no grupo, algo que fiz de forma involuntária.

Referências Bibliográficas

Matos, M.F.F. (2014). *A intencionalidade pedagógica na rotina de crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de estágio da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1377/1/TM_2014_PE1%C2%BAMarciaMato s.pdf

Pinto, A.I., Grande, C. & Novais, I. (2003). *Interação educador-criança em contexto de creche: Uma abordagem qualitativa*. https://www.researchgate.net/publication/37650441_Interacao_educador-crianca_em_contexto_de_creche/link/0deec5351651e0c038000000/download

Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Anexo IX- Planificação das propostas educativas relativas à construção de uma sessão de cinema

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

Formação Pessoal e Social- Partilha de ideias, respeito pelas opiniões dos outros e colaboração (aspetos inseridos no trabalho em equipa).

Conhecimento de mundo- Mundo tecnológico e utilização das Tecnologias.

Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática (Números e operações) e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Identificação de convenções da escrita e comunicação oral).

Contextualização

Temos vindo a verificar, com a visualização de filmes proporcionados nas últimas semanas, que um dos interesses demonstrado pelas crianças é o cinema. Assim sendo, estes três dias serão centrados na organização de uma sessão de cinema contando com a participação do grupo de crianças. De acordo com Formosinho (2015), “A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, (...) criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja (...) identidade são projetadas no encontro com a criança.” (p. 7).

Nas propostas da semana de 3 a 5 de maio falámos sobre a luz, as sombras e realizámos um teatro de sombras no último dia de intervenção. Para esta semana, o conjunto de atividades que irá ser apresentado permitirá estabelecer ligação com o que foi abordado na semana anterior, relação esta estabelecida através da apresentação de um vídeo “Monstrinha vai à escola”. Assim sendo, foi sugerido pela educadora Dr.^a Cidália Sebastião, a ideia de realizarmos um conjunto de propostas educativas organizadas de forma sequencial, de acordo com esse tema. Há algumas semanas a educadora deu-nos a conhecer o projeto de animação, denominado de “Monstrinha vai à escola”, tendo partilhado connosco o programa do mesmo e o interesse em explorá-lo com as crianças. O vídeo promocional deste projeto apresenta a personagem, a menina Monstrinha, a realizar sombras através de gestos que faz com as suas mãos, o que interliga assim o assunto desta semana com o da semana anterior.

Iremos utilizar para esta sessão de cinema, um dos filmes do projeto “Monstrinha vai à escola”. Este projeto faz parte do 20º festival de animação de Lisboa, o qual tem o intuito de levar aos contextos educativos a visualização de curtas-metragens, uma vez que as crianças não poderão ir a um espaço de cinema devido à atual situação pandémica. Além disso, o projeto tenta ir ao

encontro daquilo que poderão ser os interesses das crianças dos diversos contextos educativos, tendo diferentes vídeos que estão indicados para as várias faixas etárias a que se dirigem, que vão do pré-escolar ao 3º Ciclo. Como o documento de apresentação da Monstrinha refere,

A rebeldia própria da idade e da criatividade de quem vê (...) espelha-se nas personagens e nas formas que no ecrã nos fazem rir, emocionar e pensar (...) Apesar dos cuidados e das distâncias físicas a que o momento nos obriga queremos estar e continuar muito perto de todos, na Arte e na Amizade, através de muita e boa Animação (Galrito, 2021).

Para além do interesse demonstrado pelo cinema, a criança “M” e a criança “U”, durante a hora do almoço em que o segundo prato da refeição tinha milho, disseram que não queriam comer porque não gostavam daquele alimento. Entretanto questionámos-lhes se gostavam de pipocas, ao qual nos responderam bastante entusiasmadas que apreciavam muito as pipocas. No entanto, quando lhes dissemos que estas eram feitas com milho, elas ficaram um pouco estupefactas com a informação que lhes tínhamos acabado de dar. Assim sendo, elas terão também oportunidade de confeccionar as pipocas, as quais vão ser consumidas na sessão de cinema. Por sua vez, estas serão colocadas em pequenos recipientes, copos de iogurte reutilizados e higienizados, que as crianças vão personalizar através de colagens.

A principal aprendizagem que as crianças poderão adquirir ao longo dos três dias, será sobretudo a importância do trabalho em equipa. Além disso, as crianças possivelmente também ficarão sensibilizadas sobre o quão importante é o processo, principalmente baseado no trabalho em equipa, a partir do qual resultará num produto conseguido com sucesso. Terão a perceção do processo como uma fase essencial para a construção de algo, e que após todo o trabalho, conseguem ter o resultado tão esperado, graças ao esforço, participação e união de todos. Com um processo rico em experiências, em que a participação das crianças é uma constante (construção dos diversos elementos necessários à sessão de cinema), faz com que cada uma delas também se sinta valorizada no que refere às suas capacidades, mostrando que é capaz. Em concordância com o que afirmam Silva et al. (2016), “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9).

Planificação para o dia 10 de maio – Segunda-feira

Os bilhetes para o cinema

Hora de início: 10h | **Duração:** 50 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>-Promover oportunidade de comunicação criança-adulto num momento mais estruturado;</p> <p>(Área de expressão e comunicação)</p> <p>- Ler e escrever perante as crianças, ilustrando assim como se pode, a partir do diálogo, utilizar a leitura e a escrita; (Área de expressão e comunicação)</p> <p>- Organizar o espaço com materiais a que as crianças possam recorrer para as explorações e usos da linguagem escrita; (Área de</p>	<p>As crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Associam diferentes funções da escrita, presentes em determinado contexto; - Estabelecem relações entre a escrita e a mensagem oral; - Reconhecem as letras e apercebem-se da sua organização em palavras; - Apercebem-se do sentido direcional da escrita; 	<p>Antes de iniciarmos a atividade, é solicitado ao grupo de crianças que arrumem os materiais que utilizaram no momento de brincadeira livre. Já na área do tapete e todos sentados, será perguntado o que fizeram no fim-de-semana, como forma introdutória à semana. Depois de algumas crianças partilharem o que fizeram, será colocada a questão se lembram do que fizemos na semana anterior relacionado com as sombras.</p> <p>Neste momento, será partilhado com as crianças o que irá decorrer ao longo dos três dias: a preparação de uma sessão de cinema. Este momento será introduzido com a visualização do vídeo (Anexo 1) que apresenta o projeto da Monstrinha, o qual faz ligação com a temática abordada na semana anterior, as sombras. De seguida será lido às crianças o que o programa do projeto diz, de forma a ficarem a conhecer o mesmo e despertar a sua curiosidade das crianças pelo filme que irão ver na quarta-feira</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeio do projeto a monstrinha; - Programa do projeto; -Quadro branco; -Computador; - Bilhetes; - Marcadores; -Picos para picotagem; -Lápis de cor e de carvão. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas e Crianças.

<p><u>expressão e comunicação</u></p> <p>-Incentivar as crianças para a identificação oral do número selecionado e para a sua escrita.</p> <p><u>(Área de expressão e comunicação)</u></p>	<p>-Sentem-se competentes e capazes de usar a escrita, mesmo que em formas muito iniciais;</p> <p>-Identificam quantidades através da escrita de números.</p>	<p>à tarde. Posteriormente pergunta-se às crianças se alguma vez foram ao cinema, e se sim, o que existe nesse espaço. Espera-se que as crianças digam alguns elementos como bilhetes, bilheteira, pipocas, ecrã gigante e o filme. Caso não digam certos elementos, serão dadas pistas para que as crianças pensem e participem com as suas ideias.</p> <p>Assim sendo, propõem-se às crianças a elaboração dos bilhetes de cinema. No quadro branco, será colocado o que um bilhete de cinema costuma conter, como a data da sessão do cinema, local, título do filme e o número do lugar, o qual permite às pessoas/crianças ficarem a saber onde se deverão sentar na sala. Posteriormente cada criança irá elaborar o seu bilhete. Cada uma irá copiar o que foi escrito no quadro a partir do que foi dito em grande grupo, procurando assim utilizar a estrutura que é apresentada no esboço apresentado nos anexos (Anexo 2). No espaço em que é para colocar o número do lugar, cada uma irá escolher um número, o qual no dia da sessão estará a assinalar o respetivo lugar onde cada criança terá de se sentar, tendo para isso que procurar o</p>	
--	---	--	--

		<p>seu número. É de salientar que, para que não hajam números repetidos, será apresentada às crianças, no momento da elaboração do bilhete, uma tabela com uma numeração de 1 a 23 (Anexo 3), número este igual ao número de crianças do grupo. À medida que os números são selecionados pelas crianças, estes serão assinalados com um marcador vermelho para saberem que esse lugar já estará ocupado. No fim de fazerem os bilhetes, de forma a rasgar-se mais facilmente uma das partes do bilhete, como se costuma fazer no cinema, as crianças utilizarão um pico para fazer a picotagem sobre a linha do bilhete que está a tracejado (Anexo 2).</p>	
Construção da bilheteira e do cartaz do cinema			
Hora de início: 15h Duração: 30 min.			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>- Disponibilizar os materiais necessários;</p> <p style="text-align: center;"><u>(Área da Formação Pessoal e Social)</u></p> <p>- Escutar o que as crianças têm para dizer, chamando-as à atenção para</p>	<p>As crianças:</p> <p>Têm a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</p> <p>- Cooperam com os outros no processo de elaboração dos</p>	<p>Depois da sala estar arrumada, o grupo de crianças será subdividido em dois grupos. Cada grupo irá ficar encarregue da elaboração da bilheteira e do cartaz.</p> <p>A bilheteira será feita com cartão de grandes dimensões e tintas de diversas cores. Serão as crianças que, através do diálogo e partilha de ideias, vão determinar como</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Cartão</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Papel A3;</p> <p>- Pincéis;</p> <p>- Papel cenário;</p> <p>Humanos:</p> <p>- Educadora, Auxiliar Ação Educativa,</p>

<p>a diversidade de opiniões, a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos;<u>(Área da Formação Pessoal e Social)</u></p> <p>- Acompanhar as crianças naquilo que estão a realizar, proporcionando um diálogo interativo entre elas, incentivando a explicitação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento; <u>(Área da Formação Pessoal e Social)</u></p> <p>- Incentivar a tomada de decisão coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo. <u>(Área da Formação Pessoal e Social)</u></p>	<p>materiais, cartaz e bilheteira;</p> <p>- Fazem propostas, colaboram na procura de soluções e ideias, reconhecendo também o contributo dos colegas;</p> <p>- Desenvolvem o respeito pelo outro e pelas suas ideias, numa atitude de diálogo e partilha;</p> <p>-Têm prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p>	<p>será feita a bilheteira. Será disponibilizada ao grupo uma folha branca de tamanho A3 para fazerem um esboço daquilo que vão fazer no cartão da bilheteira. Este cartão já estará recortado, as crianças terão apenas de o pintar, seja com desenhos, seja com pintura livre. Uma das mestrandas irá estar a acompanhar o grupo de forma a auxiliá-los, caso seja necessário. Relativamente ao cartaz, este será feito com recurso a papel cenário e a colagem de materiais, principalmente reutilizáveis, como papel de jornal, pedaços de cartolina e fios de lã, através de cola branca. O formato do cartaz já se encontrará recortado e com um espaço delimitado para depois ser colada a imagem do projeto “Monstrinha”. O grupo que ficará encarregue da elaboração do cartaz terá também uma folha A3, pois poderão querer fazer algum padrão na folha, de forma a saberem e partilharem ideias, de como vão colar os materiais. Se vão fazê-lo de uma forma separada e padronizada, ou também poderão não querer utilizar a folha e fazerem apenas as colagens livremente. Tudo isto, desde que consigam todos concordar e</p>	<p>Mestrandas e Crianças.</p>
---	---	--	-------------------------------

		aceitar as ideias uns dos outros, de forma a conseguirem chegar ao resultado final, tendo todos os elementos de cada grupo participado na elaboração do cartaz ou bilheteira e concordado com o resultado final. Este grupo será acompanhado pela outra mestranda.	
<p>Avaliação:</p> <p><u>Será avaliada a criança W:</u></p> <p>De que forma a criança se posicionou na partilha de ideias inicial em grande grupo e como efetuou o seu bilhete de cinema?</p> <p>O que fez e qual foi o seu comportamento no trabalho em equipa, ao longo da elaboração do cartaz/bilheteira?</p>			

Planificação para o dia 11 de maio – Terça-feira			
A embalagem para as pipocas			
<p>Hora de início: 10h30 Duração: 45 min.</p> <p>Nota: O grupo tem Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), Mónica Cordeiro, das 9h às 10h.</p>			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>- Promover a prática da motricidade fina; (Área da formação pessoal e social)</p> <p>-Incentivar para o estímulo da coordenação</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Adquirem um maior controlo do seu corpo, força e coordenação muscular que lhes permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos ao</p>	<p>Depois da brincadeira livre realizada a seguir à aula de música, será questionado ao grupo de crianças o que foi feito no dia anterior. Posteriormente serão dadas pistas às crianças sobre o que será feito a seguir. Seguem-se questões como: o que as crianças mais gostam quando vão ao cinema? Caso não surja uma resposta com as pipocas, será partilhado com as crianças a</p>	<p>Materiais:</p> <p>-Copos de iogurte de plástico;</p> <p>-Cartolinas com formas delimitadas (Anexo 4);</p> <p>-Tesoura;</p> <p>-Cola líquida;</p>

<p>visuomotora das crianças; (<u>Área da formação pessoal e social</u>)</p> <p>-Organizar as áreas e materiais da sala, com a participação das crianças; (<u>Área da formação pessoal e social</u>)</p>	<p>recortarem as cartolinas com uma tesoura;</p> <p>-Reconhecem as figuras geométricas.</p>	<p>proposta seguinte. De seguida apela-se à participação das crianças para que, cada uma, elabore a embalagem das pipocas. Este suporte será realizado com recurso a copos de iogurte de plástico, reutilizados e previamente limpos e desinfetados. Posteriormente, enquanto parte das crianças estarão em brincadeira livre, 3 ou 4 crianças de cada vez, dirigem-se para a área de expressão plástica para elaborarem os copinhos que, no dia da sessão de cinema, servirão para colocarem as pipocas. Para a confeção será disponibilizado, um retângulo vermelho, um círculo azul e uns desenhos em forma de pipocas (Anexo 4). As crianças terão de recortar estas formas para depois colarem no respetivo copo de iogurte vazio. Antes de colarem, apelar-se-á à criança para que identifique as formas geométricas, que acabaram de recortar.</p>	<p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
---	---	---	--

História: “Os bochechas vão ao cinema”

Hora de início: 15h | Duração: 45 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>-Contar histórias, promovendo conversas sobre as mesmas. (<u>Área de</u></p>	<p>- Estão atentas à leitura da história;</p>	<p>As crianças serão convidadas a sentar na área do tapete em grande grupo onde se iniciará um breve diálogo sobre o que fizeram na parte da manhã, isto é, acerca das</p>	<p>Materiais: -Livro “Os bochechas vão ao cinema” (Anexo 5);</p>

<u>expressão e comunicação)</u>	-Apercebem-se do sentido direcional da escrita.	<p>embalagens que fizeram para depois colocarem as suas pipocas para a sessão de cinema. De seguida será lida uma história intitulada de “Os bochechas vão ao cinema”, do autor Pepe Carreiro (Anexo 5). No final as crianças poderão partilhar com os colegas o que aconteceu na história.</p> <p>Posteriormente, as crianças que não fizeram a embalagem para as pipocas, terão a parte da tarde para o fazer, enquanto as restantes crianças realizam brincadeira livre pelas áreas da sala até à hora do lanche.</p>	Humanos: -Educadora, -Auxiliar Ação Educativa, -Mestrandas, -Crianças.
Avaliação: <u>Será avaliada a criança M:</u> - Qual foi o desempenho da criança na confeção dos recipientes para as pipocas?			

Planificação para o dia 12 de maio – Quarta-feira			
“Vamos fazer as pipocas!”			
Hora de início: 10h00 Duração: 45 min.			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
-Proporcionar momento em que as crianças consigam aperceber-se do processo e ingredientes para a confeção de	As crianças: - Esperam pela sua vez na realização da atividade; -Identificam quantidades	<p>Na parte da manhã deste dia as crianças serão convidadas a organizar a sala com ajuda dos adultos presentes. Serão colocados os lugares já dispostos, a bilheteira e o cartaz na sala.</p> <p>Além disso, será proporcionado um momento para a confeção das pipocas. Para</p>	Materiais: -Máquina de pipocas; - Recipiente de tamanho grande; - Milho;

<p>pipocas; (<u>Área do Conhecimento do Mundo</u>)</p> <p>- Utilizar a situação para criar oportunidade de contagem e operações sobre as quantidades;</p> <p>(<u>Área de Expressão e comunicação</u>)</p>	<p>através da contagem;</p> <p>- Resolvem problemas que possam surgir a partir desta situação com recurso à adição e/ou subtração;</p>	<p>isso faremos recurso a uma máquina de fazer pipocas e assim conhecerão quais os ingredientes e o processo de se fazer pipocas. Antes de iniciarmos este momento, o grupo de crianças será avisado que as pipocas serão apenas para a sessão de cinema. Depois de estarem confeccionadas, são guardadas num recipiente grande para que momentos antes da sessão de cinema, as pipocas sejam colocadas nos copos que cada criança fez para colocar as suas pipocas. O momento da colocação das pipocas nas embalagens, será realizado com as crianças, para terem uma ideia das quantidades, se chega ou não para todos os elementos do grupo e caso falte, fazerem a contagem de quantas embalagens ainda faltam encher de pipocas.</p>	<p>- Embalagem das pipocas realizadas pelas crianças.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
---	--	---	---

Sessão de Cinema: “Monstrinha vai à escola”

Hora de início: 14h30 | Duração: 40 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>- Organizar o ambiente da sala, de forma a promover o conhecimento e uso de recursos tecnológicos;</p> <p>(<u>Área do Conhecimento do mundo</u>)</p> <p>- Incentivar a utilização da linguagem oral</p>	<p>As crianças:</p> <p>- Comunicam com um adulto para solicitar o seu bilhete;</p> <p>- Encontram o seu respetivo lugar, associando o número que</p>	<p>Chegou finalmente o momento tão esperado destes três dias: a sessão de cinema. Na sala estará tudo a postos para começar, estando o projetor já ligado e uns lençóis à entrada da sala para promover a mudança do ambiente exterior à sala de cinema, a bilheteira, a entrada do cinema em que têm de mostrar e dar parte do bilhete e o interior da sala de cinema, onde serão as crianças a procurar os seus respetivos lugares, tendo que associar o</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Lençóis</p> <p>- Cadeiras</p> <p>- Computador</p> <p>-Projetor</p> <p>-Colunas</p> <p>Materiais realizados pelas crianças:</p> <p>- Bilhetes;</p>

<p>em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação, expressando aquilo que necessitar; (<u>Área de Expressão e comunicação</u>)</p> <p>-Proporcionar momento de lazer; (<u>Área de Expressão e comunicação</u>)</p>	<p>tem no bilhete, ao que está marcado no assento;</p> <p>- Visualizam o filme com atenção;</p> <p>- Reconhecem os recursos tecnológico do seu ambiente e explicam as suas funções e vantagens.</p>	<p>número que colocaram no bilhete, ao lugar destinado para si.</p> <p>As crianças estarão na entrada da sala em conjunto com a interveniente que apresentará a atividade. Será questionado primeiro às crianças que já foram ao cinema o que costumam fazer até verem o filme. Posteriormente, caso as crianças não consigam explicar, a interveniente partilha o que terão de fazer. A mestranda que não irá intervir, estará no espaço da bilheteira a receber as crianças, para que elas se dirijam à bilheteira e solicitarem o seu bilhete. Assim, as crianças terão de comunicar com quem está na bilheteira para conseguir ter acesso ao seu bilhete. No interior da “sala do cinema” estará já a interveniente a ajudar as crianças a encontrarem o lugar, caso seja necessário. Depois de se verificar que todas as crianças já estão sentadas confortavelmente e a conseguirem visualizar o ecrã, serão distribuídas as pipocas. Assim sendo, estamos todos prontos para começar a ver o vídeo do projeto “Monstrinha vai à escola”.</p> <p>No final, caso as crianças o queiram fazer, poderão falar um pouco sobre o que viram no vídeo e partilharem a sua opinião acerca do mesmo.</p>	<p>- Bilheteira e cartaz</p> <p>- Embalagem para as pipocas;</p> <p>Humanos: Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>
<p>Avaliação: <u>Será avaliada a criança L:</u></p> <p>- Como esteve a criança durante a confeção das pipocas, conseguiu participar respondendo às questões relacionadas com a Matemática?</p> <p>- Qual foi o seu comportamento ao longo da sessão do cinema? Demonstrou interesse pelo filme?</p>			

Referências Bibliográficas

Carreiro, P. (2004). *Os bochechas- Vão ao Cinema*. Mel Editores.

Galrito, F. (2021). *MONSTRINHA, uma vacina, de arte, cultura, emoção!*.
<https://monstrafestival.com/pt/apresentacao-monstrinha/>

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*.
https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPACAO

Silva, I. L. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Anexo X- Evidências das propostas educativas relativas à elaboração da sessão de cinema

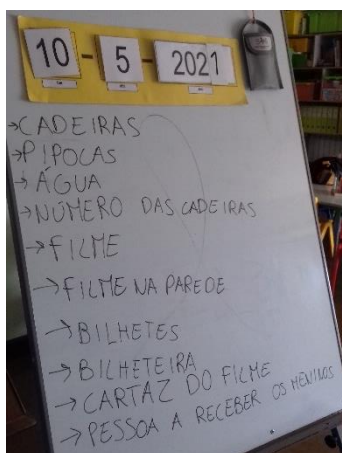


Figura 1- Levantamento das ideias do grupo de criança relativas à preparação da sessão de cinema.



Figura 3- Elaboração dos copos para depois colocarem as pipocas.



Figura 2- Construção do cartaz.



Figura 4- Bilhetes para a sessão de cinema.



Figura 5- Construção da bilheteira.



Figura 6- Cartaz da sessão de cinema “A Monstrinha” e a bilheteira.

Anexo XI- Reflexão relativa aos dias 10 a 12 de maio

Referentes: Trabalho em equipa, intervenção, motivação, participação ativa, afetividade entre pares.

A semana a que se refere a presente reflexão foi dinamizada de uma forma diferente. Foi idealizada como preparação de uma sessão de cinema, um processo que levou cerca de três dias para dar como resultado a tão esperada sessão de cinema. Estes dias foram marcados por muita motivação e entusiasmo da parte das crianças, tendo estado empolgadas com este desafio desde o início da semana. Este desafio foi proposto na segunda-feira de manhã, onde o grupo de crianças demonstrou de imediato um grande interesse em serem elas a prepararem a sessão de cinema. Assim sendo, as crianças em conjunto com a mestrandia interveniente registaram inicialmente o que iria ser necessário preparar para a sessão. As crianças lembraram-se de tudo, incluindo as pessoas que estão situadas nos diferentes espaços do cinema. Contudo, no que se refere à minha intervenção neste momento, penso que numa próxima partilha de um projeto externo à instituição, deverei simplificar e organizar melhor o meu discurso, de forma a ser esclarecedora na comunicação de novas informações. Quero com isto dizer, que as crianças talvez tenham ficado um pouco confusas relativamente ao projeto em si, visto que, no dia da sessão de cinema, referiram por várias vezes o interesse em ver a personagem Monstrinha, sendo que esta denominação remetia para um conjunto de curtas-metragens de diversos autores.

A motivação das crianças foi visível ao longo da semana, questionando o que iríamos fazer posteriormente a determinada proposta educativa planeada. Um dos exemplos disso foi a criança R que, tendo em conta que já tinha informado o grupo de quando seria a sessão de cinema, perguntou-me na terça e quarta-feira de manhã quando iria realizar-se a mesma. Estas questões demonstram a ansia que as crianças sentiram para que chegasse o derradeiro dia. Outro exemplo foi ainda na segunda-feira à hora do almoço, quando fui colocar na sala o cartão que iríamos

utilizar para a construção da bilheteira. Nesta altura a criança B veio ter comigo e questionou num tom de preocupação: “Catarina, quando é que vamos arrumar a sala para o cinema?”. Eu respondi da seguinte forma: “Nós vamos arrumar a sala no dia da sessão de cinema, que é na quarta-feira”. Ela retorquiu “Temos de arrumar a sala mais cedo porque temos de encostar à parede todos os móveis da sala”. Com isto, conclui que talvez o facto de as crianças participarem na organização e elaboração dos elementos necessários para a sessão de cinema, lhes tenha despertado esta motivação e um sentido de responsabilidade e preocupação para com os preparativos. Além disso, com a sua afirmação, ao ter dito “nós temos”, denotou-se um sentido de entreaajuda e trabalho em equipa. Como afirma Portugal (2008),

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. (...) podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, (...) abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p. 33).

No decorrer dos três dias pudemos observar um enorme entusiasmo, não só pelo cinema, mas na construção dos materiais, havendo determinada inquietação quando ainda não os tinham terminado no momento. Exemplo disso foi no decorrer da elaboração do bilhete, e depois na confeção do copo das pipocas. Relativamente às pipocas, nomeadamente a confeção das mesmas, foi o momento auge da semana, sendo algo que as crianças também questionavam muitas vezes, se teríamos pipocas na sessão de cinema. Levei uma máquina de pipocas, logo na segunda-feira para ficar de quarentena na instituição, e coloquei-a num canto da sala, dentro de um saco. Tinha o intuito de que as crianças ficassem a conhecer quais os ingredientes necessários e o processo da confeção das pipocas. Era suposto que este momento fosse surpresa. Contudo, dado que uma das características que definem a maneira de ser e estar das crianças nestas idades é a curiosidade, e consequentemente estarem sempre atentas para descobrirem o surgimento de elementos novos na sala, acabaram por encontrar a máquina, ainda na terça-feira à tarde. Com isto denotámos a atenção e a perspicácia das crianças. Ao encontrarem a máquina de pipocas na sala, elas demonstraram de imediato a admiração e o fascínio pela sua descoberta. Posteriormente a criança M aproximou-se de mim e disse: “Catarina, nós já sabemos que vamos fazer pipocas porque encontrámos a máquina das pipocas.” Em tom de brincadeira respondi: “Mas o que está dentro do saco é só a caixa da máquina para depois decorar a sala!”. De seguida a criança M voltou a deslocar-se junto da caixa e veio para ao pé de mim dizendo: “A máquina está mesmo dentro da caixa porque a caixa está dura e pesada.” Acabaram assim por descobrir que de facto a máquina estava no interior da caixa. As crianças começaram a dar saltos de alegria e a comunicar aos

colegas o que tinham acabado de descobrir. Quero com isto dizer, que as crianças demonstram ter uma capacidade de raciocínio lógico, no que concerne ao perceberem a realidade que as rodeia.

Na conclusão dos três dias, penso que as crianças apreciaram o principal intuito desta semana, isto é, a preparação do cinema. Para além daquilo que observámos nas crianças durante os três dias, esta apreciação pôde ser observada e sentida quando soubemos que as crianças partilharam com a família o que fizeram na sala relacionado com o cinema. Esta ação foi registada pela mãe da criança D, que fotografou o bilhete que ela e a irmã elaboraram em casa, um bilhete com todos os pormenores escritos, o qual foi inspirado nos que o grupo realizou na sala. Além disso, desenharam também um copo de pipocas e uma garrafa de água.

Para além do trabalho em equipa, observamos que a afetividade é algo que também está muito presente neste grupo, principalmente na relação entre pares. O grupo em si quando vê alguém a chorar avisa logo os adultos, ou quando alguém se magoa, uma outra criança, nomeadamente as crianças D ou W, aproximam-se e reconfortam-na com um abraço. Além disso, há uma criança do grupo, a criança A, que diz com muita espontaneidade aos outros a seguinte frase: “Gosto de ti”. Isto é, apresenta elogios e afeto aos adultos e colegas, o que é surpreendente pelo facto de ser tão espontânea, podendo surgir a qualquer momento do dia. É esta magia, leveza e encanto que as crianças espalham e faz com que tudo pareça ser mais simples. Como afirma Gomes (2017), o papel de um educador deve ser o de fomentar o desenvolvimento integral da criança “através de uma ação educativa (...) que estabelece um clima de interação social positivo, (...) promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, favorecendo, assim, o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo.” (p. 89).

A preparação desta sessão de cinema foi trabalhosa, tanto para os adultos da sala, como para as crianças, mas no final é sempre gratificante vê-las tão felizes e orgulhosas com aquilo que construíram e ajudaram a construir. Além disso, ficámos também com a sensação de dever cumprido, tendo em conta o facto de que, a meu ver, foi tudo elaborado num ambiente de sala estável, com alegria e trabalho em equipa.

Referências bibliográficas

- Gomes, R. M. (2017). As aptidões sociais na infância: Identificar para Intervir. *Interações*, 12 (42), 70-95.
<https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33- 67). CNE -Conselho Nacional de Educação.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Anexo XII- Reflexão de grupo relativa aos dias 26 a 28 de abril

Referentes: Planificação e ação educativa; Gestão do tempo das propostas educativas; Seminário com Rui Inácio.

A presente reflexão é realizada pelos dois elementos do grupo de prática pedagógica, e debruça-se sobre a semana de atuação realizada de 26 a 28 de abril e sobre o seminário, intitulado de “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na Educação Pré-escolar”, dinamizado pelo educador Rui Inácio. No que concerne à semana de intervenção no contexto educativo, iremos focar a nossa atenção na planificação e atuação e na gestão do tempo das propostas educativas. Assim, iremos salientar o que foi mais significativo para nós e o que mudaríamos naquilo que foi concretizado ao longo dos dias de intervenção.

Respeitante à semana de atuação, houve momentos mais significativos que outros, os quais consideramos terem-nos proporcionado novas aprendizagens no sentido de melhorarmos determinados aspetos das nossas intervenções. As propostas educativas foram realizadas tentando ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, o que desencadeou mudanças nas propostas educativas planeadas. De acordo com Bravo e Uva (2020), “Cabe então ao professor como profissional, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo” (p. 147). A planificação inicialmente pensada, foi sendo ajustada com o decorrer da atuação, como é o exemplo do desenho a realizar pelas crianças sobre as diferentes formas de proteger o ambiente. As crianças acabaram por desenhar em pequenos grupos a sua ideia relacionada apenas com o vídeo do crescimento das árvores sendo que, com isto, todos os grupos desenharam árvores em comum como elemento principal da representação gráfica. Julgamos que esta situação poderá ter acontecido devido à mestrandia interveniente não ter conseguido expressar bem o que pretendia que os grupos representassem nos desenhos. Ainda assim, o que poderá também ter despoletado esta ideia, foi o facto do vídeo (observado repetidamente por vontade das crianças), ter mostrado apenas um dos aspetos de como preservar a natureza: plantar árvores. Contudo, apesar de todos os grupos terem elaborado o desenho sobre esta estratégia de preservação, resultaram desenhos diferentes com elementos diferentes, tendo dado asas à imaginação das crianças. Para Vigotski (2014), citado em Oliveira e Lima (2017), “não existe ato criador sem a imaginação que o funda, ou seja, a realidade é fruto da imaginação humana e da criação baseada nessa imaginação” (p. 1401).

O momento que consideramos ter sido mais significativo foi a construção e o manuseamento do instrumento não convencional, as castanholas. O grupo de crianças demonstrou interesse e entusiasmo, logo quando sugerimos em grande grupo a confeção deste instrumento. Para a conclusão do instrumento musical, as crianças fizeram a colagem das tampas de plástico, com a ajuda das mestrandas. Com efeito, foi possível observar a ânsia das crianças para iniciarem a

exploração dos instrumentos que tinham construído, pelo que entendemos ter sido o momento auge desta semana. Assim, consideramos que a construção das castanholas e a exploração das mesmas proporcionou um ambiente e momentos bastante apelativos para as crianças. Contudo, houve um outro aspeto que não seguiu o plano inicialmente previsto. A exploração das castanholas tinha sido previamente planeada para acompanhar uma canção sobre o abecedário. No entanto, e dado que as crianças estavam sentadas já por um longo período de tempo, demonstrando algum cansaço, a interveniente teve de fazer pequenas alterações na proposta educativa. Este tema será novamente abordado mais adiante nesta síntese reflexiva. Ainda em relação à exploração das castanholas, as crianças, num primeiro momento, imitaram ritmos criados pela interveniente. De seguida, cada criança do grupo criou o seu próprio ritmo para que as restantes pudessem reproduzir um ritmo semelhante. É de destacar que neste momento, também as crianças usualmente não querem apresentar-se perante os pares, quiseram criar um ritmo para que o restante grupo repetisse o mesmo. Ainda assim, pudemos verificar que as criações dos ritmos por cada criança foram muito semelhantes entre si e com a mesma sequência. A canção do abecedário apenas foi introduzida na exploração livre das castanholas onde as crianças puderam criar os ritmos sem limitações ou sugestões. A música e tudo o que a contempla é sempre do agrado das crianças além de também lhes proporcionar prazer e bem-estar. Na ótica de Silva e tal. (2016), “A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (p. 54).

Dando agora continuidade ao tema anteriormente referido, gestão do tempo, consideramos que o mesmo, relacionado ao período da proposta educativa também anteriormente mencionada, não foi o mais adequado, o que refletiu no comportamento mais agitado das crianças. Este será sem dúvida um aspeto a ter em conta futuramente, numa perspetiva de melhoramento dessa gestão temporal. Do nosso ponto de vista, este é uma dimensão fundamental em contexto educativo, pois acreditamos que a gestão adequada do tempo, no que respeita a propostas educativas, poderá maximizar o envolvimento das crianças transformando esse envolvimento em oportunidades de aprendizagem. Para Santos (2016), “a gestão e a transformação do tempo educativo é importante para a evolução do processo ensino-aprendizagem” (p. 56).

Focando agora a reflexão no seminário a que tivemos o privilégio de assistir, queremos partilhar que, na nossa perspetiva, o mesmo foi realizado de uma forma bastante esclarecedora e organizada. Neste seminário foram abordados assuntos que, do nosso ponto de vista, são fulcrais e devem ser tidos em conta para melhorarmos a nossa atividade educativa. Apesar de existirem elementos, integrantes de determinado contexto, que são fundamentais na educação, não se devem descuidar que as crianças serão sempre o principal foco numa sala e instituição educativa. Para isso, é de se ter em conta certos parâmetros de modo a colocá-los em prática, promovendo assim essa atenção e centralização nas crianças. Assim sendo, o educador Rui Inácio deu inicialmente a

conhecer um pouco de si, dos seus estudos e percurso profissional. Deu-nos também a conhecer que, atualmente trabalha numa instituição em Lisboa e tem um blog onde coloca reflexões, denominado de “Uma caixa cheia de nada”. Posteriormente iniciou a sua partilha de ideias partindo de questões retóricas, colocando-nos a pensar: quais são as prioridades que nós queremos definir para a nossa futura prática enquanto educadoras? Que relações queremos que se criem entre a família, escola e crianças, de forma a existir um compromisso com todos os elementos que fazem parte de um contexto educativo?

No que refere ao papel de um educador, começou por defender que deve existir uma rede de conexões, as quais devem advir dos educadores. Desta forma, é possível promover o desenvolvimento e aprendizagem e não colocar obstáculos. Seguidamente colocou-nos a pensar sobre qual poderá ser a intencionalidade de colocar-se “paredes museu” na sala. Assim, esclareceu que um educador de infância tem as suas intencionalidades educativas e para isso deve observar, registar e documentar para planear e avaliar. Esta posição vai ao encontro do que é referido por Silva et al. (2016) ao afirmarem que:

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, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem a o/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (p. 5).

Na avaliação é importante valorizar principalmente o percurso e não propriamente o resultado. Além disso, referiu que o processo de documentar deve englobar o registo das vivências das crianças e até dar-lhes voz e visibilidade. Ainda na mesma linha de pensamento, destacou que é de louvar a dedicação que um educador faculta no processo de documentação, inferindo ao mesmo tempo que os momentos de brincar e a participação das crianças são fundamentais no surgimento de documentação pedagógica. O questionar constantemente o que faz e observa, o olhar para a criança numa perspetiva holística e não apenas para a atividade, mas sim o que ela desenvolve e o que a rodeia, permitirá ao educador evoluir na sua atuação e intervenção. No final partilhou connosco um vídeo que fala sobre como a escola poderá ser um agente determinante na criatividade das crianças, caso não seja dada a importância necessária para o desenvolvimento dessa capacidade.

Acreditamos que este seminário foi verdadeiramente importante neste percurso académico porque nos permitiu refletir sobre as temáticas abordadas. Uma vez mais pudemos perceber que o trabalho educativo baseia-se acima de tudo nos interesses e necessidades das crianças.

Referências Bibliográficas

- Bravo, B., & Uva, M. (2020) As Potencialidades Pedagógicas da Implementação de Processos de Integração Curricular em Jardim de Infância e 1.º CEB. *Da Prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico*, 146-173. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3161/1/N1%20-%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20nas%20Primeiras%20Idades.pdf#page=149>
- Oliveira, A. B. F. D., & Lima, A. I. B. (2017). Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. *Educação & Realidade*, 42(4), 1399-1419. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-62025.pdf>
- Santos, A. J. P. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (21), 50-65. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222>
- Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Anexo XIII- Reflexão relativa aos dias 7 a 9 de junho

Referentes: Partilha do fim-de-semana das crianças, relação afetiva com as crianças, visita ao museu.

Ao longo destes três dias estivemos a vivenciar ao máximo os últimos dias de Prática Pedagógica com o grupo da sala dos Sabichões. Assim sendo, foi uma semana de muitos abraços e de preparação para as saudades que este contexto vai deixar. Além disso, na quarta-feira, as crianças tiveram a oportunidade de irem visitar o museu moinho de papel, tendo efetuado uma viagem de autocarro da Batalha até Leiria, algo que fez com que o grupo ficasse mais entusiasmado com a visita.

A semana teve início, tal como todas as semanas temos feito, com o momento de partilha por parte de todos os elementos da sala sobre o que fizeram no fim-de-semana. Contudo, no momento de partilha desta semana deparei-me com uma maior necessidade das crianças de partilharem o que fizeram, mesmo que não tivessem feito algo de diferente nesses dois dias, comparativamente às semanas anteriores. As crianças que são mais reservadas e não são muito participativas nos momentos em grande grupo, quiseram comunicar o que fizeram no sábado e domingo. Exemplo disso foi a criança G que fica a maior parte destes momentos apenas a ouvir atentamente os seus colegas. Nesta semana, a referida criança colocou o dedo no ar para falar e de seguida quis dar a conhecer aos seus colegas o que fez nos últimos dois dias, tendo feito uma longa descrição. Disse

que ficou em casa a brincar com a irmã, viu televisão, contou que depois tomou o pequeno-almoço e posteriormente foi novamente ver televisão, tendo referido ainda que foi ao supermercado com a mãe e a irmã. Com isto, quero salientar o facto de que, apesar de esta criança ter dado a conhecer o que fez no seu fim-de-semana, fê-lo de uma forma muito pormenorizada. Talvez a criança tenha participado neste momento pelo facto de sentir mais confiança para nos dar a conhecer um pouco de si e do que faz no seu contexto familiar. De acordo com o que afirma Portugal (2008), um educador “acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões” (p. 65).

No que concerne à relação afetiva com o grupo, denotei uma maior proximidade, pois nesta semana houve uma outra criança, a criança M, a pedir-me abraços. A criança em questão, no início só falava connosco apenas para solicitar algo que necessitasse, ou como resposta quando eu ou a minha colega fazíamos uma pergunta ou falávamos com ela. Nesta semana estive sempre a pedir abraços e a dizer “Tu não te vais embora”. À medida que as crianças nos vão conhecendo melhor ficam mais próximas de nós. Isto talvez esteja associado ao que a educadora e a professora Isabel nos disseram ao longo do semestre, que quanto mais dermos a conhecer de nós, mais as crianças se envolvem numa relação de maior proximidade connosco. Está-se a aproximar o final desta Prática Pedagógica, estando as crianças informadas que também se está a aproximar o último dia da nossa presença na sala, e elas já começam a ter essa noção. O que demonstra esta situação foi a criança T, durante a visita ao museu, que se dirigiu a mim a dizer “Quando vieres à Batalha depois podes nos vir visitar?”.

Na quarta-feira as crianças foram visitar o Museu Moinho de Papel a Leiria. Penso que gostaram muito desta visita, pois demonstraram estar bastante entusiasmadas, principalmente por irem andar de autocarro. Depois, quando chegámos a Leiria, passámos à frente da nossa escola. Eu disse-lhes “Eu acho que vamos passar pela escola onde eu e a Mónica andamos!”. A criança G disse “Quando passarmos pela vossa escola, depois podes-nos dizer qual é?”. Pela reação delas fiquei com a ideia que gostaram de ficar a saber onde se situava a nossa escola. Assim sendo, mais uma vez, denotei o interesse das crianças para saberem mais sobre nós, sobre o que faz parte das nossas vivências pessoais. Relativamente à visita em si, as crianças ficaram atentas do início ao fim sobre o que foi abordado na mesma. Ficaram estupefactas quando repararam na força da água utilizada para movimentar os engenhos, principalmente um que tem duas pedras de grandes dimensões. Como afirma Portugal (2008), “Se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências (...) partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças” (p. 49).

Em suma, penso que esta semana foi marcada por uma maior proximidade com as crianças e pela visita ao Museu Moinho de Papel, em que as crianças puderam sair da instituição e ficaram a conhecer um espaço novo e mais informações sobre o papel. De acordo com o que é afirmado no decreto-lei nº 126, despacho nº 6147/2019, as visitas “ promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio.” (p.18990). Com esta visita também adquiri aprendizagens, dado que fiquei a conhecer o que é necessário para a organização e realização de uma saída, graças ao auxílio imprescindível da Educadora e da auxiliar. Ao longo desta semana também começámos a preparar para a despedida deste contexto educativo onde fui inserida e muito bem acolhida por todos os elementos da instituição, principalmente pela educadora e a auxiliar da sala. A Prática Pedagógica deste semestre foi uma experiência muito enriquecedora, onde adquiri muitas aprendizagens, no que concerne às atuações, à documentação e às capacidades das crianças do grupo, nomeadamente relacionadas com o trabalho em equipa e cooperação. Além disso, quero salientar para o facto de esta Prática Pedagógica ter sido realizada num ambiente onde existiu comunicação entre todos os elementos e onde reinou sempre a boa disposição e entreajuda.

Referências Bibliográficas

Despacho nº 6147/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). Diário da República: II série, n.º 126. <https://dre.pt/application/conteudo/122920121>

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. (org.), RELATÓRIO DO ESTUDO: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. CNE. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf?fbclid=IwAR3R4VbUQIBzLv57xE4xs_8_7VPNP_o9nXY9n5hPUAW05BwgWTDLLgIBjS4

Anexo XIV - Reflexão individual da PP em Jardim de Infância II dos dias 25 a 27 de outubro

Referentes: Desafios, Motivação das crianças para a descoberta da escrita, Criança E.

A semana a que se refere a presente reflexão foi marcada por ter sido a minha primeira semana de intervenção individual. Um dos grandes desafios com que me deparei esta semana foi a dificuldade em orientar um grupo de 25 crianças com idades tão heterogéneas. No entanto, na atividade de quarta-feira de manhã, penso que consegui organizar a atividade de forma a ultrapassar essa dificuldade, tendo dividido as crianças em dois pequenos grupos. As crianças de 5 anos foram fazer registos com pranchetas, enquanto as de 3/4 anos ficaram na manta a explorar e a manusear elementos da natureza. Neste momento pude observar a ligação que as crianças têm

com o espaço exterior, uma vez que partilharam ter gostado da atividade, principalmente por terem encontrado diversos elementos da natureza e alguns “bichinhos”. A criança V3 (5 anos), referindo-se a esta atividade, afirmou o seguinte: “Eu gostei porque tinha aventura e comecei a aprender a escrever letras”. Como afirma Martins, Mata & Silva (2014), na educação pré-escolar “as crianças começam por diferenciar o desenho da escrita e por elaborar critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem” (p. 135).

Quando foi proposta a atividade às crianças, a criança J (5 anos) e a criança E (5 anos) disseram que não conseguiriam fazer os registos. Contudo, a criança J demonstrou totalmente o contrário, uma vez que registou as palavras com as letras desenhadas na forma correta, como também indicou corretamente a denominação de cada letra. Isto leva-me a refletir que o facto de as crianças estarem num espaço que gostam, onde se promova o contacto com o código escrito de uma forma lúdica, desperta a motivação das mesmas para a descoberta da escrita. De acordo com Mata (2008), “é clara a referência ao facto de as crianças desenvolverem concepções sobre a escrita e a forma como se organiza à medida que a vão contactando e explorando e que essas concepções vão assumindo características diversas ao longo do desenvolvimento” (p. 32).

Numa das reuniões, a professora Isabel sugeriu-nos que observássemos e recolhêssemos dados sobre determinada criança. Isto, com o objetivo de refletirmos acerca de possíveis estratégias a adotar, por forma a tentar ajudar a criança no seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no decorrer destas últimas semanas tenho vindo a observar uma gradual desinibição por parte da criança E (5 anos) que frequenta o jardim-de-infância desde o ano letivo anterior. A criança E (5 anos), quando nós, mestrandas, iniciámos a nossa presença no jardim-de-infância, era um pouco reservada, estando muitas vezes sem partilhar as suas ideias e pouco interagia, a meu ver, principalmente com os adultos. Esta característica tem vindo a melhorar, no entanto ainda se nota esta maneira de estar com o grupo. Há umas semanas falava muito de que queria o pai, mas tem-se vindo a notar um maior à vontade tanto na interação com os seus colegas como também com os restantes intervenientes. A criança, nesta semana partilhou uma novidade, apesar de ser triste, sobre o que observou no fim-de-semana. Chegou ao contexto educativo a dizer que tinha acontecido um acidente entre um autocarro e um carro, tentando contar todos os pormenores que sabia do sucedido. Para uma criança que não falava em grande grupo, neste momento do dia de segunda-feira, desta vez partilhou a novidade com algum detalhe. Comecei a pensar que esta criança talvez demonstre o desenvolvimento de competências através da menção das suas vivências no seu contexto familiar, dado que, pelo menos com os adultos, fala do pai, das bolachas que comeu em casa e dos unicórnios que tem em casa, ou seja, um dos seus gostos e interesses. Na interação que observei durante esta semana da criança E (5 anos) com os seus colegas, ela é afável, dando-lhes as mãos e falando com calma. Demonstrou isso, por exemplo, com a criança M1 (3 anos). Contudo, pelo que tenho vindo a observar, penso que é não só uma criança tímida,

como também parece não ter muita confiança nas suas capacidades, pelo facto de, quando se faz uma pergunta, responde logo a seguir, “Não consigo” ou “Não sei”. Uma estratégia que tenho vindo a utilizar na interação com esta criança é comunicar com ela de forma individual, seja na rua ou perto da hora do lanche da manhã. Além disso, de forma a incentivar a criança E (5 anos) para a sua participação nas atividades digo “Preciso da tua ajuda. Podes ajudar-me?”. Um exemplo destas características da criança E (5 anos) e das estratégias por mim utilizadas foi na proposta educativa das equipas com pranchetas, para o registo das palavras dispersas pelo espaço exterior do jardim de Infância. Quando estávamos a organizar as equipas a criança respondeu “Eu não vou porque não sei escrever!”. Após ouvir esta resposta disse-lhe “Fazes como consegues, eu acredito que és capaz. Preciso que vás para a equipa deles porque preciso da tua ajuda”. De seguida, a criança E (5 anos) levantou-se, participou no jogo e no final ficou feliz por ter escrito algumas das palavras que a equipa dele encontrou. Além disso, fez desenhos do que observou da natureza.

Por outro lado, o grupo tem crianças mais novas as quais querem imitar o que as de 5 anos fazem no dia-a-dia, não só nas brincadeiras, mas nomeadamente nas atividades que incluem a abordagem à escrita. Exemplo disso foi quando perguntei ao grupo sobre quem queria ir escrever a data, tendo direcionado mais a questão para as crianças de 5 anos. Nesse momento a criança M4 (2 anos) pediu para que fosse ao quadro da sala escrever a data, “Eu quero ir, eu quero!”. A autora Mata (2008) refere que “o facto de a criança, com naturalidade, por sua iniciativa, recorrer à escrita, (...) é um indicador da sua atitude positiva e disponibilidade para a exploração do código escrito.” (p. 53). Além disso, “Um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração.” (Ibidem). A criança M4 assim foi ao quadro, tendo feito a data à sua maneira, de forma muito concentrada, pelo que se pode verificar no registo fotográfico 1, dado que “a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza (...) o principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança” (Portugal & Laevers, 2018, p. 27). Outra criança com a mesma motivação é a S2 (3 anos) que, na atividade realizada a qual promovia a exploração e observação de elementos da natureza, queria ir com as crianças de 5 anos procurar e registar as palavras que estavam dispersas no espaço exterior, em vez de manusear e explorar os elementos da natureza. Perante esta situação pensei na possível razão pela qual ela queria ir, isto é, será que ela queria ir por saber que as crianças de 5 anos iam fazer registos e escrever as palavras ou porque elas estariam à procura das palavras dispersas pelo espaço da rua? No entanto, acabou por ficar na manta com os elementos da natureza.

Referências bibliográficas

Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.

Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2 (34), 135-143.
<https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f3312d02-1b94-41dc-b70f-006c59d1f419%40redis>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_descoberta_da_escrita.pdf

Registos fotográficos

Registo fotográfico 1- Criança M4 (2 anos) que pediu para escrever a data.



Anexo XV- Registo de evidências da proposta educativa “violino”

Proposta Educativa: Instrumento musical “Violino” |

Data: 12/01/2022

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo trabalhadas
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o contacto direto com o violino; • Promover o conhecimento do formato e características do som do violino; • Incentivar as crianças a tocarem no violino, de forma a conhecerem a textura das cordas e a emitirem som a partir da sua ação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social • Área do Conhecimento do Mundo • Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística, Subdomínio da música)
<p>Questões orientadoras: Como demonstraram estar envolvidas e motivadas a conhecerem este instrumento musical, o violino?</p>	

O que fizemos?

Estivemos a ouvir a história de “O sapo está triste”, que fala de um sapo que está a chorar e não sabe o porquê de estar assim, então os seus amigos tentam fazer tudo o que conseguem para colocar o sapo a sorrir. O amigo rato lembrou-se de ir buscar o seu violino e começou a tocar. Com isto, o sapo ficou a sorrir. Após esta história a Catarina mostrou-nos uma fotografia do instrumento musical, que é o violino. Mas, a seguir trouxe um violino para a área da reunião. Ela esteve a dizer-nos quantas cordas o violino tem e mostrou-nos o arco, dizendo que as cerdas do arco são feitas com as crinas de cavalo. Depois fizemos um jogo com os sons graves e agudos juntando a isso alguns ritmos, em que batíamos palmas para acompanhar. A Catarina a seguir começou a tocar uma melodia que nós conhecemos, o Let it go, do filme Frozen e outras músicas, como por exemplo, “Brilha estrelinha”, “O balão do João” e o “Papagaio Louro”. A Catarina primeiro tocava e depois tínhamos que identificar qual era o nome da música. Foi muito divertido, mas o que gostámos mais de fazer foi tocar nas cordas do violino e fazermos sons quando colocávamos o dedo na corda.



Figura 1- Crianças a olharem para o violino atentamente e com fruição.

Evidências:

- 1- **“Se essa corda é a Sol, a outra é o céu”**- Criança A (6 Anos)
- 2- **“Como é que tocas em arco-íris?”**- Criança L2 (6 Anos)
- 3- **“O arco é tão fofinho”**- Criança L3 (5 Anos)
- 4- **“Porque é que o arco não faz som?”**-Criança V3 (5 Anos)
- 5- **“Nós podemos tocar no violino, se partirmos o meu pai pode comprar outro violino”** - Criança F (4 Anos)
- 6- **“Eu sei como se toca violino... é assim“ (Imitando a postura de como se toca violino)** - Criança L4 (4 Anos)
- 7- **“Tens de usar esta coisa, o arco de cavalo”**- Criança L2 (6 Anos)



Figura 2- Criança a explorar o instrumento musical e o arco do violino através do seu contacto direto.

Interpretação das evidências

Quando as crianças souberam que teriam a possibilidade de observar um violino de perto, ficaram entusiasmadas, querendo também tocar. O violino estava dentro de um saco de pano e antes de ser retirado, foi colocado apenas um pouco à mostra para suscitar a curiosidade das crianças e aumentar o suspense que as crianças tanto gostam. Elas ficaram boquiabertas ao verem o violino por inteiro, tendo ficado a olhar atentamente para o mesmo. De seguida, elas começaram a colocar questões sobre os diversos constituintes do violino, em que, por sua vez, adquiriram conhecimentos inicialmente através de associações, como se observa na evidência nº 1 e nº 7. A afirmação da evidência nº 7 surge após ter sido referido que as cerdas do arco do violino são feitas com crinas de cavalo. De acordo com Souza, Donadel & Kunz (2017), as crianças questionam e querem explorar devido à curiosidade e necessidade que sentem para entender o mundo que as rodeia.

Como se pode ver nas evidências nº 2 e nº 4, as crianças queriam saber mais sobre o violino, sobre pormenores que ainda não tinham sido referidos, como por exemplo pelo facto das cordas terem cores diferentes (evidência nº 2) e visto que o arco do violino faz parte de um instrumento musical, que emite som, tinham também curiosidade em perceber porque é que o arco não fazia som quando elas tocaram nas cerdas. O facto de colocarem questões demonstra o interesse e envolvimento com que as crianças estavam nesse momento de exploração. Além disso, esse envolvimento também é observável através da figura 1, estando as crianças concentradas a olhar fixamente para o violino e com uma expressão facial de fruição. Silva et al. (2016) afirmam que um elevado envolvimento da criança é “demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (p. 11). Na figura 2 verificam-se essas características, estando a atenção da criança, visível através do seu olhar (Portugal & Laevers, 2018), focada apenas para o instrumento musical.

Outra situação foi a necessidade que as crianças sentiram em tocar no instrumento musical, ter contacto direto com o violino. Algumas evidências que demonstram isso mesmo são as evidências nº 5 e 6. Na primeira evidência a criança F (4 Anos) diz que poderiam tocar à vontade, apresentando uma solução para caso acontecesse algo ao violino. Depois na evidência nº 6 a criança L4 (5 anos) afirma também saber tocar violino, para ter a possibilidade de explorar o instrumento musical. Como refere Portugal (2008) “Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento.” (p. 54). Através desta exploração e contacto direto, as crianças ficaram a conhecer as características do violino, nomeadamente das cordas e do arco, talvez como se pode verificar na evidência nº 3.

Referências bibliográficas

- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-185.
- Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Souza, C., Donadel, T. & Kunz, E. (2017). Sobre como tolhemos a curiosidade das crianças. *Motrivivência*, 29 (51), 192-204.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p192>

Anexo XVI- Reflexão individual de PP em Jardim de Infância II dos dias 29 e 30 de novembro

Referentes: Momentos de brincadeira livre, Ciclo Interativo na intervenção, Planeamento, As interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tenho vindo a observar os diversos momentos de brincadeira das crianças, que demonstram ser um potencial momento de desenvolvimento e aprendizagem. Observo as crianças tanto na sala de atividades como no espaço exterior, vendo as suas competências a emergirem sem que elas próprias tenham essa noção, pelo facto de esses momentos se sucederem de forma espontânea. Cardona (2021) diz que “a aprendizagem espontânea, que as crianças fazem ao brincar, transforma-se numa aprendizagem intencional com sentido para elas” (p. 55). Ainda neste âmbito, um educador deve questionar e acompanhar essas situações, de forma a orientar as crianças para evoluírem nas suas explorações e, por sua vez, desenvolverem as suas aprendizagens. Estas explorações são maioritariamente realizadas em colaboração e interação com os outros. Talvez esta ação faça despoletar uma reflexão da minha parte para a ideia de que o ser humano tem, desde cedo, a percepção de que não aprende sozinho. Silva et al (2016) refere que “A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.” (p. 10). Desde o nascimento que nos desenvolvemos e aprendemos em interação com os outros, inicialmente com o meio familiar e o que nos rodeia, sendo essa realidade mais tarde expandida para os contextos educativos e na interação com as pessoas presentes nesses espaços e no meio social. Como é referido por Neves & Damiani (2006), “o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio” (p. 5).

Nestes dias, sobre os quais se refere a reflexão, reparei que as crianças estavam no espaço exterior a formar uma fila, estando no mesmo lugar umas atrás das outras. Entretanto a criança A (5 anos) sugeriu que, enquanto estavam crianças na fila, outras poderiam ir passando por entre as pernas das restantes. A meu ver, esta ação das crianças desencadeou, principalmente, um momento de desenvolvimento da motricidade grossa, ao terem que rastejar para passar (Registo fotográfico 1).

Partindo do que tenho vindo a refletir, penso estar a compreender melhor sobre o que é intervir com recurso ao ciclo interativo, o qual realça a importância do observar e avaliar para planear. Penso que já utilizámos o mesmo em algumas propostas educativas planificadas. Primeiro, observamos os interesses e as práticas das crianças nas brincadeiras que realizam, registando posteriormente as que se salientam no grupo. Já propusemos também momentos relativos a essas respetivas motivações expressas pelas crianças nos momentos de brincadeira. Por fim, avaliamos se as crianças estiveram envolvidas nas propostas e se as mesmas foram estimulantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Gonçalves (2021) refere que “quando o educador observa e regista (...) reflete e discute as suas escolhas e ações (...) tornará a sua prática mais reflexiva e significativa, podendo agir na formação de capacidades humanas em níveis mais elevados” (p. 136). Silva et al. (2016) afirma também que o planeamento deve ser “em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 10). Além disso, de acordo com Cardona (2021) “é fundamental o papel da planificação e avaliação do trabalho, sendo a avaliação a base para uma planificação que responda de forma efetiva aos interesses e necessidades das crianças e não como um fim em si” (p. 43).

Quando estávamos reunidos em grande grupo na manhã do dia 30 de novembro, foi colocada a seguinte questão: Como vamos fazer as pesquisas? Na resposta a esta questão, a criança L1 (5 anos) disse, “Podemos chamar em filhinha de 2 meninos”. Já a criança V3 (5 anos) afirmou “Vamos brincar lá para trás ou na rua para que os meninos que estão a trabalhar estejam concentrados”. Aqui pôde-se constatar que, para além de demonstrarem a sua capacidade de decisão e organização das propostas educativas, as crianças têm apetência para planear com o adulto.

Evidenciou-se ainda, nestes dois dias, um momento de interesse das crianças que foi referente à pesquisa de informações sobre o rei D. Dinis. O tempo disponibilizado para a pesquisa acabou por ser curto, comparando o mesmo ao interesse que as crianças demonstraram perante esse momento. No decorrer da procura de informações, vimos as crianças envolvidas no manuseamento dos instrumentos utilizados para as pesquisas, como os livros e computadores, comunicando as suas descobertas. Cada vez que verificavam uma resposta a determinada questão, colocada no início do projeto, as mesmas demonstravam-se radiantes. A criança M6 e C1 (5 anos) demonstraram isso ao afirmarem “Catarina, ele tinha uma espada como eu disse no outro dia” e “Ele utilizava um fato de rei com uma capa vermelha”, tendo as duas crianças feito depois os seus registos relacionados com as informações encontradas no decorrer da pesquisa. A criança L1 (5 anos), muito cuidadosa e atenta, pesquisou no computador. De forma autónoma, a criança colocava o vídeo várias vezes em pausa, para poder observar as imagens, que nele surgiam, com maior atenção e assim fazer os seus registos (Registo fotográfico 2).

Referências bibliográficas

Cardona, M., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação / DGE. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Gonçalves, N. (2021). O segredo da raposa: desocultar o invisível. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 122-138). APEI.

Neves, R. & Damiani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1 (2), 1-10. <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1>

Silva, I. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Registos fotográficos

Registo fotográfico 1- Crianças no espaço exterior a realizarem um jogo que criaram no momento.



Registo fotográfico 2- Criança L1 (5 anos) a visualizar um vídeo no computador, de forma a saber mais informações sobre o rei D. Dinis, e a fazer os seus registos.



Anexo XVII- Evidências do que as crianças fizeram no decorrer do projeto

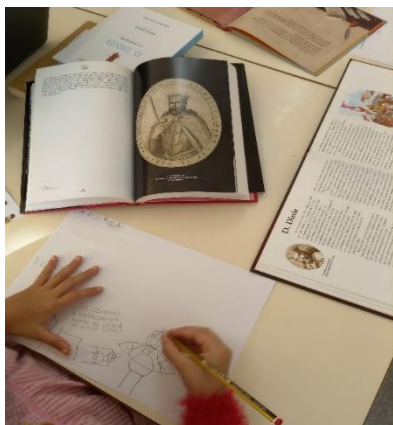


Figura 1- Pesquisas em livros, enciclopédias e registo gráfico das informações.



Figura 2- Pesquisa de informação com recurso às tecnologias.



Figura 3- Associação de conceitos com as respetivas imagens.



Figura 4- Construção de um castelo com recurso a tintas e cartão reutilizado.



Figura 5- Plantação de um pinheiro no espaço exterior da instituição.



Figura 6-Elaboração das coroas com "joias brilhantes"



Figura 7-Visualização de um filme que falava sobre o casamento do rei D. Dinis com a rainha D. Isabel de Aragão e sobre os seus filhos.



Figura 8- Faz de conta sobre o rei D. Dinis e a época medieval

Anexo XVIII- Registo de evidências da proposta educativa do faz de conta da Metodologia de Trabalho por Projeto

Proposta Educativa: Reis e Rainhas por um dia | **Data:** 15/12/2021

Intencionalidades educativas	Áreas de conteúdo desenvolvidas
<ul style="list-style-type: none">-Incentivar as crianças a interagirem umas com as outras, de forma a explorarem o espaço em conjunto;-Estar atenta ao que cada criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente, relacionado com o rei D. Dinis.-Proporcionar e organizar o espaço, materiais e adereços que estimulem a representação da época medieval e do Rei D. Dinis.-Organizar o ambiente educativo de forma a incentivar o conhecimento das crianças sobre o passado do património cultural da cidade de Leiria;-Alargar os conhecimentos das crianças, promovendo o reconhecimento da época medieval e do que o rei D. Dinis fez por Leiria e Portugal.	<ul style="list-style-type: none">-Área de Formação Pessoal e Social-Área de Expressão e Comunicação – Domínio Educação Artística (Jogo dramático)-Área do Conhecimento do Mundo
Questões orientadoras: Qual o nível de envolvimento das crianças no decorrer da proposta educativa, tanto na exploração do espaço, como também na recriação da época medieval e representação do rei D. Dinis?	

O que fizemos?

Este dia foi muito esperado por nós. Fomos reis e rainhas por um dia. Para além de termos levado para a escola vestidos, capas e espadas parecidos aos fatos do rei D. Dinis e da Rainha D. Isabel de Aragão, também tivemos coroas feitas por nós e um grande castelo. Foi muito divertido brincar no castelo. Todos quisemos participar na sua construção, mas o que gostámos mesmo foi brincar lá dentro. Além do castelo, também fomos ao mercado medieval e podemos escrever com tintas e penas tal como o rei D. Dinis escrevia os seus poemas e cantigas, porque ele era um poeta e trovador.

Evidências:

- 1-“Podemos ir vestir os nossos vestidos? É agora que vamos pôr as coroas?”- Criança L4 (4 anos)
- 2-“Eu sou o rei D. Dinis, vou mandar no castelo e lutar com as espadas.” - Criança G1 (5 anos)
- 3-“Este é o meu filho e chama-se Afonso.” (com um boneco ao colo) - Criança L3 (5 anos)
- 4-“Não podes estar com o telemóvel porque no tempo do rei D. Dinis os telemóveis não existiam ”- Criança E (4 anos)
- 5-“Estou a escrever como o rei D. Dinis” - Criança G2 (3 anos)



Figura 1- Criança a observar a pena.



Figura 2- Crianças concentradas numa das explorações da proposta educativa.



Figura 4- Crianças a afirmarem que são o rei D. Dinis e a Rainha Isabel de Aragão.



Figura 3- Criança a desenhar um mapa.



Figura 5- Crianças a dançaram ao som da música medieval e a brincarem dentro do castelo.



Figura 6- Crianças com as suas espadas, dentro do castelo, a interagirem e a imitarem o Rei D. Dinis.

Interpretação das evidências

As evidências apresentadas demonstram o envolvimento das crianças no decorrer deste momento. Antes de vivenciarem a proposta educativa, como se pode observar na evidência nº 1, as crianças estavam na ânsia para que chegasse este momento de exploração sobre o rei D. Dinis. Já na proposta educativa, as mesmas estiveram sempre envolvidas, tendo isso sido notado nas brincadeiras e recreações que faziam referentes ao rei D. Dinis e à época medieval (evidências nº 2, 3 e 5). Na evidência nº 4, a criança E (4 anos) ao afirmar que os telemóveis não existiam na época medieval, demonstra o nível de envolvimento do grupo durante o momento de exploração. Estas evidências mostram que as crianças alargaram os seus conhecimentos, reconhecendo a época medieval e o que o rei D. Dinis fez por Leiria e Portugal (Área de Conhecimento do Mundo, conhecimento social).

Na figura nº 1 a criança M3 (3 anos) enquanto estava a desenhar com a tinta e a pena, ficou por uns instantes a observar atentamente a pena, o que evidencia a exploração sensorial, que surgiu nesta proposta educativa com o tato e a visão. Ainda relativo à ação do desenhar e escrever com uma pena, podemos verificar na figura nº 2 que as crianças encontravam-se concentradas no que estavam a fazer, direcionando o seu olhar apenas para essa sua ação de desenho e escrita. Portugal & Laevers (2018) referem que a concentração é visível quando “a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza (...) O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança” (p. 27). No que se refere à figura 3, a criança V3 (5 anos) estava a desenhar um mapa, tendo identificado o mesmo com o seu nome sem qualquer auxílio por parte dos adultos ou de um papel com o seu nome.

Na figura nº 4, vemos as crianças com os braços no ar, que afirmavam ser o rei D. Dinis e a rainha D. Isabel de Aragão, dizendo que se iam casar e mandar no castelo. Com esta evidência poder-se-á concluir que as crianças desenvolveram conhecimentos sobre esta temática através do jogo dramático. Este momento é também representativo da intencionalidade educativa das intervenientes estarem atentas ao que cada criança pretendia transmitir, verbal ou não verbalmente, relacionado com o rei D. Dinis. Silva et al. (2016) afirma que a recriação de situações por parte de cada criança “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal” (p. 52). Estas últimas evidências interpretadas indicam que as crianças comunicaram os seus conhecimentos sobre o passado do património cultural da cidade de Leiria, no que se refere a este rei e ao castelo de Leiria (Área de Conhecimento do Mundo, conhecimento social). Não só na figura nº 4, como também na figura nº 6, é observável o jogo do faz-de-conta que as crianças realizaram no decorrer desta proposta educativa e exploração do espaço. Nas figuras nº 1, 2 e 3 podemos ver as crianças situadas no espaço da sala que era destinado ao desenho e à escrita, como se fazia na época do rei e da rainha, denominado de estudo geral. Na figura nº 4 observamos no plano de fundo as crianças a brincar no mercado medieval e nas figuras nº 4, 5 e 6 as crianças a brincarem dentro do castelo, realizando as suas brincadeiras de faz-de-conta. Assim sendo, é também evidente a disponibilização de diversos espaços, materiais e adereços, os quais estimularam a representação da época medieval e do Rei D. Dinis por parte das crianças (Área de Expressão e Comunicação – Domínio Educação Artística da componente do Jogo dramático). Laevers (2014) afirma que “quanto mais as crianças puderem escolher suas atividades, mais altos serão os níveis de envolvimento.” (p. 163).

Por fim, como se pode verificar na figura nº 4, 5 e 6, as crianças foram interagindo entre si ao longo deste momento, percorrendo os diversos espaços organizados pela sala (Área de Formação Pessoal e Social). Para além da comunicação oral, partilha de conhecimentos e do jogo faz-de-conta, as crianças também interagiram através de uma dança, acompanhadas de músicas medievais (figura nº 5).

Referências bibliográficas

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25 (58), 152-185. <https://doi.org/10.18222/ea255820142794>

Portugal, G & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação Pré-Escolar*. Porto Editora.

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

Anexo XIX - Estrutura do Portefólio

Introdução	1
O que é um portefólio?	2
Características do desenvolvimento dos 3 aos 6 anos	3
Autorizações	6
Autorização dos pais	6
Autorização da Maria Amália	7
Maria Amália	8
A minha família, o que eu mais gosto de fazer e a minha cor preferida.....	9
Fiz um desenho da minha casa.....	10
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	11
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	14
Domínio da Educação Física	15
Domínio da Educação Artística	17
Artes Visuais	17
Jogo dramático/ teatro	18
Música	19
Dança.....	20
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	21
Domínio da Matemática.....	22
ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO	24
Conclusão	27
Referências Bibliográficas	28

Anexo XX- Pedido de autorização aos Pais da Criança M4 e pedido de autorização à Criança M4

Autorização para a construção de um portefólio individual

Olá caríssimos Encarregados de Educação da _____,

O meu nome é Ana Catarina Trindade Sobreiro e sou aluna da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Neste momento, encontro-me a realizar a Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância de Barreira, estando assim a acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da _____ e das restantes crianças do grupo, até janeiro de 2022.

No mestrado que estou a frequentar de Educação Pré-Escolar, um dos parâmetros de avaliação da Unidade Curricular de Prática Pedagógica é a realização de uma avaliação por portefólio. A intenção deste trabalho é compilar um determinado número de registos de evidências, os quais estarão relacionados com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da _____ nos diversos momentos vivenciados por ela no Jardim-de-Infância.

De acordo com alguns autores, um portefólio é "uma pasta (...) que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso [no Jardim-de-Infância] ao longo de um determinado período de tempo" (Marchão & Fitas, 2014, pp. 30-31). Além disso, o portefólio "permite dar conta do que a criança considera ter feito ou aprendido de importante. É assim uma forma de dar "voz" à criança, sobre as evidências do que aprende." (Cardona, 2021, p. 94).

No entanto, este trabalho com a _____ só poderá ser realizado com a autorização dos seus Encarregados de Educação e posteriormente, caso aceitem esta proposta, com a autorização da _____. Assim sendo, venho por este meio pedir a vossa autorização para a construção deste portefólio individual com a vossa educanda. Caso autorizem a realização deste instrumento de avaliação, por favor assinem onde está indicado encarregado(a) de educação.

Muito obrigada pela atenção!

Ana Catarina Trindade Sobreiro (A mestranda)

(Encarregado(a) de Educação)

Autorização da

Olá _____,

Como sabes, eu sou a Catarina e estou na tua sala porque quero muito concretizar o meu sonho que é ser Educadora de Infância. Para aprender a ser educadora, tenho de fazer um trabalho para a minha escola que se chama Portefólio Individual da Criança.

Estive a pensar e acho que me podes ajudar. Já mandei um papel também para o pai e para a mãe a perguntar se podias ajudar-me e eles aceitaram a minha proposta, disseram que sim. Gostava muito que me ajudasses a fazer este trabalho, posso contar contigo?

Para fazer este trabalho, temos que, em conjunto, escolher algumas fotografias tuas e trabalhos que fazes aqui na escola ou em casa. Vamos colocar neste trabalho tudo o que tu quiseres. Além disso, tenho de escrever algumas coisas sobre ti, mas tudo o que eu escrever depois leio para tu ficares a saber o que escrevi e depois me dizeres se concordas.

Tenho a certeza que irá ficar um trabalho muito giro e será muito divertido fazer este trabalho contigo.

Se concordares com esta minha proposta, terei de ficar com um papel escrito a dizer que tu aceitas ajudar-me e fazer este trabalho comigo. Se aceitares, peço que coloques aqui a tua impressão digital e escrevas o teu nome.



(Impressão digital da criança)

ANA L A
(Nome da Criança)

Ana Catarina Sobreiro
(Nome da estagiária)

Barreira, novembro de 2021

Anexo XXI- Conclusão do Portefólio

Conclusão

Quero começar por agradecer aos pais _____, por terem autorizado a concretização deste portefólio. O envolvimento da família é fulcral num contexto educativo, pois a família é o principal e fundamental contexto na vida das crianças e ninguém conhece melhor as crianças se não os seus respetivos familiares. Sem esta autorização, não teria sido possível a realização deste exercício formativo, de fazer um portefólio, que irá certamente ajudar-me enquanto futura educadora. A organização deste conjunto de evidências do desenvolvimento e aprendizagem da _____ foi sempre baseado no seu bem-estar, tendo em conta os seus gostos e interesses e com o principal objetivo de apoiar o seu crescimento. Foi um privilégio poder realizar este portefólio da _____, e com a _____, uma criança muito querida e determinada, sempre pronta a ajudar os seus colegas e os adultos. Não só a _____, como também cada criança do grupo, ficará guardada no meu coração, pois ajudaram-me muito neste percurso. Adquiri muitas aprendizagens com todos os intervenientes, mas as maiores aprendizagens ocorreram a partir das crianças do grupo do Jardim-de-Infância da Barreira.

Quero deixar um especial agradecimento à _____, por ter aceiteado o desafio e ter participado ativamente, não só na escolha do que queria colocar no seu portefólio, como também na vontade que demonstrou em realizar tarefas e atividades com o propósito de colocar no portefólio. No início ela estava um pouco reticente, mas depois, à medida que as semanas iam passando, ela própria me pedia para fazer desenhos ou para tirar fotografias de determinado momento para colocar no seu portefólio.

Este portefólio reúne evidências do desenvolvimento e aprendizagem da _____ e assim só faria sentido fazê-lo com o seu envolvimento e participação, tendo ela o poder da tomada de decisão do que queria colocar no portefólio.

Que o futuro te traga muita alegria e muito sucesso em todas as etapas do teu desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Que nunca percas a essência de ser criança e que continues a ser assim, uma pessoa determinada, empática, que gosta de desafios e de ajudar os outros.



Anexo XXII- Uma das Evidências registadas na Avaliação por Portefólio da Criança M4

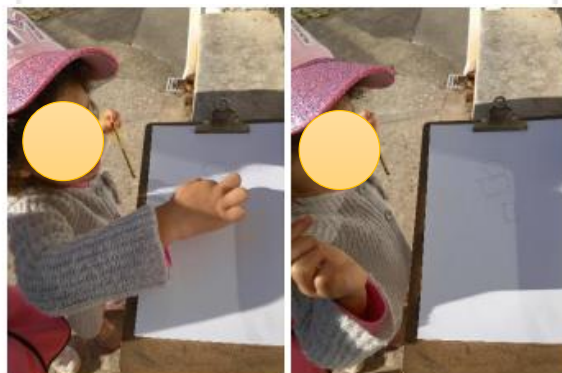
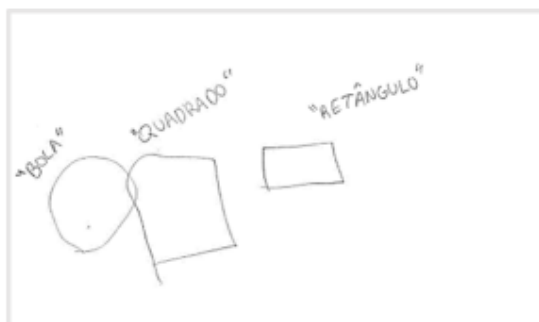
Domínio da Matemática

...tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.

(Silva et al. 2016, p. 6).

Data: 21 de dezembro de 2021

Contexto: Brincadeira livre



Evidência: A J _____ estava a brincar no espaço exterior com os colegas e veio falar comigo. Perguntou se podia fazer um desenho para colocar no portefólio. Disse-lhe então para ir buscar uma folha e um lápis e, como se pode verificar na imagem, quis fazer o desenho no espaço exterior. Disse primeiro que iria desenhar um retângulo e acabou por desenhar mais duas formas geométricas. Os conceitos que estão escritos nas respetivas formas são as denominações que ela deu a cada uma.

Descrição da J _____: "Eu fiz um desenho para o portefólio, fiz uma bola, um quadrado e um retângulo, e ficou muito giro".

Comentário: Foi interessante ver o entusiasmo da J _____ para fazer um trabalho para o portefólio. No início da realização do mesmo, conversei com ela sobre como iria ser a elaboração, dizendo para depois falar comigo sempre que quisesse incluir ou fazer determinado trabalho para o portefólio. No entanto, não estava à espera que estando a brincar no espaço exterior com os colegas, iria pedir para fazer um trabalho para o portefólio, principalmente fazê-lo mesmo naquele espaço onde estava a brincar. Quis fazer formas geométricas, tendo-as denominado corretamente, à exceção do círculo. Mas ao dizer "bola", significa que já reconhece as características dessa forma. Silva et al. (2016) afirma que, "começando por distinguir formas diferentes (...) Este processo desenvolve-se a partir da observação e manipulação de objetos (...), de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades" (p. 80). Este interesse surgiu unicamente a partir dela, pois nesse momento não a tinha incentivado para o fazer, apenas fui depois com ela à sala buscar os materiais e fez na rua.

Anexo XXIII- Reflexão da PP em Jardim de Infância I dos dias 31 de maio a 2 de junho

Referentes: Momento de ansiedade nas crianças, Música, Dia da criança.

As intervenções dos dias 31 de maio a 2 de junho foram organizadas para a preparação da prenda do dia da criança por parte das mesmas, a celebração do dia da criança e o último dia de intervenção foi para as gravações sobre o projeto. Esta última atividade de gravações foi realizada com as crianças, para que no final seja elaborado e apresentado um vídeo sobre o projeto, o qual servirá de divulgação às outras salas do Pré-escolar, daquilo que realizámos ao longo do projeto.

No que concerne ao dia de segunda-feira, este foi marcado por acontecimentos fora do comum do dia-a-dia das crianças na sala. Para além de estar uma auxiliar nova na sala, sucedeu-se uma ocasião de grande agitação na sala ao final do dia, um pouco antes de eu e a minha colega cumprirmos o horário de Prática Pedagógica. A criança B ficou com um braço preso entre o muro e o gradeamento no espaço exterior, quando ia para buscar uma bola ao outro lado. As restantes crianças ficaram bastante preocupadas com o seu amigo, pelo facto de não conseguirem retirar a criança daquele espaço e ter sido necessário pedir auxílio dos bombeiros, tendo algumas começado a chorar e assim sendo levámos as crianças para a sala. Até para nós foi um momento atribulado, mas tentámos manter a calma de forma a acalmarmos também as crianças do grupo. Muitas crianças choravam e outras não conseguiam deixar de olhar para a janela. Assim sendo, eu e a minha colega falámos com as crianças e tivemos de agir de seguida com alguma proposta para que o grupo se distraísse um pouco da situação. De acordo com Goldsmith, Buss e Lemery (1997, citados por Vale, 2012), a exibição de emoções por parte das crianças em idade pré-escolar é influenciada significativamente pelo ambiente, apesar da regulação emocional não estar só relacionada com o ambiente, mas também com influências genéticas. Eu e a minha colega ficámos com o grupo, devido ao facto de a educadora já ter concluído o seu horário de serviço à hora do sucedido, e a auxiliar estava a acompanhar a criança que teve esse pequeno acidente. Entretanto a minha colega começou a ler-lhes uma história, no entanto as crianças não se conseguiam abstrair da situação. Com isto, comecei a pensar na minha temática de investigação, a qual está relacionada com a influência da música para o bem-estar emocional das crianças. Deste modo a minha colega começou a fazer ritmos e depois eu sugeri um momento em que as crianças cantassem e acompanhassem a canção com gestos, variando também o andamento da música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”. Poderia ter recolhido dados para a investigação sobre este momento, porém, dada a situação tão repentina, não me surgiu logo essa ideia durante a ocasião. No entanto, posso dizer que observei nas crianças que estavam com choro mais aflitivo que foram atenuando até ficarem mais calmas, tendo as mesmas entrado na dinâmica do grupo. Apesar de não estarem alegres, tinham deixado de chorar e ficaram, por momentos, mais des preocupadas

com o sucedido. Com isto, a meu ver, penso que foi uma ocasião que talvez tenha demonstrado o potencial da música para o bem-estar emocional. Como afirma Areias (2016), a música promove prazer e bem-estar ao proporcionar a diminuição do stress, contribuindo assim para a regulação emocional.

Por outro lado, terça-feira foi um dia significativo pela alegria que as crianças sentiram com a celebração do dia da criança. De manhã realizaram um percurso e fizeram-no com entusiasmo, tendo estado sentadas enquanto uma criança de cada vez fazia o percurso. Mais uma vez a música esteve presente neste momento. Ao longo do percurso eu e a minha colega colocámos diversas músicas, as quais iam ao encontro dos interesses e gostos do grupo, isto é, pelo que temos vindo a observar das crianças a cantarem no dia-a-dia nas suas brincadeiras livres, ou de músicas que por vezes nos sugerem para colocar no computador da sala. De acordo com Silva et al (2016), a música “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem (...) valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir” (p. 55). Para Além de estar atenta ao que cada uma fazia durante o percurso, procurei observar o comportamento das crianças, tendo elas estado sentadas na cadeira ainda algum tempo até que todas efetuassem o referido percurso. Durante esse tempo as crianças conversavam entre elas, cantavam e faziam gestos ao ritmo da música, apoiavam os colegas que estavam a fazer o percurso, e isto tudo sem se terem levantado das cadeiras e sem conflitos. Penso que foi uma proposta que proporcionou não só um momento divertido, partindo do que observámos no grupo, como também promoveu o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente socio-emocionais e físico-motoras. As competências socio-emocionais estiveram relacionadas com a música e interação que a mesma proporcionava às crianças, o diálogo entre pares e o apoio que as crianças davam umas às outras durante a realização do percurso. Relativamente à competência Físico-motora, esta esteve presente no percurso, tanto a motricidade fina (segurar a colher com uma e transportá-la até ao outro lado da sala) como a motricidade grossa (saltar dentro de um saco de serapilheira, rastejar e fazer uma cambalhota), através dos diferentes pontos do percurso.

Esta semana foi significativa pelos momentos diferentes que as crianças vivenciaram na sala, quer quando sentiram aflição ao verem o colega com o braço preso a 31 de maio, quer também de felicidade, o qual presenciámos nas crianças no dia 1 de junho com as atividades propostas para o Dia da Criança. Este dia foi marcado pela diversão, jogos e surpresas que as crianças gostaram muito, nomeadamente os penteados que lhes fizemos. No dia seguinte, na manhã de quarta-feira, uma criança dirigiu-se a nós a agradecer-nos pelo que propusemos no dia anterior. Estes pequenos gestos das crianças e vê-las felizes é sempre muito gratificante.

Referências Bibliográficas

- Areias, J. (2016). A Música a Saúde e o Bem-estar. *Nascer e Crescer*, 24 (4), 145-147.
https://www.researchgate.net/publication/317470731_A_musica_a_saude_e_o_bem_estar
- Silva, I. L. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar* (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/18273/4/O%20desenvolvimento%20socioemocional%20em%20idade%20pr%C3%A9-escolar%20e%20o%20programa%20anos%20incr%C3%ADveis%20para%20educadores%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>

Anexo XXIV - Autorização para fotografias e vídeos



Autorização para registos fotográficos e audiovisuais

Eu, Ana Sobreiro (n.º 1200278), estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio pedir autorização aos Encarregados de Educação para a captação de imagem e áudio do grupo de crianças da Sala dos Sabichões, o qual constitui o Centro Infantil . Saliento que todos os registos fotográficos e audiovisuais serão utilizados apenas para fins académicos, mantendo a identidade de cada criança protegida e a partilha dos mesmos será realizada apenas com a educadora, se assim o desejar.

Atenciosamente, a mestrandia,

Ana Sobreiro

abril de 2021

Eu, _____, encarregado de educação de _____ autorizo/ não autorizo (rodar a opção pretendida) os registos fotográficos e audiovisuais ao meu educando.

Anexo XXV- Planificação da proposta educativa com as castanholas

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

- Formação Pessoal e Social (partilha de ideias, respeito pelas opiniões dos outros e cooperação - aspetos inseridos no diálogo e trabalho em equipa).
- Conhecimento de mundo (conhecimento do mundo físico e natural)
- Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Música) e ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No passado dia 22 de abril celebrou-se o Dia Mundial da Terra e como o projeto curricular da sala tem uma temática relacionada com o ambiente, intitulado de “Recursos poupados, futuros assegurados”, começaremos a semana com a sensibilização para a preservação do ambiente e comportamentos que poderemos adotar para promover esta preservação. Esta sensibilização será efetuada partindo da visualização de um vídeo e, posteriormente, com um momento de diálogo e partilha de ideias. Como o título do projeto curricular indica, a poupança de recursos é um dos fatores importantes na forma como poderemos preservar o ambiente. Em consequência disso, a reutilização de materiais é necessária para a preservação, o que nos leva a falar também sobre a importância deste comportamento para o efeito. De acordo com o Referencial De Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Pedroso, 2018), “A educação ambiental para a sustentabilidade (...), constitui atualmente uma vertente fundamental da educação, como processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável” (p. 11).

Na sequência da abordagem sobre esta questão ambiental e dado que o grupo de crianças se interessa pela música, as mesmas terão oportunidade de construir um instrumento musical com recurso a materiais reutilizáveis, como tampas de plástico. Com isto, respondemos ao interesse demonstrado pelas crianças pela música e pelo desenho e fomentamos a sensibilização para a reutilização de materiais. A elaboração de instrumentos musicais permitirá a utilização de tampas de plástico, algo que faz parte do quotidiano das crianças, bem como papel já um pouco antigo. Com a construção dos instrumentos musicais não convencionais, estamos a aproveitar o material sem o transformar, dando apenas uma utilidade diferente da sua função de origem. (Siqueira e Arrial, 2018). As mesmas autoras afirmam que assim, “as crianças reconhecerão no que denominam “lixo”, possibilidades de transformação, criação e socialização protegendo o meio ambiente” (p. 928).

Ao longo dos últimos dias temos vindo a notar também o gosto e interesse que as crianças demonstram pelas letras e a escrita através de cópias que realizam por sua iniciativa, seja do nome de cada um dos colegas, seja de algo da sala que envolva a escrita. Partindo deste interesse pela

escrita, consideramos enriquecedor propor momentos que sugiram o contacto das crianças com as letras, de uma forma lúdica. Iniciaremos esta abordagem da Linguagem oral e da escrita através da leitura de um poema, tendo as letras do abecedário em destaque e em concordância com nomes próprios iniciados pelas respetivas letras. Posteriormente, relacionando com o que foi referido anteriormente, as crianças terão um momento onde poderão ouvir e cantar uma canção do abecedário, acompanhando a mesma com o instrumento não convencional por elas construído. Por fim, como forma de desenvolverem a consciência fonológica, teremos a realização de um jogo, o qual incentiva as crianças para a identificação de fonemas iniciais nas palavras.

Planificação para o dia 27 de abril – Terça-feira			
Hora de construir um instrumento musical			
<p>Hora de início: Manhã- 10h30 Duração: 45 min.</p> <p>Nota: O grupo tem Música, orientada por uma técnica das AEP (Atividades de Enriquecimento Pedagógico), Mónica Cordeiro, das 9h às 10h.</p>			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>Área da expressão e comunicação (Domínio da expressão artística, subdomínio de Artes Visuais)</p> <p>-Disponibilizar os materiais necessários para a realização do instrumento musical não-convencional;</p> <p>-Organizar o tempo de modo flexível, permitindo que a</p>	<p>-Desenvolvem capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas.</p>	<p>Para a realização desta atividade serão apresentados inicialmente os materiais que estarão disponibilizados para a elaboração do instrumento musical. As crianças terão acesso a papéis antigos, que já não estão nas perfeitas condições de utilização por estarem na sala já há algum tempo. Assim sendo, dado que é um papel que já não é usado regularmente para fazer desenhos ou outros trabalhos, iremos dar uso para a concretização das castanholas. Estes papéis já estarão previamente recortados com a medida correta para a realização deste objeto, e de seguida poderão pintar o papel com lápis de cor ou marcador, os quais servirão para fazer a estrutura do instrumento musical. Depois de pintarem as folhas, as mesmas serão plastificadas de forma a ficarem com mais resistência. No fim de todas as crianças terem pintado o papel que fará a estrutura do instrumento musical não-</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel; Tampas de plástico; Lápis de cor; Marcadores; Cola quente; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.

criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo, incluindo retomar o trabalho em diversos momentos.		convencional, passamos para a fase de colagem das tampas de plástico, sendo necessário o auxílio da mestranda neste momento, pelo facto de irmos efetuar a colagem das tampas com cola quente, de modo a ficarem mais compactas na estrutura do instrumento.	
---	--	--	--

“O abecedário com os nomes”

Hora de início: 15h | Duração: 30 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p>Expressão e comunicação (Linguagem oral)</p> <p>-Contar histórias, promovendo conversas sobre as mesmas.</p> <p>-Proporcionar momento que promova o desenvolvimento da linguagem (identificação de sons e vocabulário)</p>	<p>-Ouvem os outros e respondem adequadamente em grande grupo, apresentando as suas ideias e saberes.</p> <p>-Conhecem novas palavras a partir da introdução de novo vocabulário;</p> <p>- Identificam os sons presentes nas palavras,</p>	<p>Neste momento, realizado com o grupo de crianças na área do tapete, teremos a leitura de um poema sobre o abecedário (Anexo 2), tendo nomes iniciados com cada letra do alfabeto, das que utilizamos na escrita da Língua Portuguesa, seguida de uma ação para cada um dos nomes descritos. Este poema foi adaptado pela mestranda interveniente, a qual se baseou no livro “Abecedário maluco” de Luísa Ducla Soares. Posteriormente proporcionar-se-á um momento de diálogo sobre aquilo que acabaram de escutar no poema. À medida que vão surgindo ideias, a mestranda interveniente interpela o grupo chamando a sua atenção para a primeira letra de cada nome próprio, que aparece ao longo do poema, associada a cada letra do abecedário. As letras do alfabeto encontram-se no início de cada verso, salientadas com uma cor e tamanho diferente, para que talvez surja a associação a outros nomes, isto é, partindo</p>	<p>Materiais:</p> <p>-Folha em tamanho A3 com poema (Anexo 2);</p> <p>Humanos:</p> <p>-Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças, administrativa da Instituição.</p>

	associando-os às letras do abecedário.	da partilha do grupo de crianças, elas dizerem qual o nome que se apresenta associado a essa letra ou até poderem fazê-lo com o nome dos colegas da sala (Ex: A de Alice). De forma a realizarem este raciocínio e identificação, dado que as crianças ainda não sabem ler, terão de recorrer à memorização.	
--	--	--	--

Avaliação:

Será avaliada a criança A:

De que forma construiu o seu instrumento musical não convencional?

Qual foi o seu comportamento durante a leitura do poema?

Planificação para o dia 28 de abril – Quarta-feira

Vamos cantar o alfabeto

Hora de início: 10h30 | Duração: 30 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p style="text-align: center;">Área da expressão e comunicação (subdomínio da Música)</p> <p>-Organizar o espaço de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons e instrumentos musicais não-convencionais.</p>	<p>-Interpretam canções com intencionalidade expressiva-musical.</p> <p>-Elaboram improvisações musicais utilizando recursos sonoros como a voz e instrumento não-convencional.</p> <p>-Cantam canções com controlo</p>	<p>Antes de iniciarmos a proposta educativa, as crianças começam a arrumar a sala e posteriormente dirigem-se até à área do tapete. São distribuídas as castanholas que o grupo construiu, com o auxílio dos adultos da sala. Contudo, antes de começarem a cantar e a tocar os instrumentos, será partilhado o intuito da atividade. Neste momento, as crianças utilizam os instrumentos musicais que construíram, as castanholas, enquanto cantam uma canção do abecedário (Anexo 3). De seguida é proporcionado um momento de exploração livre desse instrumento musical por elas construído.</p>	<p>Materiais:</p> <p>-Música “ABC Rock”;</p> <p>- Computador;</p> <p>-Colunas;</p> <p>- Castanholas criadas pelas crianças.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças, administrativa da Instituição.</p>

<p>-Criar momento de exploração das características dos sons não convencionais.</p>	<p>progressivo da melodia e da estrutura rítmica (pulsação e acentuação).</p>		
<p>Avaliação: Será avaliada a criança H: Como é que a criança fez a exploração do seu instrumento musical não convencional?</p>			

Anexos

Anexo 1- Vídeo sobre a preservação do ambiente.

<https://www.youtube.com/watch?v=hAxqygRdM4g>

Anexo 2- Poema do abecedário.

O ABECEDÁRIO DOS NOMES

A É A ANA,
TEM UM DENTE QUE ABANA.

B É A BEATRIZ,
A ESCRIVER COM UM GIZ.

C É A CAROLINA,
QUE VAI LEVAR UMA VACINA.

D É A DIANA,
COM O LEQUE SE ABANA.

E É A ELISA,
FOI PARA A ESCOLA COM UMA CAMISA.

F É O FILIPE,
FICOU EM CASA COM GRIPE.

G É O GONÇALO,
BATEU COM A CABEÇA E FICOU COM UM GALO.

H É A HELENA,
QUE ESTÁ MUITO SERENA.

I É A ISABEL,
GOSTA MUITO DE BOLO COM MEL.

J É O JOÃO,
QUE É MUITO COMILÃO.

L É A LEONOR,
QUE ESCRIVE NO COMPUTADOR.

M É O MÁRIO,
TEM MUITOS PEIXES NO SEU AQUÁRIO.

N É A NATALIA,
QUANDO VAI A PRAIA USA SANDALIA.

O É A OLÍVIA,
ODEIA O CHEIRO DE LIXÍVIA.

P É A PAULINA,
QUE BRINCA COM A CAROLINA.

Q É O QUIM,
QUE ESTÁ A COMER UM PUDIM.

R É O RICARDO,
CORRE RÁPIDO COMO UM LEOPARDO.

S É A SUSANA,
TROPEÇOU NUMA CASCA DE BANANA.

T É A TERESA,
AJUDA SEMPRE A PÔR A MESA.

U É O ULISSÉS,
QUE SÓ FAZ TRAQUINICES.

V É A VANESSA,
QUE ANDA SEMPRE CHEIA DE PRESSA.

X É O XAVIER,
SÓ COME COM A COLHER.

Z É O ZÉ,
ANDA SEMPRE COM UM BONÉ.

Adaptado do livro "Abecedário Maluco" de Luisa Ducia Soares.

Anexo 3- Canção do abecedário.

https://www.youtube.com/watch?v=Jlhxs_s2oz0

Anexo XXVI - Planificação da proposta educativa do jogo da estátua

Contextualização das propostas educativas

Áreas de conteúdo:

- Área de Formação Pessoal e Social (Independência e autonomia, Consciência de si como aprendiz e Convivência Democrática e cidadania);
- Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Área de Conhecimento do Mundo (Componente da abordagem às Ciências).

Contextualização:

Ao longo dos dias 7 a 9 de junho iremos dar continuidade e finalizar a estratégia que temos vindo a utilizar para desenvolver novos conhecimentos sobre o papel enquanto material, ou seja, a metodologia de trabalho por projeto. Iremos terminar a fase III da metodologia de trabalho de projeto com uma visita de estudo a um museu que se situa em Leiria, museu Moinho de Papel. Temos noção de que a visita de estudo deveria ter sido num momento anterior, contudo, o museu tem tido muitas visitas marcadas e só conseguimos ter vaga para quarta-feira dia 9 de junho. Assim sendo, esta visita estará incluída na conclusão do projeto. Como é afirmado no Decreto-Lei nº 126, Despacho nº 6147/2019, as visitas de estudo promovem nas crianças,

Uma cidadania informada e criteriosa, atenta ao mundo e às suas alterações, consolida - se mediante um desenho curricular que beneficia e potencia aprendizagens realizadas dentro e fora da sala (...), nomeadamente, através da realização de visitas de estudo preparadas e planeadas pela escola em articulação com os pais e encarregados de educação. (...) Visitas de estudo (...) enquanto estratégia para o desenvolvimento de atividades(...), que se revestem de particular importância na qualidade das aprendizagens e na formação integral dos alunos, uma vez que promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio (p. 18990).

De forma a realizarmos a fase IV, que é a última fase a ser realizada nesta metodologia de trabalho por projeto, iremos proceder à continuação da divulgação/ avaliação do projeto, isto porque na semana anterior começámos a realizar as gravações para a divulgação do projeto a outras salas. Nesta semana iremos fazer, em conjunto com as crianças, a avaliação do projeto e posteriormente colocar exposto à entrada da sala os elementos concretizados ao longo da exploração e desenvolvimento do projeto. O momento da avaliação será centrado nas questões “O que

aprendemos com o projeto sobre o papel?”, “O que gostámos mais de fazer ao longo do projeto?” e/ou “O que gostámos menos de fazer no projeto?”. Além disso, de acordo com Vasconcelos (2012), no momento da avaliação “avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p. 17).

Planificação para o dia 9 de junho – Quarta-feira			
Visita ao Museu Moinho de Papel			
Hora de início: 10h00 Duração: 45 min.			
Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>-Fomentar a capacidade de observação para o que a rodeia; (Área de Conhecimento do Mundo)</p> <p>- Promover enriquecimento do processo educativo fora da sala; (Área de Formação Pessoal e Social)</p> <p>-Promover novos conhecimentos sobre o papel enquanto material; (Área de Conhecimento do Mundo)</p> <p>-Mobilizar outros elementos da comunidade no processo de descoberta sobre o papel; (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Interagem com os colegas e adultos</p> <p>- Reconhecem as funcionalidades de um museu;</p> <p>-Adquirem novos conhecimentos sobre o papel;</p> <p>- Observam atentamente para o que as rodeia;</p> <p>-Respeitam o espaço e regras estabelecidas para a visita de estudo;</p>	<p>Iremo-nos deslocar até à cidade de Leiria para visitarmos o Museu Moinho de Papel ao longo da manhã. À medida que as crianças forem chegando à instituição, irão à casa de banho e depois haverá um momento de diálogo em grande grupo no tapete, antes da partida para o autocarro, de forma a relembrarmos as regras de segurança e como nos deveremos comportar num museu. Estas regras de segurança dizem respeito à deslocação até ao museu, como a ida em conjunto e não largarem as mãos do seu par e no autocarro irem sentados com o cinto de segurança. Relativamente ao comportamento num museu, relembra-se a necessidade de estar em silêncio e/ou de falar num tom baixo, e caso queiram falar têm de colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez. Além disso, de que não deverão distanciar-</p>	<p>Físicos:</p> <p>-Museu Moinho de Papel</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças, Motorista, Guia da visita ao museu.</p>

-Promover o conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que respeitem o património cultural; (Área de Conhecimento do Mundo)	-Conhecem um novo espaço (que promove a aquisição de novos conhecimentos, para além do contexto escolar).	se do grupo e só poderão manusear os objetos que tiverem permissão para o fazer por parte do responsável da visita guiada. Com esta visita ao museu, as crianças terão oportunidade de conhecer um pouco da história do papel enquanto material e a sua confeção de formas diferentes, como por exemplo a partir de algodão e de papel reciclado.	
--	---	--	--

O jogo das estátuas

Hora de início: 15h | Duração: 20 min.

Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
<p>-Explorar com as crianças jogos rítmicos; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p> <p>- Disponibilizar diferentes estilos musicais que possam ser explorados por iniciativa da criança; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p> <p>-Incentivar as crianças para se movimentarem ao som da música; (Domínio da Educação Artística no subdomínio da Música)</p>	<p>As crianças:</p> <p>-Desenvolvem a coordenação áudio/ motora;</p> <p>-Reconhecem as diferentes partes do corpo;</p> <p>- Interagem com os colegas;</p>	<p>Para iniciarmos este momento será solicitado uma reunião no tapete em grande grupo. Começaremos por falar sobre o que vimos e ficámos a conhecer com a visita de estudo que fizemos ao museu moinho de papel. Depois de termos conversado sobre o que fizemos na parte da manhã, a mestrandia interveniente irá sugerir o jogo das estátuas. Neste jogo a interveniente irá utilizar o computador para utilizarmos músicas sugeridas pelas crianças. Inicialmente é a interveniente a colocar uma música, depois é o chefe do dia e depois essa criança irá escolher outra e assim sucessivamente. Estará então</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas. <p>Humanos:</p> <p>Educadora, Auxiliar Ação Educativa, Mestrandas, Crianças.</p>

<p>- Promover o desenvolvimento da capacidade de inibição dos movimentos e reconhecimentos das diferentes partes do corpo; (Área de Expressão e Comunicação)</p> <p>- Promover momento de fruição; (Área de Formação Pessoal e Social)</p>		<p>alguém que coloca a música a tocar. Enquanto a música estiver a tocar as crianças movimentam-se livremente, conforme o estilo musical. Quando a música parar as crianças terão de inibir imediatamente os seus movimentos. Caso todo o grupo tenha parado, poderemos prosseguir com o jogo. Mais à frente poderemos dificultar o procedimento do jogo. Obedecendo às orientações que serão dadas antes de a música parar, as crianças terão de cumprir com a posição que lhes for solicitada. Por exemplo um colega do grupo ou adulto diz “mãos na cabeça” e as crianças terão de parar os movimentos nessa posse. Este jogo será realizado até à hora do lanche.</p>	
<p>Avaliação: <u>Será avaliada a criança K:</u> - Como é que a criança acompanhou toda a visita de estudo? - Como esteve a criança no momento do jogo das estátuas?</p>			

Referências Bibliográficas

Despacho n.º 6147/2019 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2019). Diário da República: II série, n.º 126.
<https://dre.pt/application/conteudo/122920121>

Silva, I. L. (Coord). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – DGIDC.

Anexos

Anexo 1- Link do vídeo que apresenta os diferentes espaços do Museu Moinho de Papel.

<https://www.facebook.com/watch/?v=163546308285050>

Anexo XXVII - Planificação da proposta educativa com a leitura da história “Elmer”

Propostas educativas

Áreas de conteúdo:

- **Formação Pessoal e Social** (Convivência democrática e cidadania, Independência e autonomia);
- **Expressão e comunicação-domínio da linguagem oral e abordagem à escrita** (Comunicação oral, Identificação de convenções da escrita e Prazer e motivação para ler e escrever).

Contextualização:

As propostas apresentadas tiveram como base principal a planificação semanal da educadora cooperante e os interesses das crianças. Assim, uma vez que nestes dois dias de intervenção, as crianças dispõem de um horário bastante ocupado por Atividades de Enriquecimento Pedagógico, considerámos pertinente apresentar propostas lúdicas que permitissem o entusiasmo e envolvimento. De acordo com Juliani e Paini (2013), “as atividades com jogos e brincadeiras, enquanto ferramentas de aprendizagem, podem ser usadas nas mais distintas possibilidades e finalidades” (p. 16). Conforme D’Oliveira (2017), “a ludicidade contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem da criança, tornando-se uma ferramenta importante no processo educativo” (p. 9).

Incorporamos também duas atividades mais direcionadas à área da expressão e comunicação, pois acreditamos que em “Jardim de Infância torna-se fundamental promover tempos dedicados à comunicação, quer entre crianças e adultos quer entre pares”, sendo que “É importante que o adulto dê tempo e espaço para que a criança descubra e explore ativamente a sua linguagem” (Coelho, 2013, p. 11).

Sexta-feira
16 de abril de 2021

“Vamos apanhar os pompons”

Hora de início: 10h | Duração: 30 min.

Nota: Grupo de crianças dividido em dois grupos para o Treino de Competências Sócio Emocionais - 10h às 11h (Grupo 1); 11h às 12h (Grupo 2)

Áreas de conteúdo	Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
Formação Pessoal e Social (independência e autonomia)	Fomentar a aquisição de um maior controlo de coordenação muscular que permita à criança realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos.	Desenvolver a coordenação visuomotora; Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.	O grupo de crianças reúne-se no tapete, a fim de se falar da proposta educativa que irá seguir. Uma vez que o grupo de crianças será dividido em dois grupos para que, à vez, se dirijam à atividade de enriquecimento pedagógico de Treino de Competências Sócio Emocionais. Este momento será realizado em dois turnos que serão compostos por 11 e 12 crianças, respetivamente. Um grupo irá para a referida atividade de enriquecimento pedagógico de Treino de Competências Sócio Emocionais com uma das mestradas e o outro grupo ficará com a outra mestrada na sala a executar a proposta educativa que decorrerá da	- Molas; - Pompons; - Recipiente; - Cronómetro.

			seguinte forma: Será apresentado um recipiente com vários pompons e, com recurso a molas da roupa, as crianças terão de apanhar o maior número possível de pompons no espaço de 1 minuto. Apenas duas crianças estarão a executar esta tarefa e será registado o número de pompons retirado por cada criança durante o mesmo tempo. As restantes crianças ficam a assistir ao desempenho da dupla em atividade no momento, ou em alternativa podem brincar livremente pela sala.	
“O Elmer”				
Hora de início: 15h30 Duração: 30 min.				
Nota: O grupo de crianças tem ginástica às sextas-feiras das 14h30 às 15h30.				
Áreas de conteúdo	Intencionalidade educativa	Competências	Descrição da proposta educativa	Recursos
Formação Pessoal e Social (Convivência democrática e cidadania); Expressão e comunicação- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Comunicação	Ler perante as crianças, realçando a relação entre a escrita e a mensagem oral; Promover oportunidade de comunicação num momento mais estruturado em grande grupo;	Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo	Após um grande momento de brincadeira livre, as crianças serão convidadas a reunir no tapete a fim de escutarem a história de “O Elmer” (Anexo 2), do autor David Mckee que será narrada por uma das mestrandas. A história	-Livro “O Elmer” (Anexo 2).

<p>oral, Identificação de convenções da escrita e Prazer e motivação para ler e escrever).</p>	<p>Incentivar cada criança a expor as suas ideias relacionadas com a temática abordada no momento, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma;</p> <p>Dialogar com as crianças sobre o modo como perspetivam a diferença.</p>	<p>comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p>	<p>aborda a temática das diferenças pessoais e o quão importante isso é tanto para nós próprios como para os outros. Terminada a leitura, será proporcionado um debate acerca da história contada, tentando relacionar a mesma com o dia-a-dia de cada uma e com o intuito de interagir com as crianças e conhecê-las um pouco melhor. Posteriormente, quem estiver disposta a participar, fará um registo gráfico da personagem.</p>
--	--	--	---

Referências Bibliográficas

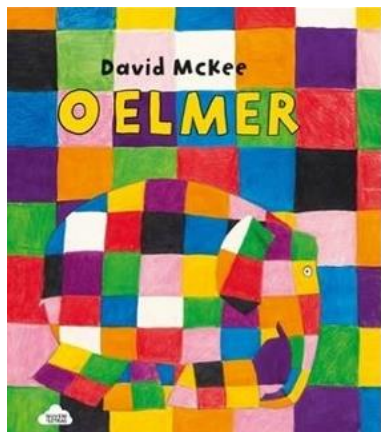
- Coelho, A. R. C. (2013). *Comunicação e linguagem na creche e no jardim de infância: alguns desafios* (Relatório de Mestrado, Instituto de Educação do Minho). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28884/1/Ana%20Rafaela%20da%20Costa%20Coelho.pdf>
- D'Oliveira, D. (2017). *Ludicidade: Um Instrumento Pedagógico na Prática Docente*. (Trabalhos de Conclusão de Curso-Faculdade Sant'Ana, Instituto Superior de Educação Sant'Ana). <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/618>
- Juliani, A. L. M. & Paini, L. (2013). A importância da ludicidade na prática pedagógica: em foco o atendimento às diferenças. *Portal Educacional do Estado do Paraná*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2113-8.pdf>
- Mckee, D. (2017). *O Elmer*. Nuvem de Letras.
- Zita, S. [Zita Simões]. (2020, maio 29). *Direitos e Deveres da Criança* [Documento vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=rN0YJjAiUXg>

Anexos

Anexo 1- Link para aceder ao vídeo sobre os direitos e deveres da criança.

<https://www.youtube.com/watch?v=rNOYJjAiUXg>

Anexo 2- Livro “O Elmer”.



Anexo XXVIII - Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança A”

Vídeo 1 (4 minutos)

1 de junho de 2021 – Criança A

Contexto: Audição de uma música gravada (música tradicional portuguesa “Gotinha d’água”), acompanhada com instrumentos musicais e proporcionada na aula de música com uma técnica especializada na área.

Local: Sala de atividades do grupo de crianças

Intervenientes: Técnica especializada na área da música e grupo de crianças

Hora da observação: 9h às 10h

Descrição do momento

00:01-00:30 seg.: A criança A está a olhar para os seus colegas com um olhar vago. Quando a técnica especializada na área da música diz para tocar com os instrumentos musicais, a criança agarra a maraca que estava no chão e começa a tocar com o mesmo ritmo e a abanar as pernas com movimentos rápidos para cima e para baixo. Depois de fazerem uma pausa e recomeçarem com os ritmos, a criança movimenta apenas as mãos e os braços para percutir o instrumento musical.

00:31- 01:00 seg.: É solicitado para que coloquem os instrumentos no chão e a criança A volta a observar os colegas, mantendo-se em silêncio e com a cara natural. Entretanto a técnica especializada na área da música coloca a gravação de uma música tradicional portuguesa. Quando se dá início à música, a criança reage com o bater da perna contra o chão ao ritmo da melodia e a fazer um movimento de guitarra com o braço. Ao mesmo tempo que faz os movimentos, a criança A observa os colegas e a sorrir.

01:01- 01:30 seg.: Começa a fazer movimentos com a perna num ritmo mais calmo, e mexe os braços como se estivesse a tocar o instrumento de acordeão. Neste momento observa os seus colegas com um sorriso, balançando ao mesmo tempo o seu tronco para a esquerda e para a direita. Está a movimentar o seu corpo. Começa outros movimentos, estando nesse momento a abanar a pernas para cima e para baixo, e com os braços e mãos a baterem nas pernas. A cara da criança A emana energia, fazendo pressão entre o lábio inferior e o lábio superior.

01:31- 03:30 seg.: Começa a alternar os movimentos com as pernas e mãos, esquerda ou direita, em simultâneo. Voltam a segurar nos respetivos instrumentos, estando a criança A pronta para inclinar-se e apanhar o seu instrumento musical. Continua a marcar o compasso com a perna, olhando para os seus colegas, e só depois é que começa a fazer o ritmo com a maraca. Mantem a marcação do ritmo, mas por vezes perde o foco no instrumento musical e continua a marcar com as pernas e com a cabeça a baloiçar para a frente e para trás. Começa por fim a marcar o ritmo com o corpo e simultaneamente com as maracas. Apesar de estar com a sua expressão facial natural, a criança A abana a cabeça para o lado esquerdo e para o lado direito.

03: 31- 04:00 seg.: A criança A volta a ficar com o seu corpo imóvel, alternando o seu olhar entre a técnica especializada na área da música e os seus colegas.

Anexo XXIX - Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança B”

Vídeo 3 (44 segundos)

28 de junho de 2021 – Criança B

Contexto: Canto e batimentos corporais da melodia das “boas-vindas” na aula de música dinamizada por uma técnica especializada na área da música.

Local: Sala de atividades do grupo de crianças

Intervenientes: Técnica especializada na área da música e grupo de crianças

Hora da observação: 9h às 10h

Descrição do momento

00:01 seg. – 00:20 seg.: A criança B está a acompanhar, com cara alegre, a melodia, com a marcação do compasso com as mãos alternando a percussão com o bater palmas e bater nas pernas. Está a sorrir enquanto faz esses movimentos. A criança B, começa a olhar para os colegas em volta mantendo os respetivos movimentos. Continua a acompanhar o

compasso da canção das boas-vindas, alternando o seu olhar para a técnica especializada na área da música e para os seus movimentos, olha para as suas mãos e pernas.

00:21 seg. – 00:40 seg.: entretanto junta-se outra criança do grupo ao momento e apesar da outra criança estar a passar no meio do grupo, a criança B não deixa de acompanhar a melodia, continuando a sorrir. Para além desta atividade de movimentos, a criança B, sentada na cadeira, começa a movimentar os pés, balançando-os para a frente e para trás.

00:41 seg.- 00:44 seg.: Quando a técnica especializada começa a dizer os nomes de cada criança do grupo, a criança B para os movimentos, à espera de que digam o seu nome, mantendo a sua expressão facial sorridente.

Anexo XXX- Transcrição do vídeo “Aula de Música- Criança C”

Vídeo 2 (3 minutos)

8 de junho de 2021- Criança C

Contexto: Audição de uma música gravada (Deolinda “Fon fon fon”), acompanhada com instrumentos musicais, na aula de música com uma técnica especializada na área

Local: Sala de atividades do grupo de crianças

Intervenientes: Técnica especializada na área da música e grupo de crianças

Hora da observação: 9h às 10h

Descrição do momento

00:01 seg.- 00:30 seg.- Neste momento as crianças estão a seleccionar os instrumentos musicais que querem utilizar para o momento que se segue de audição de uma canção, acompanhando-a com a percussão de instrumentos musicais. A criança C já tem o seu instrumento, e encontra-se sentada, com uma expressão facial fechada e a olhar para todos os elementos presentes na sala, movimentando apenas os olhos em diferentes direções, consoante a pessoa que fala em determinado momento. Por vezes levanta a sobrancelha em modo quase de “beicinho”.

00:31 seg.- 01:00 seg.: A criança C mantém-se sentada a fazer poucos movimentos. O único movimento que faz é através do seu olhar, ajeitando por vezes o cabelo. Está a segurar o seu instrumento musical, a pandeireta, colocando por vezes a pandeireta por dentro do seu bibe e a olhar ao mesmo tempo para os seus colegas. Entretanto chega a altura de, quem precisa, ir buscar as baquetas. A criança levanta-se de imediato, retira uma das baquetas que estão no centro e senta-se novamente no seu lugar, mantendo a sua expressão facial. Ainda assim, avisa os colegas que, quem precisa, têm disponível algumas baquetas no chão.

01:01 seg. -01:30 seg.: Começa a explorar a pandeireta em contacto com a baqueta, colocando a baqueta num dos lados da pandeireta e depois no lado contrário. A criança C alterna o seu olhar, movimentando pouco a cabeça, entre o seu instrumento musical e o que está a acontecer à sua volta, olhando para os colegas e para os restantes intervenientes presentes na sala. Chega o momento em que, em conjunto com a técnica especializada na área da música, as crianças começam a percutir os instrumentos musicais de forma livre, ainda sem melodia. A criança C mantém a sua expressão facial fechada e os batimentos que faz na pandeireta com a sua baqueta são muito suaves, com movimentos quase imoveis, movimentando apenas a mão e por vezes o seu olhar em direção aos seus colegas. Quando fazem uma pausa a criança coça o olho e o nariz.

01:31 seg.- 02:00 seg.: Depois da breve pausa, a criança C começa a tocar no instrumento musical que tem nas mãos de forma mais energética, chegando a acompanhar o ritmo rápido da técnica que está a acompanhar as crianças. A criança C, enquanto realiza os batimentos rítmicos, inclina o seu tronco para a frente, de forma a virar a sua cabeça e dirigir o seu olhar para determinadas crianças do grupo que se encontram do seu lado esquerdo. Ao mesmo tempo que observa, realiza os batimentos no mesmo ritmo e em simultâneo que os seus colegas e a técnica. De seguida pousam os instrumentos musicais no chão e a criança coça novamente os seus olhos e espreguiça-se sentada na cadeira, ao colocar os dois braços no ar e inclinando o seu tronco para trás.

02:01 seg.- 02: 30 seg.: Colocam a canção e a criança automaticamente começa a percutir as mãos contra as pernas, mas só faz uma vez e fica à espera que digam o que fazer para acompanhar a música. Imita o que a técnica faz, coloca a mão na orelha como forma de audição, faz uma cara de estranheza, franzindo as sobrancelhas e a olhar para os colegas. Começa a percutir o ritmo com as duas mãos nas pernas, igual ao que a técnica e o grupo de crianças estão a fazer em conjunto. Depois quando emitem e alternam o ritmo só com uma mão, a criança C olha para as pernas da colega do lado, de forma a observar os movimentos e a comparar com aquilo que está a fazer. Gradualmente ela fortifica os seus movimentos e ficam mais soltos e de seguida sorri para a colega. Enquanto acompanha a melodia, a seguir olha para os colegas e para os adultos que estão na sala com uma expressão facial sorridente.

02:31 seg.- 03:00 seg.: Estão todos a percutir com as duas mãos, mas a criança C está a interagir com a criança que está sentada ao seu lado através de comunicação não verbal, a olhar, sorrir e a alternar os movimentos das mãos. Entretanto junta um movimento alternado das pernas para cima e para baixo consoante o bater das mãos contra as pernas. Neste momento ela fica ainda mais sorridente. Existe um momento da canção com um andamento mais calmo, mas a criança C parece estar tão envolvida na interação e nos seus movimentos que continuou no mesmo ritmo. Nessa parte continua com os mesmos movimentos no mesmo andamento e ainda começa a fazer os movimentos de forma cruzada, colocando a mão direita na perna esquerda e vice-versa, mantendo o seu olhar na colega e na sua ação. Chega o momento de segurarem nos seus respetivos instrumentos musicais que se encontram no chão. Quando a criança C repara que é para agarrar, inclina-se de imediato para a frente de forma a apanhar o instrumento musical. Tenta apressadamente (a olhar em simultâneo para os colegas) segurar a pandeireta e a baqueta de forma correta. Quando já está a segurar bem, ela olha para a criança do lado e sorri

novamente. Neste momento ela já não está a acompanhar o ritmo de forma exata, está a fazê-lo de uma forma rápida. O seu olhar acompanha maioritariamente a sua ação.

Anexo XXXI - Guião das Entrevistas

Guião da Entrevista Oral

Temática: Música e Bem-estar emocional

Entrevistadora: Mestranda Ana Sobreiro do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Entrevistados: Uma criança de cada vez das quatro que foram selecionadas através de uma amostra por conveniência para a realização do estudo da investigação.

Instrumentos para a recolha dos dados: A informação partilhada nesta entrevista será gravada com recurso a um gravador de áudio. Além disso, serão realizados registos escritos durante a entrevista que relatem as expressões faciais e postura da criança.

Questões para a realização da entrevista:

1. Gostas de ouvir música?
2. Gostas de tocar instrumentos musicais?
3. Como te sentes quando ouves música ou tocas um instrumento musical?
 - 3.1. Caso a resposta seja “Sinto-me bem” é questionado ao entrevistado(a):
 - 3.1.1 O que é sentires-te bem quando ouves música ou tocas um instrumento?
O que é que queres dizer quando dizes que te sentes bem?

Anexo XXXII -Entrevista à Criança A

Data: 28 de junho de 2021 | **Local:** Sala dos Sabichões

Gostas de ouvir música?

Sim

Muito ou pouco?

Muito (bastante animado)

Porquê?

Porque ser músico é o meu sonho

Porque é que gostavas de ser músico?

Porque gosto de ouvir muitas músicas.

E também gostas de tocar instrumentos?

Sim

Muito ou pouco?

Muito

Porquê?

Porque eu gosto muito das músicas novas que aprendo.

E como te sentes quando ouves música ou tocas um instrumento?

Sinto que quero cantar.

E o que é que cantar faz sentir?

Feliz.

E o que que é sentires-te feliz? O que queres dizer quando dizes que te sentes feliz?

Que gosto de música.

E sabes o porquê de gostares de música?

HUM, Não

Gostas porque sim e porque te faz feliz? (A Criança acena com a cabeça que sim)

Anexo XXXIII -Entrevista à Criança B

Data: 28 de junho de 2021 | **Local:** Espaço exterior da instituição

Gostas de ouvir música?

“Não”

Não, Porquê?

“Porque eu não gosto de ouvir, só nas aulas de música.”

Mas tu uma vez falaste-me de uma música que gostas muito de ouvir, do “Assobia para o lado”, tu não gostas de ouvir essa música?

“Gosto”

Então gostas ou não de ouvir música?

“Gosto”

E de tocar instrumentos musicais?

“Sim, o tambor”

É o teu instrumento preferido?

(a criança acena que sim)

E porque é que gostas de tocar no tambor?

“Porque eu faço o que eu gosto de tocar”

E como te sentes quando estás a tocar no tambor?

“Feliz”

E o que é ser ou estar feliz?

“Estar contente e animado”

Então quando estás a ouvir música ou a tocar num instrumento as músicas que tu gostas de ouvir, sentes te animado?

“Sim”

Porquê?

“Eu... olha posso dizer as músicas que eu gosto?”

Sim, podes dizer as músicas que tu gostas, as músicas que te fazem sentir bem.

“Então, é a do DESPACITO, YOLANDA, ASSOBIÁ PARA O LADO, ROCK” (diz a sorrir)

Então como é que tu te sentes quando ouves o rock, o Despacito e Yolanda ?

“Também disse a música do assobia para o lado”

Sim, e a música do assobia para o lado. Como é que te sentes quando ouves essas músicas?

“Feliz”

Porquê?

“Porque eu gosto muito dessas músicas”

Então por exemplo tu num momento estás triste, depois se ouves o despacito e a Yolanda como é que tu ficas?

“Feliz”

E quando dizes que estás feliz o que é que isso quer dizer? O que queres dizer com o estar feliz?

“Não sei”

Queres dizer mais alguma coisa sobre a música?

“Eu gosto de ouvir a Chiclete”

Anexo XXXIV -Entrevista à Criança C

Data: 28 de junho de 2021 | **Local:** Corredor junto à sala dos Sabichões

Gostas de ouvir música?

“Sim”

Muito ou pouco?

“Muito”

Porquê?

“Aaaaah” (hesitação)

Porque é que dizes que gostas de ouvir música?

“Ahhhh” (hesitação seguida de silêncio)

Não queres explicar o que sentes quando ouves música?

(acena que não)

Está bem, não há problema. E gostas de tocar instrumentos musicais na aula de música?

“Muito” (diz a sorrir)

Porque é que gostas de tocar?

“Porque parece que estou num espetáculo ver as pessoas a tocarem”

E como te sentes?

“Sinto-me bem”

E para ti o que é sentir bem?

“É ter amigos.”

E ter amigos é bom ou é mau?

“É bom”

E porque é bom? Sentes-te triste quando estás com amigos?

“Não”

Como é que tu te sentes?

“Sinto-me feliz”

Então tal como te sentes feliz com os amigos, também te sentes feliz quando ouves música?

“Sim.”

Quando dizes que te sentes feliz, o que é para ti sentir feliz?

“Hummm” (Hesitação) “Não sei”

Eu sinto-me feliz tal como, por exemplo, quando estou ou quando eu faço...

“Quando faço muitas coisas, como trabalhos.”

Anexo XXXV -Entrevista à Criança D

Data: 28 de junho de 2021 | **Local:** Espaço exterior da instituição

Gostas de ouvir música?

“Sim”

Muito ou pouco?

“Muito”

Muito porquê?

“Porque eu gosto de dançar”

Gostas de dançar ao som da música?

“Sim”

E como é que te sentes a dançar ao som da música?

“Sinto que estou numa festa de pijama”

Porque é que te lembraste de uma festa de pijama, a festa de pijama é triste ou é divertida?

“É divertida”

Porquê?

“Porque eu gosto de brincar”

E gostas de tocar instrumentos musicais nas aulas de música?

“Sim”

Muito ou pouco?

“Muito”

Porquê?

“Porque gosto do barulho que eles fazem, os instrumentos musicais”

Gostas do som dos instrumentos musicais?

“Sim”

E como te sentes quando estás a ouvir música ou a tocar um instrumento musical?

“Sinto que estou numa festa de anos”

Isso quer dizer o quê, como te sentes quando estás numa festa de anos?

“Quer dizer que estou feliz”

E como é que sabes que estás feliz quando estás a ouvir música?

“Quer dizer que estou a divertir-me muito”