

Prática de Ensino Supervisionada - Contributos da expressão musical para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à leitura e escrita

Zaqueu Portugal João Domingos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Julho, 2023

Agradecimentos

Nesta etapa final da nossa formação gostaríamos de tecer alguns agradecimentos, nomeadamente:

A Deus.

À Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Bragança, pelo corpo de docentes que possui, sendo profissionais excepcionais, disponíveis, prontos a responder às necessidades dos alunos e dispostos a andar uma milha a mais pelos seus educandos.

À minha orientadora, a Professora Doutora Elza Mesquita, que não faz questão de assim ser tratada, pelo tempo, pela partilha de saberes, disposição, paciência, incentivo e pela sua simpatia.

À Professora Doutora Evangelina Bonifácio que, numa primeira fase também nos orientou, pela atenção e a forma como sempre se apresentou disponível para atender e responder às questões que nos iam surgiam.

Às instituições de ensino que nos deram a oportunidade da realização do estágio, tendo resultado neste relatório final de Prática de Ensino Supervisionada.

Às educadoras Anabela Cruz, Maria Armanda Freitas e Florinda Sousa, e à professora Carmo Nascimento, pela oportunidade de com elas aprendermos e crescermos, pela partilha, boa disposição e pelo carinho.

À nossa família - pais, irmãs e irmão pelo apoio incondicional, sobretudo por acreditarem em nós.

Às crianças que serão simplesmente inesquecíveis.

À família Balan, pelo apoio, cuidado e amizade.

Ao Sr. Cândido Miguel e ao Peltier Rossi Aguiar.

Aos nossos colegas que, sendo desconhecidos, se tornaram colegas, conhecidos e depois amigos, e com os quais caminhamos desde o ano letivo 2014/2015 até ao ano letivo de 2018/2019.

Aos professores, que ao longo de todos os anos formativos, nos acompanharam e instruíram, colocando-se sempre à disposição para ajudar, encorajar e partilhar os seus saberes.

Aos nossos irmãos da Assembleia de Deus Pentecostal de Bragança, pelo carinho sempre demonstrado com palavras e gestos.

À cidade de Bragança, pela oportunidade que nos proporcionou para conhecer pessoas fantásticas de diversas partes do mundo.

Enfim, agradecemos a todos/as que sempre demonstraram o seu carinho e nos deram suporte para seguirmos em frente.

A todos/as, **MUITO OBRIGADO.**

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Prática de Ensino Supervisionada (PES), que deu origem a este documento, foi realizada em diferentes instituições de ensino públicas e privadas, nomeadamente, na Creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com crianças com idades entre um ano e meio a três anos, na Educação Pré-Escolar (EPE), com crianças com idades dos três aos cinco anos, numa Instituição da Rede Pública de Ensino, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), também numa Instituição Pública de Ensino, com crianças do 4.º ano de escolaridade, ao longo do ano letivo 2018/2019. As práticas foram desenvolvidas no sentido de potencializar aprendizagens essenciais para o desenvolvimento holístico da criança. Sendo assim, pensamos ser importante o trabalho realizado, direcionado ao desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, nomeadamente, o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à leitura e escrita, suportadas pela expressão musical. Neste âmbito o principal objetivo da nossa pesquisa era responder à questão-problema: *Quais são os contributos da expressão musical para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à leitura e escrita?* Os dados foram recolhidos no decorrer da prática, sendo que a pesquisa é de natureza qualitativa e utilizamos como técnicas para a recolha dos dados a observação participante, e como instrumentos as notas de campo, os registos fotográficos e as produções das crianças. No sentido de avaliarmos a nossa própria prática pedagógica também elaboramos duas grelhas de análise (Intencionalidade do educador – desenvolvimento progressivo de competências musicais; Intencionalidade do professor – ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos). Consideramos, a priori, categorias e subcategorias de análise e os itens nelas expressos para a educação pré-escolar contemplaram a interligação da audição, da interpretação e da criação, como forma de dar resposta ao desenvolvimento progressivo das competências musicais. Para a elaboração das categorias e subcategorias de análise das nossas práticas, no âmbito do 1.º CEB, convocamos as que surgem na operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE) no que se refere aos organizadores da educação artística, no domínio da expressão musical. Usamos aqui a terminologia “Expressão Musical” no sentido de nos mantermos fiéis aos documentos oficiais, visto que não usamos desta em todas as suas formas de representação. Salientamos que foi importante proporcionar às crianças um ambiente de confiança mútua, rico em partilha, no qual podíamos aprender uns com os outros, de forma lúdica, interativa e participativa. Do que pudemos constatar, pensamos ter respondido aos interesses e motivações das crianças, ao promover diversas estratégias de aprendizagens, promotoras de competências indispensáveis à sua vida, que surgem evidenciadas na apresentação e análise das práticas e das experiências vivenciadas em contexto.

Palavras-chave: Linguagem oral e abordagem à leitura e escrita; expressão musical; Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report was carried out within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), integrated in the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The Supervised Teaching Practice (PES), which gave rise to this document, was carried out in different public and private educational institutions, namely, in the Kindergarten, in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with children aged two and three years old, in Pre-School Education (EPE), with children aged three to five years old, in a Public Educational Institution, and in the 1st Cycle of Basic Education (BGE), with children aged three to five years old. The practices were developed with the purpose of potentiating the potential of the children's education in the 1st Cycle of Basic Education, also in a Public Educational Institution, with children in the 4th year of schooling, during the 2018/2019 school year. The practices were developed to enhance essential learning for the holistic development of the child. Thus, we think that the work done is very important, directed to the development of the children's language skills, namely the development of oral language and approach to reading and writing, supported by musical expression. In this context, our research has as its theme: Contributions of musical expression to the development of oral language and approach to reading and writing, and our main goal was to answer the question-problem: What are the contributions of musical expression to the development of oral language and approach to reading and writing? Data were collected during the practice, and the research is qualitative in nature. We used participant observation as techniques for data collection, and field notes, photographic records and children's productions as tools. To evaluate our own pedagogical practice, we also developed two analysis grids (Educator intentionality - progressive development of musical competencies; Teacher intentionality - strategic teaching actions oriented to the students' profile). We considered, a priori, categories and subcategories of analysis and the items expressed in them for preschool education contemplated the interconnection of listening, interpretation, and creation, to respond to the progressive development of musical competencies. For the elaboration of the categories and subcategories of analysis of our practices, in the context of the 1st Kindergarten, we summoned those that appear in the operationalization of the Essential Learning (EA) in relation to the organizers of artistic education, in the field of musical expression. We use the terminology "Musical Expression" here in order to remain faithful to the official documents, since we do not use it in all its forms of representation. We emphasize that it was important to provide children with an environment of mutual trust, rich in sharing, in which we could learn from each other in a playful, interactive, and participatory way. From what we could see, we think we have responded to the interests and motivations of the children, by promoting various learning strategies, promoting skills essential to their lives, which are showed in the presentation and analysis of the practices and experiences lived in context.

Keywords: Speaking skills and reading and writing approach; Musical expression; Supervised teaching practice; Day care; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education.

Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAF – Componente de Apoio à Família

EEA – Experiências de Ensino e Aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Siglas.....	vii
Índice de quadros e figuras.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	5
Nota introdutória.....	5
1. Desenvolvimento da linguagem.....	6
2. Desenvolvimento da linguagem oral.....	7
3. Abordagem à escrita.....	9
4. Abordagem à leitura.....	11
5. A expressão musical nos contextos de ensino e aprendizagem.....	13
6. A integração da expressão musical nas outras áreas do saber.....	15
Capítulo II. Enquadramento empírico.....	17
Nota introdutória.....	17
1. Organização do estabelecimento educativo: contexto de Creche.....	17
1.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo na Creche.....	18
1.2. Organização do ambiente na sala de atividades na Creche.....	19
2. Organização do estabelecimento: contexto de Educação Pré-escolar.....	19
2.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo na Educação Pré-escolar...	21
2.2. Organização do ambiente da sala de atividades na Educação Pré-escolar.	22
3. Organização do estabelecimento: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico....	22
3.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
3.2. Organização do ambiente da sala no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
4. Opções metodológicas.....	27
4.1. A abordagem qualitativa como opção metodológica.....	27
4.2. Tema, questão-problema e objetivos.....	28
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
4.3.1. Observação participante.....	30

4.3.2. Notas de campo.....	31
4.3.3. Registos fotográficos.....	31
4.3.4. Produções das crianças.....	32
4.4. Técnicas de análise de dados.....	32
Capítulo III. Descrição e análise das experiências de aprendizagem.....	37
Nota introdutória.....	37
1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE).....	37
2. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	41
4. Relato de práticas no âmbito da Creche.....	42
4.1. Exploração de sons.....	42
5. Relatos de práticas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	46
5.1. Elmer = diversidade.....	46
5.2. A música, a teia da amizade e o mural das diversidades.....	51
6. Relatos de práticas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	53
6.1. <i>Os vampiros</i>	54
6.1.1. Análise externa da letra da música (texto <i>Os Vampiros</i>).....	57
6.1.2. Análise interna da letra da música (texto <i>Os Vampiros</i>).....	61
6.2. Liberdade é... Liberdade não é... ..	64
6.3. Proteger a natureza/medidas de capacidade.....	66
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	75
Anexos.....	81

Índice de quadros e figuras

Índice de figuras

Figura 1. Interdependência dos Organizadores da Educação Artística.....	35
Figuras 2 e 3. Exploração dos Sons.....	45
Figura 4. O mural da diversidade	52
Figura 5. A teia da amizade da sala 2.....	52
Figura 6. Ideias das crianças sobre o que é liberdade	65

Índice de Quadros

Quadro 1. Intencionalidade do educador – desenvolvimento progressivo de competências musicais.....	33
Quadro 2. Intencionalidade do professor – ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos.....	36

Introdução

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade. Nos antigos impérios e sociedades, tais como a China, o Egito e a Grécia antiga, havia a presença enorme de uma riqueza cultural musical e os filósofos da Grécia antiga consideravam a música uma dádiva proporcionada pelos deuses (Fernandes, 2009, cit por Andrade, 2012). Conclui-se assim que enquanto houver humanidade, haverá música.

A linguagem é considerada, por muitos, como “a janela do conhecimento humano”, e a chave para a aquisição de cultura. É um instrumento de curiosidade, pois permite-nos formular questões fundamentais, ou inerentes à vida, como por exemplo, a clássica questão da procura identitária, “porque ou qual é a finalidade do ser humano no universo?”, permitindo-nos, desta forma, procurar respostas, formular hipóteses, etc. (Sim-Sim, 1998).

À Educação Pré-Escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, é-lhe atribuída a função de “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro, 5/97, de 10 de fevereiro, p.670). Vemos aqui o papel decisivo que é atribuído a esta etapa de ensino, para a construção de cidadãos e de cidadãs bem formados(as), críticos e autocríticos, que possam ser capazes de enfrentar os desafios sociais que lhes serão colocados como membros de uma sociedade, numa determinada comunidade cultural.

Partindo dos princípios e conceções enunciados, e o estipulado no Regulamento n.º 396/2018 (Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança), que estabelece que a dissertação ou trabalho final nos mestrados,

resulta de uma atividade realizada em ambiente de trabalho experimental e de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, nas unidades curriculares de mestrado. Deve envolver componentes de carácter teórico [...] ou de campo, promovendo a abordagem de situações novas de interesse prático atual, a recolha de informação e bibliografia, a seleção fundamentada das metodologias de abordagem, a concessão de uma solução para o problema proposto, sua implementação, e análise crítica dos resultados. (p.18)

pareceu-nos bem a realização do estudo implementado, e a elaboração do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este tem por finalidade dar a conhecer as práticas vivenciadas em contexto de estágio, que apresentamos de forma qualitativa, descritiva, e reflexiva e que evidencia a análise dos dados recolhidos durante toda a prática

desenvolvida no ano letivo 2018/2019, bem como a documentação de algumas das experiências de aprendizagem realizadas e que selecionamos para constarem do presente documento.

Dada a nossa tomada de consciência, como futuros educadores/professores, sobre os desafios que nos são colocados, entre eles, saber que cada criança aprende de forma diferente, e que possui níveis de desenvolvimento também eles distintos. Por isso, é fundamental que o profissional da educação não seja apenas alguém que saiba transmitir conhecimentos, mas que seja capaz de criar um bom ambiente de aprendizagem e seja um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aprendizagens ativas e participativas, como iremos abordar mais adiante neste trabalho. Desta forma, as nossas práticas centraram-se em atividades que pudessem enriquecer a criança, do ponto de vista cognitivo e que, ao mesmo tempo, a criança pudesse divertir-se, usufruir dos diversos momentos de partilha. Queríamos, acima de tudo, dar a conhecer às crianças, e futuros profissionais da educação que possam ler este documento, que há várias situações e momentos em que a aprendizagem pode ocorrer, ao contrário da forma tradicionalista ou transmissiva, na qual a criança deve “atuar” como que respondendo a uma programação de computador.

Salientamos que têm sido realizadas investigações para apurar os procedimentos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e sobre a integração ou utilização do lúdico, em particular a expressão musical, e os resultados indicam que esta contribui para o desenvolvimento, e aprendizagem das crianças. Também se apontam sugestões de como é que pode ser trabalhada em conjunto com as outras áreas de conteúdo/curriculares e, a este respeito, mencionamos autores e estudiosos destas temáticas ao longo deste trabalho, no qual tivemos em mente o contributo para o progresso do processo de ensino e aprendizagem nas primeiras etapas de ensino e para o desenvolvimento integral da criança, mais especificamente, nas áreas da linguagem oral, escrita e abordagem à leitura, por meio da música, uma vez que esta vai ao encontro do desconhecido, permite criar formas de expressão e, conseqüentemente, poder transformar realidades que, para nós, foi um processo privilegiado que também nós tivemos: *a oportunidade de construção de conhecimento* (Ponte, 2002).

Quanto à sua estrutura, o trabalho está organizado em três capítulos. Pela sua natureza, de nos focarmos na investigação sobre as nossas práticas pedagógicas (Ponte, 2002), o primeiro capítulo está assim direcionado àquela que é a espinha dorsal do nosso trabalho, ou seja, para a *revisão da literatura* na qual nos fundamentamos. Abordamos as temáticas fundamentais

inerentes à nossa investigação, sendo estas, o desenvolvimento da linguagem em termos gerais, o desenvolvimento da linguagem oral, a escrita e a leitura, que apesar de serem apresentados de forma separada, por finalidades estéticas, são três domínios que se trabalham em conjunto. Abordamos ainda o papel da expressão musical no contexto de ensino e aprendizagem, isto é, tentamos encontrar suporte teórico para justificar porque é fundamental a utilização desta componente em sala de atividades ou de aulas, e finalmente a sua integração com as outras áreas do saber.

No segundo capítulo, começamos por *descrever os contextos* de educação e ensino nos quais foram realizadas as nossas práticas. Focamos a nossa atenção na organização dos estabelecimentos educativos e das salas de atividades/aulas, na organização do grupo, do espaço e do tempo, e na organização do ambiente educativo e, isto, fazemo-lo para os três contextos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Ainda destacamos as *opções metodológicas* aportando-nos à natureza do nosso estudo, bem como à técnica e aos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, e como foi procedida a análise dos dados, considerando a questão-problema e os objetivos que foram pré-estabelecidos para o presente estudo.

O último capítulo é dedicado à *descrição e análise das experiências de aprendizagens*, e começamos pela apresentação e análise sucinta dos documentos oficiais nos quais foram sustentadas as nossas práticas, tais como *As orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e o *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Passamos posteriormente a analisar as *Metas de Aprendizagens para a Educação Pré-Escolar* e *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Apresentamos, descrevemos e analisamos ainda as experiências de aprendizagem sustentadas nos documentos oficiais referidos e também nas Aprendizagens Essenciais. Para além destes documentos a nossa análise aporta também as notas de campo realizadas no âmbito da Creche, da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB.

No final deste documento encontramos as considerações finais, na qual fazemos uma sinopse de todo o trabalho, dos resultados obtidos com a sua realização, e explicitamos também algumas considerações gerais sobre o processo de realização do estudo, nomeadamente os contributos para o nosso aperfeiçoamento profissional, pessoal, social e ético.

Importa também salientar aqui, que apesar de termos trabalhado nos contextos já mencionados, a nossa pesquisa concentra-se, no entanto, no terceiro contexto de estágio, isto é, o 1.º CEB.

Por fim, surgem as referências bibliográficas e os anexos. Realçamos que para as citações e referências bibliográficas utilizamos as normas da *American Psychological Association* (APA), 6.^a edição, uma vez que eram as que estavam em vigor aquando da redação deste documento.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota introdutória

Neste capítulo pretendemos justificar o nosso estudo do ponto de vista teórico-científico o tema estudado no presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para isso, baseamo-nos na revisão da literatura, considerando alguns pontos de vista e conceções de vários autores (Araújo, 2019; Hohmann, Banet, & Weikart, 1984; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; entre outros). No presente capítulo, fazemos referência aos autores que abordam a questão do desenvolvimento da linguagem nas suas mais distintas vertentes, nomeadamente oral e escrita, mas também nos focamos naqueles que investigaram sobre a leitura. Tivemos também em conta, dada a problemática do nosso estudo, os autores que se centraram na expressão musical, e a sua integração ou interrelação com as outras áreas curriculares. Acentuamos, ainda a importância da expressão musical para o desenvolvimento integral da criança e a importância da sua utilização no quotidiano das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Quanto aos documentos oficiais, nos quais foram sustentadas as nossas práticas e que nos serviram de orientação, destacamos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e as *Metas de aprendizagens, Os Programas e Metas de Aprendizagens para a Educação Básica*, das distintas áreas curriculares, sendo também objeto de uma breve análise, visto serem os documentos que nos serviram de bússola no que se refere à planificação das práticas e na sua implementação. Estes documentos oficiais são uma mais-valia para o professor/educador, uma vez que elucidam sobre as competências a serem trabalhadas, para o desenvolvimento da criança, uma vez que a consideramos o centro de todo o trabalho que foi pensado e desenvolvido. Sabemos que a criança é uma pessoa singular, embora inserida num grupo. Em suma, estes documentos apoiam as práticas pedagógicas, por forma a proporcionar um ensino de qualidade, logo significativo para as crianças.

Finalmente queremos sublinhar que para manter a originalidade das palavras e preservar os seus significados, decidimos não traduzir alguns termos que se encontram escritos na língua inglesa, como poderá verificar nas páginas 12, 15 e 16.

1. Desenvolvimento da linguagem

Falar da linguagem e do seu desenvolvimento é falar sobre uma faculdade inata ao ser humano que ocorre desde o nascimento, em contacto com o meio, com a família, com os recursos educativos, sendo, pois, universal, apesar de apresentar as especificidades próprias em cada língua. Usando como recurso as ideias de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) salientamos que “o desenvolvimento da linguagem processa-se holísticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (p.13), ao fazer uso deste recurso imperativo para a comunicação humana.

Ainda segundo as autoras supracitadas, “quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (Sim-Sim, *et al.*, 2008, p.13). O desenvolvimento da linguagem, pode estar condicionado a diversos fatores e, tal como afirmam Rebelo e Atalaia (1978), podem ser “externos à criança - o meio socioeconómico e sociocultural de onde a criança provém, que vai condicionar o desenvolvimento psicológico e mental da criança, e fatores internos ou congénitos” (p.9).

Corroboramos os pensamentos de Hohmann, Banet e Weikart (1984) ao afirmarem que “a linguagem é em simultâneo, um instrumento de pensamento e um meio de comunicar” (p.195) e, sendo assim, o educador/professor, tem a tarefa de estimular o seu desenvolvimento, não como um processo mecânico, mas que deve antes, “deve integrá-la no que designam por aprendizagem ativa, e que não deve estar separada das experiências chave do currículo” (p.195). Ainda segundo estes autores, “a linguagem deve, sempre que possível, estar ligada à experiência direta, isto é, o educador/professor deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novas, em ligação com as atividades concretas desenvolvidas pela criança” (p.195), daí o nosso trabalho ter-se focado em atividades que visassem proporcionar o desenvolvimento destas competências, recorrendo à expressão musical.

O processo de desenvolvimento da linguagem, como refere Neaum (cit. por Araújo, 2019), “é uma vertente fulcral para o desenvolvimento humano, que efetua ao longo da vida e dos relacionamentos interpessoais, que é estabelecido” (p.276). Como tal, engloba diferentes e diversas particularidades, sendo uma delas o período antes da aquisição da fala que, segundo Rigolet (2006),

corresponde ao primeiro ano de vida da criança, e é aqui onde a criança começa as vocalizações (recorrendo ao choro, riso, etc.) e também o processo de diferenciação, ou seja, a criança começa a discriminar sons da fala. Esta fase é de suma importância para o desenvolvimento socio-afetivo da criança; neste período a criança deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas, e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso (p.34).

No entanto, ainda segundo o que expressa (Sim-Sim, et al., 2008), “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender novas palavras, ou produzir todos os tipos de sons, ou mesmo ser capaz de interiorizar ou reproduzir as regras gramaticais” (p.11). Pelo contrário, é “um processo complexo e fascinante, em que a criança, por meio da interação [se] (re)constrói natural e instintivamente” (p.11). Portanto, é fundamental, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) “ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se no diálogo. Estas interações com pessoas [...] preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita” (p.526). Daí a relevância da creche e da educação pré-escolar, por forma a incentivar o desenvolvimento da criança, no que diz respeito às competências de linguagem, pois é aqui que a criança entra em contacto com os diversos aspetos da linguagem, para além dos conhecimentos prévios que já detém antes da entrada neste percurso de aprendizagens. Para Forness (2002), considerando o tempo que as crianças passam no jardim de infância, creche ou escola, confere a estes locais uma grande importância, enquanto contextos de desenvolvimento humano e, particularmente, reforça que as crianças poderão encontrar nestes contextos uma oportunidade de minorar, compensar e até mesmo, às vezes, ultrapassar os seus problemas de linguagem que possam provir do meio social em que estão inseridas (cit. por Lopes et al., 2006).

Portanto, a linguagem e/ou o seu desenvolvimento não é um ato isolado, há um processo de interdependência entre o sujeito e o objeto, ou seja, falar do desenvolvimento de uma destas partes é falar da outra.

2. Desenvolvimento da linguagem oral

A linguagem oral, a par com a linguagem escrita, são duas componentes que se complementam e completam e, segundo o que se encontra explicitado nas OCEPE, a aprendizagem das “competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, e interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos” em que a criança

está inserida (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60). Tal como refere Vygotsky “a aprendizagem escolar nunca parte do zero, isto é, toda a aprendizagem da criança nos contextos formais de educação, tem uma pré-história” (cit. por Niza, et al., 1998, p.32).

Um dos pressupostos a ter em conta nos contextos de aprendizagem é aquele em que a criança entra em contacto com a expressão musical, permitindo assim conhecer sons, palavras e frases por meio desta área. E, ainda, conforme Amor refere a fala, é uma construção social, isto é, o desenvolvimento da competência oral das crianças, exige que o professor/educador, crie momentos e condições para o exercício da palavra, com propósitos diversos (cit. por Araújo, 2018), fazendo, desta forma, com que a criança, “ascenda das formas mais simples, às mais elaboradas e bem articuladas, sabendo selecionar melhores expressões verbais, que se adaptem às diversas situações” (Rebelo & Atalaia, 1978, p.11).

A linguagem oral “é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60), pois esta é uma ferramenta usada diariamente para comunicar pensamentos, ideias, sentimentos, e também para ser utilizada noutras áreas do saber. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) apresentam algumas sugestões para ajudar os educadores/professores a estimularem e a desenvolverem esta competência fundamental, nomeadamente a de “proporcionar ao longo do dia, momentos específicos para debater ideias e temas” e “expor as crianças a um vocabulário variado”, entre outras (pp.41-44). Daí as atividades por nós desenvolvidas estarem centradas, em temas que pudessem proporcionar às crianças momentos em que elas fossem capazes de comunicar, expressar-se, etc., por meio da oralidade, tendo em conta que “se suficientemente desenvolvida, é a ‘porta’ que dá acesso à linguagem escrita” (Lopes, et al., 2006, p.11).

Como se expressa no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, um dos propósitos deste ciclo de ensino “é o de aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.7), e isto passa por incentivar as crianças a apresentarem uma melhor “estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (p.7). Ainda conforme este documento é importante salientar, para o domínio da oralidade, alguns princípios essenciais, que são

a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de

compreensão do oral, e o da capacidade da expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.7).

Como especifica Bouton (1975), o professor/educador pode entender-se como “modelo do progresso linguístico da criança” (p.137).

Como temos vindo a expressar é importante que se promova o desenvolvimento da linguagem, partindo da própria criança. No entanto, e não raramente, vemos crianças a serem ordenadas a que se calem, o que é um contrassenso, dado o que se pretende desenvolver. Segundo Hohmann e Weikart (2007) não é sensato que o ambiente da educação pré-escolar seja um local inibidor para as crianças quanto ao desenvolvimento da sua linguagem, mas sim que valorize as crianças na sua necessidade de comunicar. Deve ser um local em que se dê primazia à promoção da língua, isto é, um local onde as crianças aprendem a falar livremente sobre as suas experiências e onde “carateristicamente, se ouça o ruído proveniente das conversas das crianças” (p.526). É fundamental, portanto, que o ambiente educativo em que a criança esteja inserida seja favorável para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e metalinguísticas.

3. Abordagem à escrita

A linguagem escrita, tal como outras grandes descobertas e invenções (o fogo, a roda, a eletricidade, etc.), constitui-se no pilar que sustenta a sociedade pós-moderna e da informação. Segundo Sim-Sim (2006) esta revelou-se num poderoso meio de transformação civilizacional, ao transportar para o futuro as marcas e realizações sociais de cada sociedade e cultura, nos mais diversos estádios temporais.

Tal como explicitamos anteriormente a linguagem oral e a escrita são duas componentes indissociáveis, pois trabalham em conjunto, uma como complemento da outra. Conforme é expresso nas OCEPE, as crianças hoje entram em contacto desde muito com a escrita, mesmo antes de entrarem para o ambiente formal de educação e ensino. Portanto, é fundamental que se tire proveito desta competência permitindo-lhe contactar com a escrita de uma forma diferente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Segundo o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* “a linguagem escrita é a representação da linguagem oral” e o EB, principalmente. Os primeiros anos, “a leitura e a escrita a novidade e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.7).

Apesar de a linguagem oral se constituir na primeira forma de comunicação e expressão da criança, elas “confrontam-se naturalmente com a linguagem escrita, frequentemente, mesmo antes de entrarem para o ensino formal, em casa ou nos contextos de ensino, existem suportes variados contendo escrita, e os adultos ao seu redor, recorrem à escrita com diversas finalidades” (Niza, et al., 1998, p.23). Acrescentam, ainda, estes autores, que “é fundamental, portanto, que se faça da escrita, uma necessidade intrínseca à criança, e significativa, e incorporada numa tarefa necessária, e relevante para a vida” (p.13). E isto passa por não fazer da escrita uma atividade mecânica e forçada, mas sim por organizar as práticas para que se possam valorizar os saberes prévios das crianças, “como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita, fazendo com as crianças não escrevam apenas para o professor, mas também para a turma, para um grupo, um companheiro” (Niza, et 1998, p.23) e para si mesmas, a partir de questões ou problemas levantados anteriormente, sobre a vida real ou imaginadas pela criança.

Atestando o pensamento de Mesquita (2008) o ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem escrita,

faz-se através de exercícios sistemáticos, progressivos e constantes, sendo assim, é indispensável que se criem condições para que a criança escreva, isto é, dando algumas indicações de para quem é que esta escreve e o desígnio da sua escrita, pois estes são fatores que de certa forma condicionam a apresentação e a organização da escrita, ou seja, o desenvolvimento da escrita (p.136).

Daí ser importante a escrita criativa, que segundo Mesquita (2008) “é equiparada a um jogo com regras, em que o mais importante não é o resultado final, mas saber qual é o significado do mesmo”, ou o que pode proporcionar à criança ao longo do processo (p.123). Por conseguinte, recorreremos a escrita criativa, tendo como princípio integrador a música, para que desta forma, obedecêssemos a regras de escrita propostas, isto é, que as crianças pudessem escrever aquilo que eram os seus pensamentos, ou cosmovisão sobre assuntos sugeridos ou investigados por elas. Consideramos esta abordagem à escrita fundamental pois permite às crianças fazerem alguma investigação pessoal, para alargar o seu leque de informação e, desta forma, o educador/professor pode incentivá-las à escrita, reforçando-se que as suas ideias são valorizadas e escutadas e que, em última instância, podem e devem ser transformadas em texto.

Esta forma de linguagem, apesar de se relacionar com linguagem oral, apresenta, no entanto, características específicas. Em concordância com os pensamentos de Rebelo e Atalaia (1978), salienta-se que

uma comunicação à distância se reveste de aspetos específicos, pois não pode utilizar as entoações, as variações de intensidade, a mudança de ritmo, e outros elementos próprios da fala, tal como os gestos ou a mímica, pois esta situa-se aos níveis da representação do raciocínio e da argumentação coerente, exigindo por isso, maior rigor e minúcia na indicação das condições em que ocorreu a ação que se pretende evocar (p.119).

Voltando às OCEPE reforçamos que as crianças entram em contacto com a linguagem escrita, desde cedo do que se possa imaginar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e por isso, é importante que o educador crie um ambiente no qual a criança possa estar familiarizada com o código escrito, o qual possa ser um facilitador, valorizador das tentativas de escrita da criança, mesmo que não conseguidas. É fundamental que se valorize o processo percorrido pela criança, para que esta possa sustentar o apreço pelas letras.

4. Abordagem à leitura

Ler é, segundo Rachel Cohen e Hélène Gilabert (1992), “em primeiro lugar, produzir sentido” e não passa apenas, segundo William S. Gray, “por identificar as palavras contidas no texto, mas por meditar sobre as mesmas, discriminar as relações e sentidos implícitos, [sendo] fundamental que o leitor pese o real valor e a validade das opiniões ou conclusões que lhes são apresentadas” (cit. por Niza, et al., 1998, pp.176-177).

No pensar de Sim-Sim (2006) “ler é essencialmente, em simultâneo um ato individual, no que diz respeito ao processo de construção de significado, e um ato social, nomeadamente no que envolve a partilha e de desenvolvimento coletivo” (p.7) e é um “ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (p.8).

No estudo realizado por Fons-Esteve (2006) a aprendizagem da leitura e da escrita foram consideradas em estudos iniciais, como duas atividades separadas e distintas, que deviam ser ensinadas separadamente. No entanto, “conceções posteriores consideram-nas dois processos interligados, isto é, ler era receber e escrever produzir” (Fons-Esteve, 2006, p.19), tal como o domínio da linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento da escrita.

Sendo assim, podemos constatar o relevante papel do adulto que deve promover atividades que incentivem a leitura e a escrita, não para inculcar isto às crianças, pois como sugere Jolibert (1998), não se ensina a criança a ler, é ela quem aprende com ajuda do adulto, e há que se ter em conta, neste processo, que cada criança tem o seu caminhar, as suas etapas, os seus obstáculos a ultrapassar, os seus “saltos qualitativos” (p.18). Ou seja, é importante perceber que são as crianças que desenvolvem o essencial, no que diz respeito às suas aprendizagens, embora sejam necessários estímulos externos para o desenvolvimento de tais aprendizagens, priorizando sempre o processo.

Sendo assim, o NAEP (*National Assessment of Educational Progress*), projeto avaliativo administrado pelo Instituto de Educação e Ciências dos Estados Unidos da América, sugere que existe um percurso a percorrer com as crianças para o desenvolvimento da leitura e que passa por:

- a) *Criar o gosto pela leitura* - isto começa mesmo antes das crianças aprenderem a ler, é importante que elas sintam que ler é algo que gostam de fazer, ou seja, que tenham um apreço pela linguagem escrita e que percebam o quanto lhes é esta útil;
- b) *Desenvolver a consciência sobre o funcionamento da linguagem escrita* – isto é, que as crianças aprendam como lidar com o livro- virar a página, e perceber que não somente as imagens contam a história, mas também as palavras impressas, e que as palavras escritas existem no nosso dia a dia;
- c) *Ensinar o alfabeto* – a familiaridade com as letras, a aprendizagem dos nomes das mesmas, e o reconhecimento das suas formas é fundamental para a aprendizagem da leitura;
- d) *Ajudar as crianças a desenvolver a consciência fonológica* – passa por fazer com que as crianças percebam que as palavras escritas possuem uma sequência de letras e que quando esta muda, conseqüentemente, a palavra muda, e que a leitura destas palavras deve ser feita da esquerda para a direita;
- e) *Ensinar a relação entre os sons e as letras* – deve ser um dos objetivos principais nos primeiros estádios de aprendizagem da leitura, pois é importante que as crianças percebam que a lógica do nosso sistema alfabético se suporta na correspondência entre as letras e os sons;
- f) *Ensinar as crianças a ler palavras* – à medida que as crianças aprendem a relacionar as letras com os respetivos sons, é importante desafiá-las a usar este

conhecimento para ler novas palavras pouco familiares, para assim, desbloquear a pronúncia das mesmas, tornando compreensível o que elas leem;

- g) *Ajudar as crianças a desenvolver uma leitura fluente e reflexiva* – apesar de ser fundamental, não é suficiente a leitura das palavras é importante que esta seja feita de maneira rápida e precisa, e ao mesmo tempo refletir sobre o que leem, visto que os novos textos, estão carregados de novos pensamentos e modos de pensar (cit. por Cruz, 2007, pp.154-155).

Tendo em conta estas diversas etapas, é importante que o profissional possa saber discernir em qual delas a criança se insere, respeitando assim os diversos estádios de desenvolvimento desta componente.

5. A expressão musical nos contextos de ensino e aprendizagem

A música é uma prática social comunicativa e expressiva. Podemos distinguir o ser humano dos outros seres devido à capacidade que este possui de comunicar uns com os outros recorrendo à palavra oral ou à palavra escrita, e a isto chamamos de linguagem. A música e os diversos tipos de sons (tal como a linguagem) “estão presentes na vida da criança desde muito cedo e todas já tiveram oportunidade de contactar com diferentes formas musicais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.54).

A música é uma das formas primárias a que o ser humano recorre para poder expressar pensamentos, sentimentos e emoções, nas suas variadas formas. É um recurso intemporal, intercultural e transversal que pode ser um instrumento valioso na aprendizagem das crianças.

Para Delalande (1995) o desenvolvimento da musicalidade pela criança, é comparada a um “jogo”, no qual há um diálogo interno por parte do sujeito, quando esta entra em contacto com o objeto. Nas suas pesquisas, o autor, relaciona as fases de comunhão e desenvolvimento da musicalização, à tese de Jean Piaget, sobre a importância do jogo e do lúdico, para o desenvolvimento da criança. O autor vincula: a etapa *sensória motora*, de Piaget, à fase em que a criança parte à exploração dos sons e dos gestos; a etapa do *jogo simbólico* ao valor expressivo e à significação do discurso musical; e, por último, a etapa do *jogo com regras* associada à organização e estruturação da linguagem musical (cit. por Santos, 2013, p.55). Ou seja, tal como qualquer outro jogo ou atividade lúdica, a música deve ser inserida nas práticas em contexto como uma atividade proporcionadora do desenvolvimento da criança em diversas formas e, como já mencionamos, cabe então ao

professor/educador a intencionalidade de a convocar para o ambiente de ensino e aprendizagem.

A introdução da expressão musical nos primeiros anos da criança, tem por finalidade dar continuidade às emoções e afetos que a criança vivencia nestes contextos, contribuindo desta forma para o prazer e bem-estar das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Ainda conforme o que se expressa nas OCEPE “esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do ‘fazer’ música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” que pressupõem uma “prática sistemática e contínua” com uma intencionalidade específica, “direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 54-55).

No que diz respeito aos ciclos de ensino subsequentes, corroboramos as ideias de Vasconcelos (2006), ao dizer que a expressão musical tem como finalidade, “o desenvolvimento e aquisição de competências transversais no âmbito da interligação da música e outras áreas do saber” ou seja, “articular a expressão musical com outras áreas do saber artístico, e não só, mas também científico, tecnológico”, tal como dar uma continuidade no desenvolvimento previamente assinaladas nos ciclos anteriores (pp.6-7). “Estas competências que as crianças desenvolvem nos primeiros anos de escolaridade são cruciais para os anos subsequentes” da sua escolaridade e para a sua relação com o mundo e os seus pares (Cadima, Leal, & Cancela, 2011, p. 8).

Hohmann e Weikart (2011) referem que a expressão musical é uma forma de “expressão a partir da qual as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros, e sobre o mundo à sua volta, transmitindo assim emoção e motivação à criança” (p.658). Portanto, é no contexto da educação pré-escolar, por exemplo, que “os adultos que valorizam e apoiam um contexto de aprendizagem ativa, devem fazer da música uma ocorrência diária” (p.659) para as crianças.

Segundo o previsto nas OCEPE podemos, por meio da expressão musical, trabalhar os diferentes aspetos da linguagem, pois

trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55).

Como também se refere neste documento “a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55).

6. A integração da expressão musical nas outras áreas do saber

Como já referimos a expressão musical (EM) pode servir de ferramenta de ensino para o educador/professor e tornar-se “um instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem, permitindo desta forma que o aluno aprenda de forma ativa e reflexiva” (Penna, 1990, p.107). É importante salientar que as capacidades ao nível da EM, desenvolvem-se “através de diversos processos de apropriação dos sentidos (...), de experiências de reprodução, tendo-se sempre em conta os níveis de desenvolvimento das crianças” (Ministério da Educação, 2001, p.165). Portanto, é fundamentalmente importante que o professor/educador adote e desenvolva estratégias, que proporcionem a vivência de aprendizagens significativas às crianças.

Um dos princípios que foram tidos em conta na realização das nossas práticas, e que é um princípio definidor no processo de ensino e aprendizagem é o princípio da integração. Para Roldão (2001) faz sentido o princípio da integração dos saberes para a aprendizagem global das crianças, sendo que estas estão ainda numa fase de desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real, e porque a abordagem integradora é fundamental para se poder ter acesso a conhecimentos especializados, isto é, um mecanismo de análise que se opera dentro da integração.

Vamos ao encontro do pensamento de Wharton-McDonald, Pressley e Hampston, uma vez que afirmam que “o professor/educador deve ter a capacidade de aproveitar uma mesma atividade, para múltiplos fins” (cits, por Cadima, Leal, & Cancela, 2011, p.16), contribuindo assim para o desenvolvimento da criança como um todo, por meio de aprendizagens holísticas.

Um dos autores que sustenta a inclusão da expressão musical noutras áreas do saber, é Russel-Bowie (cit. por Marques & Milhano, 2015), uma vez que defende a integração da EM com outras áreas curriculares, e fá-lo baseando-se em três princípios fundamentais: *service connections*; *symmetric correlations*; e *syntegration*. É importante salientar que estes princípios também nos serviram de suporte para a realização deste trabalho, a saber:

- i) *service connections* – refere-se ao momento em que uma área curricular ou determinado material desta área proporciona aprendizagens à outra;

- ii) *symmetric correlations* – quando duas (ou mais) áreas curriculares distintas fazem uso do mesmo material, para cumprirem objetivos individuais;
- iii) *syntegration* – este último modelo aplica-se quando diferentes áreas curriculares trabalham em conjunto para explorar um tema ou conceito com o propósito de cumprir com os seus próprios objetivos predefinidos e elaborarem uma possível generalização.

É fundamental sublinhar, mais uma vez, a importância do lúdico nas aprendizagens das crianças que, segundo Guerreiro e Sousa (2016), “é um facilitador das aprendizagens, que para além da vertente cognitiva, ajuda ao desenvolvimento social, intelectual e afetivo” (p.264) da criança e, por isso, pensamos ser fundamental o uso desta estratégia no dia a dia das aprendizagens das crianças. É, ainda, de considerar que

são altamente motivadoras, abrangem diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes [...], [e] as crianças podem enfrentar novos conteúdos sem medo do fracasso inicial, facilita o desenvolvimento da autonomia e da cooperação e finalmente, promove e conduz muitas vezes para uma aprendizagem essencial. (Alsina, cit. por Guerreiro & Sousa, 2016, p.264)

Partindo daqui, consideramos fundamental a escolha do tema em estudo, visto que a música é utilizada tanto nas aprendizagens formais como nas não-formais e informais, tanto na escola do 1.º CEB como na educação pré-escolar, embora muitas vezes apenas com fins recreativos. Contudo, somos conscientes de que a música, em todas as suas dimensões, pode ser um instrumento e um recurso de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor/educador, permitindo que a criança possa conceber os seus próprios conceitos e pensamentos, tendo o adulto como mediador. A expressão musical foi, portanto, um recurso importante no desenvolvimento da nossa PES, bem como para a elaboração deste relatório final.

Capítulo II. Enquadramento empírico

Nota introdutória

Neste capítulo será apresentada uma descrição e caracterização das instituições de ensino onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Iremos debruçar-nos sobre as opções e o percurso metodológico percorrido no âmbito da realização da pesquisa nos contextos de ensino-aprendizagem, cujo objetivo primordial se prende na evolução, promoção e no desenvolvimento linguístico das crianças nomeadamente no que concerne à oralidade, à leitura e escrita, enveredando pela sua exploração a partir do domínio da expressão musical. Iremos, num primeiro, momento focar a nossa atenção na organização dos estabelecimentos educativos, centrando-nos no tipo de estabelecimento de ensino e nas suas respostas sociais, prosseguindo para a organização dos grupos de crianças com as quais trabalhamos, a caracterização do grupo e do espaço – a sala de atividades e sala de aula –, focando-nos na sua estrutura organizacional e nas condições que estas oferecem para as crianças. E, por último, atendemos à organização do tempo, focando-nos nas rotinas diárias das crianças.

1. Organização do estabelecimento educativo: contexto de Creche

O contexto da creche foi o primeiro entre os três onde realizamos a PES. O mais comumente designado estágio decorreu num Centro Infantil da cidade de Bragança, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O estabelecimento localizava-se num bairro residencial, e encontrava-se situado numa rua sem saída, tornando-a pouco movimentada e, portanto, segura. O centro englobava, para além da creche, salas de jardim de infância, com horários de funcionamento das oito horas (8:00) às dezanove horas (19:00). O centro possuía a capacidade para acolher setenta e seis crianças com idades dos quatro meses aos seis anos de idade. A equipa de profissionais era composta por seis educadoras, a equipa de não profissionais docentes, por sete assistentes de ação educativa e uma funcionária que prestava serviços de limpeza e de organização do refeitório para as refeições.

O espaço exterior do centro estava delimitado por um muro e grades. Encontrava ainda nesse espaço um parque infantil com equipamentos para as crianças brincarem, tais como um escorrega, baloiços, etc.

Quanto ao espaço físico interior do centro era composto por uma cave, rés do chão e o primeiro andar. No piso térreo encontravam-se duas salas de atividades, sendo uma para crianças de um ano de idade e a outra era o berçário. Ainda se encontrava o refeitório, uma instalação sanitária devidamente equipada (lavatórios e sanitas) para as crianças e um vestiário para a equipa de profissionais. Também no espaço térreo observamos a existência de um gabinete devidamente equipado, destinada ao pessoal administrativo.

No *hall* de entrada estava um mural onde se colocavam avisos ou comunicados aos pais, e uma mesa onde estavam expostos os dossiês das crianças da creche e do jardim de infância.

O primeiro piso era constituído por três salas de atividade, sendo uma sala das crianças dos dois anos de idade, outra dos três anos de idade, e ainda outra sala dos cinco anos de idade. Também se tinha acesso, ainda nesse piso, a uma sala polivalente e a instalações sanitárias devidamente equipadas (lavatórios, sanitas e um fraldário), adequadas às crianças. As instalações sanitárias estavam devidamente localizadas, isto é, perto das salas de atividades o que facilitava, no caso de as crianças terem de fazer necessidades biológicas.

1.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo na Creche

O grupo com o qual realizamos a nossa ação educativa era composto por dezanove (19) crianças, sendo que até ao momento em que saímos da instituição uma das crianças nunca esteve presente, por motivos desconhecidos. Eram crianças com idades de um ano e meio a três anos de idade, inclusive, sendo cinco delas do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Todas elas já tinham adquirido a marcha e a fala, apesar de algumas estarem mais desenvolvidas do que outras.

A maioria das crianças gostava de brincar ao faz de conta, algumas às construções e outras de ler, revelando-se assim um grupo bastante diversificado. O grupo era bastante recetivo e sociável. As crianças já tinham memorizado as rotinas diárias e algumas delas já se mostravam autónomas no que dizia respeito às necessidades biológicas – comer, urinar, etc. – demonstrando, assim níveis de desenvolvimento diferenciados neste grupo. A maioria das crianças era assídua e pontual. As crianças eram sadias e mostraram-se sempre muito participativas nas atividades que eram realizadas, sobretudo com um interesse redobrado quando se tratava de atividades que envolviam a dança e a música.

A rotina diária das crianças começava às 9:00 com a chegada à instituição e reuniam-se todas na sala polivalente até ao momento do acolhimento, com exceção de duas crianças que chegavam mais cedo, por volta das 8:00. As atividades começavam às 9:00 com o

acolhimento nas salas de atividades onde se cantavam os bons dias, seguido da realização de atividades planejadas para o dia. Às 10:00 as crianças exploravam as áreas, às 11:00 era o tempo da higiene, seguido do almoço que se iniciava às 11:30. Às 12:30 era o período da sesta (até às 14:30), culminando assim as atividades no período da manhã.

No período da tarde, a partir das 14:30 as crianças levantavam-se e faziam a higiene, seguido de um pequeno momento na sala polivalente, antes do lanche. O lanche começava às 15:00, seguido de um momento de recreio no parque exterior, caso o tempo permitisse, ou então as crianças tinham um momento de recreio na sala polivalente, culminando assim as atividades às 16:00, no período da tarde.

1.2. Organização do ambiente na sala de atividades da Creche

Quanto à sala de atividades encontrava-se pintada de um bege claro, com exceção do meio da parede perto da zona do chão que estava pintada num tom de rosa-claro, dando assim uma tonalidade alegre ao ambiente de trabalho. A sala de atividades tinha uma boa luminosidade natural devido à existência de duas grandes janelas. Era também um espaço agradável e aconchegante. No local podíamos encontrar uma prateleira, onde a educadora mantinha alguns materiais de trabalho, garrafas de água e uma outra prateleira onde estavam guardados os lápis de cor e feltro e os dossiês das crianças. No recinto ainda podíamos encontrar uma mesa de trabalho com capacidade para oito crianças.

No que diz respeito às áreas, a sala encontrava-se devidamente organizada, sendo estas a área da biblioteca que tinha uma estante com vários livros (álbuns ilustrados) que as crianças podiam explorar, e uma manta estendida ao chão onde se sentavam para ler. A área da casa era constituída por uma cozinha – a qual tinha um armário com pratos, colheres, etc., uma mesa com duas cadeiras – e por um quarto – que tinha uma cama e vários bonecos de plástico – e, nesta área, as crianças brincavam muito ao “faz de conta” representando situações do seu dia a dia com a família – alimentavam as bonecas, cozinhavam e comiam. Na área das construções/garagem podíamos encontrar várias peças de lego com as quais as crianças faziam várias construções e tinha também automóveis de vários modelos.

2. Organização do estabelecimento: contexto de Educação Pré-escolar

O contexto da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na educação pré-escolar foi uma instituição pertencente à rede pública de ensino, na cidade de Bragança. A instituição estava situada numa zona residencial e comercial. A instituição tinha um horário de

funcionamento das 07:45 às 19:30. Dentro deste horário a componente letiva começava a partir das 9:00 e prolongava-se até às 12:00 e, de tarde, iniciava às 14:00 e terminava às 16:00. A Componente de Apoio à Família (CAF) funcionava das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00. A instituição tinha acessos privilegiados (devido aos centros comerciais existentes e à estação rodoviária que se encontravam nas redondezas), tornando assim mais fácil a sua localização. Esta instituição tinha como respostas sociais a educação pré-escolar e a componente de apoio à família.

Ao contrário do contexto anterior, neste tivemos mais tempo de estágio, o que permitiu conhecer melhor as crianças, os profissionais da instituição e a instituição em si, tal como o funcionamento da mesma. Uma das características que pensamos ser importante referir é a aproximação que existia nesta instituição entre os pais e os profissionais.

O centro tinha capacidade para acolher cerca de setenta e duas crianças, com idades dos três (3) anos aos cinco (5) anos. A equipa de profissionais era composta pela coordenadora da instituição, as educadoras e assistentes operacionais e profissionais de serviços gerais (limpezas, higiene das crianças, etc.).

O local estava delimitado por um muro exterior com grades. Podia-se encontrar também no exterior um parque com um escorrega, um baloiço, etc. Era um local onde as crianças brincavam nos momentos de recreio quando o tempo era favorável.

No que diz respeito ao espaço interior da instituição, este era composto por um *hall* de entrada – aqui podíamos encontrar vários murais onde eram expostas as informações essenciais para os encarregados de educação. Eram também expostos neste local alguns trabalhos que as crianças realizavam.

Podíamos ainda encontrar no espaço interior um gabinete de docentes, três salas de atividades constituídas por grupos de idade e sexo heterogéneo, um ateliê, uma biblioteca, um refeitório, o salão polivalente, o espaço pequenos cientistas que era uma cozinha e também um local destinado a experiências científicas, uma casa de banho para os profissionais, e duas casas de banho devidamente equipadas (sanitas e lavatórios) para as crianças e encontravam-se bem localizadas, isto é, perto das salas de atividades.

Quanto à metodologia de trabalho que o jardim utilizava era a metodologia de trabalho por projeto, contavam nomeadamente com um projeto de departamento/agrupamento, para poderem articular com outros grupos do agrupamento, o projeto curricular, o plano anual de atividades (da instituição), e o projeto de sala.

2.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo na Educação Pré-escolar

Quanto ao grupo de crianças notamos que este era heterogéneo, tanto em idade como em sexo, e podia-se notar um maior desenvolvimento em compreensão e produção em crianças maiores, com exceção e algumas menores que demonstravam certo nível avançado de desenvolvimento. Notamos também que as crianças maiores eram as mais participativas nas atividades, de tal forma que quando eram realizados trabalhos em pequenos grupos, intercalávamos os pares consoante as idades para assim poderem obter resultados mais satisfatórios.

No que concerne à parte comportamental do grupo, havia algumas crianças que demonstravam um comportamento não aceitável aquando da realização das atividades e faziam barulho. Algumas crianças desestabilizavam o grupo por que outras crianças acabavam por imitar tais comportamentos. Para estas crianças, tanto a educadora como nós educadores estagiários, tínhamos de dar uma atenção e motivação especial, e sempre recorriamos ao diálogo para fazê-las perceber o que tinham feito, fosse bom ou menos bom.

As rotinas começavam às 9:00 (com exceção das quartas-feiras, em que as crianças chegavam mais cedo para participarem no projeto PéAtivo), momento em que as crianças chegavam à instituição (com exceção daquelas que tinham de chegar mais cedo, pela necessidade dos pais), e reuniam-se todas no salão polivalente. A partir desse momento até às 9:15 realizava-se o acolhimento, que começava pelos bons dias, e um diálogo com as crianças sobre o que ia acontecer ou sobre um potencial acontecimento ou incidente anterior – é de salientar que as educadoras priorizavam muito o diálogo com as crianças, neste tempo, e que cada criança podia se expressar de forma livre e desinibida. A seguir, eram realizadas atividades planificadas para o dia, com a participação de todas as crianças, sendo que às 11:00 realizava-se uma pausa para o reforço alimentar, seguido do momento de recreio no salão polivalente. Às 11:30 as crianças retornavam às salas de atividades caso não houvesse naquele dia atividades, com exceção das terças-feiras que era o dia da educação física, e a seguir o almoço.

No período da tarde as atividades recomeçavam às 14:00, momento em que as crianças se reuniam na sala polivalente ou no parque. A seguir realizava-se o relaxamento – que era o momento para que as crianças acalmassem antes de começarem as atividades programadas para aquele período. O período da tarde era caracterizado pela realização de atividades em pequenos grupos ou individuais e também à exploração das áreas, culminando assim o dia de trabalho às 16:00. Podia-se notar que as crianças já estavam entrosadas com as rotinas.

2.2. Organização do ambiente da sala de atividades na Educação Pré-Escolar

A sala de atividades, no contexto da educação pré-escolar, tinha um ambiente agradável, aconchegante, acolhedor e observava-se uma boa iluminação natural. Esta era um lugar marcado por afetos – tendo em conta que era um dos aspetos que a educadora muito abordava. Também podíamos observar nesta sala a autonomia que as crianças tinham na realização de algumas atividades e na satisfação das suas necessidades (neste caso com exceção de uma criança com Necessidades Educativas e que estava sendo acompanhada). Promovia-se a democracia, o diálogo e, em geral, relações sociais saudáveis. A sala estava organizada de forma a facilitar os trabalhos que eram realizados, isto é, os materiais estavam ao alcance das crianças, de tal forma que nas horas de trabalho elas podiam tirar o que precisavam e, no final, arrumavam nos respetivos lugares. Tal como nos assegura Costa (2016) este é “o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (p.4).

A sala estava organizada em áreas, nomeadamente a área das artes visuais, das construções, dos jogos de mesa, da biblioteca, das TIC, e a área da casa. Quanto à frequência das mesmas, quase todas as crianças exploravam todas as áreas, e algumas preferiam os jogos e as construções, sendo que todas as áreas eram frequentadas diariamente. A área da casa, no entanto era muito mais frequentada, tanto por rapazes como por raparigas, e aqui as crianças brincavam ao faz de conta.

3. Organização do estabelecimento: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), que foi também a última fase das três contempladas na PES, fomos, de igual forma, integrados numa instituição de ensino dentro do perímetro da cidade de Bragança. A instituição de ensino pertencia à rede pública de ensino e fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. Comportava os níveis de ensino desde o jardim de infância ao 1.º CEB. Estava localizada numa zona residencial com algumas instituições públicas ao seu redor, tais como a Câmara Municipal de Bragança, o Quartel de Bombeiros Voluntários de Bragança, entre outras.

O edifício foi erguido no ano letivo de 2009/2010, tendo iniciado as suas atividades educativas no ano letivo 2010/2011. Por tal, trata-se de uma instituição com uma estrutura relativamente recente, apresentando um *design* moderno. A população escolar era de mais de 300 crianças, com as idades dos 3 anos aos 11 anos. Disponha de mais de 25 profissionais

que exerciam a prática docente, e de 20 salas no total, sendo que 10 destas salas estavam reservadas ao ensino do 1.º CEB, 4 salas eram destinadas à área de educação e expressão plástica, 5 para a educação pré-escolar, e 1 salão polivalente para os prolongamentos letivos e para outras atividades destinadas às crianças da educação pré-escolar. O horário de funcionamento da instituição era das 9:00 às 19:00. A partir das 9:00 as crianças chegavam à instituição e dava-se início às atividades do dia, que terminavam às 16:00, seguido do período de apoio aos estudos, para aquelas crianças que precisassem desta componente que se iniciava às 16:00 e terminava às 18:00.

Quanto ao espaço exterior, a instituição possuía um estacionamento, exclusivo para os docentes e outros funcionários. Possuía um campo polidesportivo que as crianças do 1.º CEB podiam frequentar em momentos diversificados do dia, tal como nos intervalos e nos períodos depois da hora do almoço e no regresso, bem como um espaço com relvado onde as crianças podiam brincar ou permanecer. Ainda podíamos encontrar dois parques direcionados às crianças da educação pré-escolar, com equipamentos adequados tal como túneis, baloiços, entre outros. É de evidenciar que enquanto as crianças permaneciam nestes espaços, estavam sob constante supervisão de assistentes operacionais.

No que concerne ao espaço interior podíamos encontrar a portaria que possuía dois *halls* separados por uma parede de vidro. No *hall* principal podíamos encontrar uma decoração temática ou que mudava consoante a época do ano em que nos encontrávamos. Podíamos também encontrar um placar onde eram afixadas as listas das salas, bem como os horários das diferentes turmas. Algumas vezes podíamos encontrar informações que eram pertinentes para as crianças, pais ou encarregados de educação. Podíamos ainda encontrar uma secretária com uma assistente operacional, um gabinete, uma sala de reuniões, a sala dos professores devidamente equipada (cadeiras, projetor de vídeo, quadro interativo, etc.), uma casa de banho para os professores e outros profissionais e um elevador que era normalmente utilizado para movimentar cargas.

Terminado este corredor podíamos encontrar mais dois. O da direita dava acesso à área da educação pré-escolar, a um salão polivalente, a dois sanitários, devidamente equipados com sanitas, lavatórios e um polibã para essas crianças. Do lado esquerdo do corredor era a área do 1.º CEB. Este incluía uma biblioteca/centro de recursos educativos (esta era de uso geral da instituição) e logo a seguir, uma escadaria que dava acesso ao piso inferior e acedíamos ainda a outro corredor onde podíamos encontrar as 5 salas do 1.º CEB, dois sanitários devidamente equipados.

As salas estavam devidamente equipadas, isto é, tinham uma mesa de secretária com um computador integrado para o professor, um vídeo projetor com quadro interativo, um quadro branco, mesas e cadeiras adequadas às estaturas das crianças. Ainda podíamos encontrar uma sala de expressões, onde as crianças podiam trabalhar as manualidades e que funcionavam também como sala de acompanhamento e apoio para as crianças com mais dificuldades de aprendizagem.

No espaço inferior podíamos encontrar o refeitório com 85 lugares para as crianças do 1.º CEB fazerem as refeições. Neste piso também podíamos encontrar dois sanitários devidamente equipados e adequados às crianças, as 5 restantes salas do 1.º CEB, inclusive a da Componente de Apoio à Família (CAF), e várias outras salas, que serviam para os materiais didáticos, e ainda uma com materiais e recursos para trabalhar as ciências.

3.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O grupo de crianças, no contexto do 1.º CEB, era heterogéneo e constituído por vinte e uma (21) crianças, sendo doze (12) crianças do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino com idades de nove (9) e dez (10) anos. A heterogeneidade do grupo também era visível no desenvolvimento das crianças, sendo que algumas crianças apresentavam grandes dificuldades na leitura, e algumas dificuldades na matemática, nomeadamente na resolução de problemas e outros campos, devido algumas vezes às dificuldades de interpretação dos enunciados. Na área de expressão plástica algumas tinham dificuldades em fazer dobragens, na área de expressão físico-motora também verificamos algumas dificuldades por parte de algumas crianças em executar alguns exercícios que exerciam movimentos motores relativamente complexos.

O grupo de crianças mostrou-se bastante alegre, recetivo e carinhoso, desde o nosso primeiro contacto até ao último dia do estágio, o que facilitou a nossa aproximação, integração e socialização, facilitando, posteriormente, o trabalho que desenvolvemos com elas. Eram recetivas a coisas novas e colocavam sempre questões pertinentes e opinavam de forma espontânea e construtiva, características que foram muito valiosas na planificação e execução das atividades educativas.

Verificou-se que, pelo menos, uma criança que era um pouco difícil de se lidar, pois apresentava um comportamento “pouco adequado”, isto é, conversava em momentos indevidos e não permitia ser chamada à atenção. Acrescentamos que algumas que se levantavam constantemente dos lugares e outras mantinham conversas com o/a colega do

lado e, algumas vezes, tínhamos de chamá-las à atenção. Em algumas ocorrências um dos professores estagiários dava-lhes mais atenção, mas, algumas vezes, foi necessário isolá-las por algum tempo até que se acalmassem (só em casos de necessidades extremas).

Segundo informações que nos foram cedidas informalmente pela professora cooperante, ficamos a saber que algumas crianças tinham uma vida familiar complexa, aspeto que se refletia no comportamento, nas aprendizagens e algumas vezes mesmo no desempenho escolar. Estas crianças falhavam mais frequentemente na realização dos trabalhos de casa, por não terem quem as pudesse acompanhar ou ajudar em caso de terem alguma dificuldade.

Durante as observações realizadas e os diálogos com a professora cooperante constatamos que existiam, na sala, crianças que eram bastante atenciosas, participativas (algumas vezes de forma excessiva, não deixando espaço para que outras crianças participassem), que frequentemente questionam, em termos gerais mais empenhadas, pois tinham sempre os trabalhos de casa feitos, e faziam o que lhes era requerido na sala de aula (estas eram normalmente as que segundo informações obtidas, tinham a vida familiar não tão complexas quanto as outras). Por outro lado, havia crianças que eram o oposto destas, tinham mais dificuldades em realizar as tarefas propostas e tinham de ser mais acompanhadas. Sendo assim, o nosso trabalho consistiu em acompanhar estas crianças e motivá-las para as aprendizagens. Este era, portanto, um grupo bastante heterogéneo ao nível de desenvolvimento, tanto a nível de aquisição de conhecimentos como no trabalho diário em sala de aula (havia crianças bastante autónomas, com iniciativa própria, e outras que era necessário prestar-lhe um maior apoio). No entanto, em termos gerais, era um grupo bastante participativo e muito motivado, colaborativo, e as crianças auxiliavam-se umas às outras algumas vezes, sobretudo quando alguma apresentava ter alguma dificuldade.

Quanto à preferência das diversas áreas do saber, verificamos uma grande diversidade, sendo que a maioria era mais inclinada para as expressões artísticas (expressão musical, dança e plástica), para o estudo do meio (realização de experiências), para a matemática, e outras ainda demonstravam certa preferência pelo português.

Durante as nossas intervenções tentamos sempre fazer com que as aprendizagens fossem significativas para as crianças e, para isso, partíamos do diálogo para saber quais eram os seus conhecimentos prévios sobre um determinado assunto e daí seguíamos, permitindo-lhes observar, questionar, manipular materiais e experimentar, etc., sendo que as atividades eram pensadas e realizadas tendo em conta este aspeto em particular.

Relativamente ao tempo verificamos que a carga horária estava bem distribuída em cada uma das áreas curriculares em estudo, sendo que para as áreas de Matemática e de Português, as crianças tinham uma hora e meia diária, para as expressões uma hora diária, sendo esta intercalada dia sim, dia não com a área do estudo do meio. As crianças iniciavam as atividades letivas a partir da 9:00 como já salientamos anteriormente, até às 10:30, período em que saíam da sala para um intervalo de meia hora, retomando às 11:00 até às 12:30 (com exceção das quartas-feiras, que saíam 15 minutos mais cedo), momento em que iam almoçar. Posteriormente tinham um tempo recreativo até as 14:00, momento em que retomavam as atividades letivas até às 16:00, sendo esta hora o culminar das atividades letivas. Algumas crianças terminavam por volta das 17:00 ou 18:00, sobretudo para aquelas que tinham acompanhamento aos estudos.

Um dos aspetos que reparamos, e que na nossa opinião é um aspeto não muito positivo é a compartimentação, embora flexível, dos horários para cada área curricular, tendo em conta que os conteúdos devem ser ensinados de uma forma integrada e holística, isto é, deve haver um elo entre as distintas áreas curriculares. Assim, a maior parte dos dias verificamos que não se fazia uma continuidade dos conteúdos, isto é, os conteúdos eram ensinados de forma compartimentada, devido às exigências do horário.

Verificamos que a professora cooperante não se ocupava de uma área específica, mas estava, de certa forma, sempre a intervir, e havia uma cumplicidade entre esta e a professora titular. Outro aspeto fundamental que verificamos ainda eram as interrupções constantes, quase semanais, das atividades letivas devido a atividades extracurriculares que eram frequentes naquela instituição escolar, o que de certa forma era prejudicial, pois, certas vezes, estas atividades ocorriam a meio de atividades já iniciadas, o que não permitia uma sequencialidade imediata no que se estava a trabalhar, dificultando ainda a apreensão dos conteúdos pelas crianças e outras vezes não havia tempo suficiente para executar o que se tinha planificado.

3.2. Organização do ambiente da sala no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala de aulas onde realizamos a PES estava em boas condições e muito bem equipada (com quadro de marcador, quadro interativo, projetor, computador, mesas e cadeiras em boas condições, etc.). Era um espaço bastante acolhedor, com uma excelente iluminação natural, um lugar em que as crianças se sentiam bem, isto é, em termos de boa disposição, pois a

professora desenvolvia com as crianças um clima de amizade, confiança, cordialidade, diálogo e flexibilidade.

A sala tinha um formato retangular e com três filas de mesas, sendo cada uma das mesas para duas crianças. Possuía um sistema de aquecimento funcional e dois armários onde a professora guardava os materiais. No armário que se encontrava à frente, a professora guardava os portefólios das crianças, os materiais escolares, tal como marcadores, resmas de papel, lápis de cor, entre outros materiais e, no armário que ficava ao fundo da sala, a professora guardava os manuais escolares e outros materiais necessários às crianças, bem como os trabalhos inacabados. Quanto aos trabalhos feitos, eram expostos na parede lateral direita e nos parapeitos das janelas para exibição e outras vezes devido à escassez de espaço nos armários. Quanto às paredes tinham uma cor acinzentada, tal como o chão e o mural da sala.

A organização da sala (em filas) refletia a metodologia de ensino que era utilizada, que era a metodologia tradicionalista ou transmissiva embora facilitasse a circulação da professora na sala no caso de ter de ajudar alguma criança. Os materiais não estavam acessíveis às crianças, uma vez que se encontravam fechados à chave nos armários, nos cantos da sala e nos parapeitos das janelas, isto é, distante dos lugares das crianças.

4. Opções metodológicas

4.1. A abordagem qualitativa como opção metodológica

Quando se realiza um trabalho de investigação, na área da educação, pode optar-se por três distintas metodologias de trabalho – a quantitativa, a mista e a qualitativa –, tendo sempre em conta que cada uma destas metodologias apresenta as suas particularidades ou características que as distinguem. Dada a natureza do presente estudo optou-se pela investigação qualitativa “caraterizada por detalhes nas descrições de acontecimentos, lugares pessoas e situações” (Bogdan & Biklen, 2013, p.16), por ser a opção mais eficaz ou adequada para responder à questão que se pretende investigar e cumprir com os objetivos predefinidos, recorrendo a instrumentos de recolha de dados intrínsecos a esta metodologia.

A investigação qualitativa, segundo Amado (2017), “está assente numa visão holística da realidade (o problema a investigar) sem isolá-lo do contexto natural (socioeconómico, cultural, etc.) em que se desenvolve, procurando assim compreender” (p.43) e obter respostas. O investigador é parte integrante no universo das pessoas que pretende investigar,

pois “tenta conhecê-las, fazer-se conhecido, confiável, registrando o que observa e percebe” (Amado, 2017, p.43). Esta metodologia baseia-se em “estratégias diversificadas tais como o estudo de caso, investigação-ação”, entre outras (Amado, 2017, p.43).

A investigação qualitativa apresenta quatro características elementares: i) os dados são descritivos, isto é, em forma de palavras ou imagens; ii) o foco está no processo e não meramente no produto, embora seja este também parte da investigação; iii) os dados são analisados de forma indutiva – os dados recolhidos não servem para confirmar hipóteses, estas vão sendo construídas durante o processo de recolha de dados; iv) dá-se maior importância ao significado, pois os investigadores nesta abordagem interessam-se no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. (Bogdan & Biklen, 2013, pp.48-50). Assim, a intencionalidade de uma investigação desta natureza não passa por mensurar os comportamentos observados – que foram surgindo a partir das ações dos sujeitos, mas o de compreender os seus significados.

É fundamental que sublinhemos que, conforme refere Fernandes (1991), no âmbito da investigação qualitativa “não está implícita uma só interpretação, mas diversas, tendo em conta quem investiga” (pp.1-2). E, corroborando o pensamento de Coutinho (2011), “a investigação qualitativa ganha significado enquanto esta estiver inserida no contexto”, visto que o investigador pretende investigar a intencionalidade. A nossa intenção é, portanto, compreender e aprofundar conhecimentos sobre a temática definida, por meio da reflexão nos distintos contextos educativos.

4.2. Tema, questão-problema e objetivos

A realização deste estudo focalizou-se nalgumas questões referentes ao desenvolvimento das competências da oralidade, e da leitura e da escrita, sustentadas no domínio da expressão musical. A estratégia de investigação foi definida de modo que esta pudesse respeitar e valorizar as crianças, sendo estas intervenientes ou participantes da investigação, pois que sem elas não seria possível a concretização do estudo.

O objetivo fundamental deste estudo é entendermos a influência da expressão musical para o desenvolvimento das competências de oralidade, leitura e escrita nas crianças. Como já referimos anteriormente, Vasconcelos (2006) afirma que um dos objetivos da expressão musical é o “desenvolvimento de competências transversais no âmbito da interligação da música e outras áreas do saber (p. 6). Neste sentido, emergiu a seguinte questão problema,

para dar sustentabilidade ao nosso estudo: *quais são os contributos da expressão musical para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem a escrita?*

Consideramos ser de extrema importância definir a questão-problema para este estudo, pois como refere Stake (2007) esta serve para simplificar o trabalho de investigação e, também corroboramos o pensamento de Sousa (2005) ao afirmar que a questão-problema de uma investigação é “a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (p.44). Neste sentido, para darmos resposta(s) à questão-problema estabelecemos os seguintes objetivos:

- Compreender a relação existente entre a palavra e a expressão musical;
- Compreender a importância da expressão musical como meio ou estratégia de ensino-aprendizagem na sala de aula;
- Motivar e incentivar a participação dos alunos, tendo como ponto de partida a expressão musical;
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita explorando o carácter lúdico e a musicalidade das palavras;
- Promover a emergência da leitura e da escrita utilizando como recurso a expressão musical;
- Conceber atividades que potenciam o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;

É essencial referir que ao longo da nossa PES fomos desenvolvendo experiências de ensino e aprendizagem (EEA) previamente, pensadas e planeadas de acordo com o grupo de crianças, e tendo em conta os seus ritmos de aprendizagem, interesses e bem-estar e sempre nos esforçamos para criarmos um ambiente estimulante e motivador. Neste âmbito concebemos um plano de ação com o objetivo de dar resposta à questão previamente elaborada, pois é importante que saibamos aonde se quer chegar com a investigação que está a ser realizada, ou mesmo, o que é que se vai investigar, sendo este um dos primeiros passos quando se parte para um trabalho investigativo.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Vilelas (2009) os instrumentos e técnicas de recolhas de dados são meios que permitem ao investigador poder recolher e obter informações. Em cada uma destas ferramentas distinguem-se a forma de recolha dos dados e o conteúdo.

Para a concretização desta investigação recorreremos a várias técnicas e instrumentos com os quais pudemos recolher os dados que pretendíamos obter. Escolhemos, portanto, diversas técnicas, as quais passaremos a enunciar.

4.3.1. Observação participante

Recorremos à observação participante sendo uma das técnicas mais apropriadas para este estudo. Esta facilitou-nos a obtenção de dados para o relatório final de PES. A observação participante é caracterizada, fundamentalmente, pelo facto de o investigador ou observador “de algum modo participar na vida do grupo por ele estudado, observando de forma direta os seus comportamentos em situações específicas” (Estrela, 2015, p.31), participando nas atividades a realizar, sem perder de vista aquele que é o seu papel fundamental dentro do grupo, o de observar e investigar. Corroborando o pensamento de Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2005), salientamos que “na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de investigação” (p.155). O investigador, enquanto observador

é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as ‘mesmas’ situações e os ‘mesmos’ problemas que eles. Assim, a participação ou, seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é portanto, uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida lhe é *estranho* ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005 p. 155).

É, pois, uma forma naturalista de se obterem dados. A observação corresponde apenas a uma fase do estudo “para o levantamento de hipóteses explicativas” (Estrela, 2015, p.33). Corroborando a ideia de Sousa (2005) “a observação efetuada no campo da investigação educacional, destina-se essencialmente, a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico”, “procurando sempre o maior rigor e objetividade dos dados observados” (p. 109). Ao manter contacto

permanente com o grupo com o qual se trabalha, o observador interage com o grupo, estabelecendo assim relações, e a partir daí constrói afinidades, sempre com o objetivo de dar resposta às necessidades pessoais e sociais das crianças. Conforme assinala Sousa (2005) existem áreas em que a utilização de outras técnicas de investigação modificaria completamente a espontaneidade comportamental das crianças, alterando conseqüentemente a natureza da investigação, portanto, a observação participante mostrou-se apropriada, dada a natureza na nossa investigação.

4.3.2. Notas de campo

As notas de campo foram uma ferramenta essencial neste estudo pois, corroborando as ideias de Bogdan e Biklen (2013), “fornecem-nos uma descrição apurada das atividades que realizamos, das pessoas que investigamos, dos acontecimentos que vão ocorrendo durante a investigação” e, “em acréscimo a estas notas, o investigador”, poderá “assinalar ideias, estratégias e reflexões” (p.150). As notas de campo não são mais do que “tudo aquilo que o investigador ouve, observa, experiência e percebe e pensa no decurso da recolha de dados refletindo sobre estes” (Bogdan & Biklen, 2013, p.150).

Como sugere a definição, e conforme as ideias de Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo estão compostas por duas partes ou fases, sendo a primeira

descritiva, em que o investigador tem em consideração fundamentalmente desenvolver uma imagem do local a investigar, do grupo, das ações deste, etc., por palavras, de uma forma extensa. A segunda fase é a reflexiva, em que o investigador tem mais em conta o seu ponto de vista, e suas ideias (p.152).

As notas de campo e a observação são técnicas que se complementam uma à outra nos estudos qualitativos e, particularmente, no trabalho de investigação que desenvolvemos, daí a sua utilização. Sendo que os intervenientes estavam envolvidos diretamente nas atividades desenvolvidas, as notas de campo- resultado das observações, foram feitas posteriormente às intervenções.

4.3.3. Registos fotográficos

Para complementar a recolha de dados e facilitar a análise, bem como as descrições e interpretação destes, recorreremos também aos registos fotográficos como técnica a ser utilizada neste estudo. Bogdan e Biklen (2013) referem que esta técnica tem uma “ligação intrínseca à investigação qualitativa”, pois “dão-nos enorme quantidade de dados

descritivos” que são fundamentalmente necessários “para compreendermos o subjetivo, e são geralmente analisadas de forma indutiva” (p.183).

Este instrumento foi indispensável ao longo de toda a prática, pois, a imagem fotográfica podia “fornecer informações sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e forma de apresentação em determinadas circunstâncias, e é também usada como meio de lembrar, estudar detalhes e simplificar e recolher informações factuais” (Bogdan, & Biklen, 2013, pp.189-188) que nos poderiam ter passado despercebidas nas observações e nas notas de campo. Portanto, as fotografias ajudaram-nos, posteriormente, no momento da análise dos dados dando uma ênfase àquilo que ocorreu nos distintos contextos.

4.3.4. Produções das crianças

As produções das crianças são ferramentas importantes neste trabalho, pois forneceram-nos dados que nos ajudaram a comprovar a relevância da nossa pesquisa e, para testemunhar esta ideia, Máximo-Esteves (2008) referencia que “os trabalhos produzidos pelas crianças e a análise que fazemos sobre os mesmos são fundamentais quando as aprendizagens” (...) das crianças “são o foco da investigação” (p.92). Daí recorrermos a este instrumento para conhecermos melhor as competências das crianças e a forma como cada uma delas se expressa em cada uma das áreas, pois as aprendizagens que realizaram é o objetivo primordial da realização deste trabalho investigativo e de documentação das práticas.

4.4. Técnicas de análise de dados

Após definirmos o tipo de investigação a que iremos fazer uso e definirmos as modalidades para a recolha dos dados na nossa investigação, surgiu a necessidade de encontrarmos uma forma adequada para analisar os dados recolhidos, tendo em conta a natureza da nossa investigação. Como já foi referido, o presente trabalho, tem como objetivo primordial, saber por meio de atividades lúdicas e didáticas diversificadas desenvolvidas, se é possível o desenvolvimento de competências orais e escritas, com recurso à expressão musical. Neste sentido, para respondermos à questão-problema levantada nesta investigação, procedemos à análise de dados, sendo este um processo necessário e indispensável numa investigação. Bogdan e Biklen (2013) definem este processo como sendo o momento no qual se procede à organização sistemática de transcrições de notas de campo, bem como de outros materiais que o investigador vai acumulando com o objetivo de ampliar o seu entendimento desses mesmos materiais, permitindo-lhe mostrar aos outros aquilo que encontrou, ou seja, expor os aspetos importantes daquilo que encontrou.

A análise e a subsequente interpretação dos dados recolhidos tinham como objetivo dar resposta à questão-problema, e constatar se foi possível cumprirmos com os objetivos traçados a priori, para este estudo, com o auxílio de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, e as produções das crianças.

O trabalho do educador, no subdomínio da música, deve pautar-se por dois grandes objetivos, nomeadamente desenvolver progressivamente as competências musicais e alargar a qualidade das referências artísticas e culturais das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), se atendermos às aprendizagens essenciais (Educação artística – Música), será o de dar a possibilidade de as crianças aprofundarem “a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de *performance*)” e de contribuírem para a sua “formação como sujeitos criadores e fruidores de Música” (Ministério da Educação [ME], 2018, p.2).

No enquadramento do que se expressou anteriormente foi nossa intenção proceder à análise de conteúdo dos dados recolhidos e categorizá-los atendendo aos objetivos propostos. A priori consideramos categorias de análise no âmbito da educação pré-escolar (*vide* quadro 1) e no âmbito do 1.º CEB (*vide* Quadro 2). Os itens expressos para a educação pré-escolar contemplam a interligação da audição, da interpretação e da criação, como forma de dar resposta ao desenvolvimento progressivo das competências musicais. Como se expressa nas OCEPE “a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição de elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55).

Quadro 1. Intencionalidade do educador – desenvolvimento progressivo de competências musicais

Categorias	Subcategorias
Audição (centrada no ouvir).	Memória auditiva.
	Identificação, classificação, descrição e organização de sons em função das suas características (altura, duração, intensidade).
	Memorização e reprodução de motivos e pequenas frases musicais (melódicas, rítmicas e melódico-rítmicas)
	Silêncio como condição para “ouvir bem”.
	Audição, reconhecimento e descrição de sons (valorizando a opinião pessoal), produzidos por diferentes materiais e objetos (do meio envolvente).
	Audição e fruição de um conjunto diversificado (e de elevada qualidade) de músicas e canções
Interpretação (centrada no fazer: tocar, cantar, dançar).	Reprodução de motivos e pequenas frases musicais.
	Expressividade (intencionalidade expressiva).
	Contacto com um conjunto diversificado de instrumentos (incluindo os de percussão simples construídos pelas crianças).
	Vivência corporal da música (a partir de estímulos de estilos e épocas diferentes).
	Realização de leituras musicais com recurso a notações não convencionais.
	Entoação de canções.
	Contacto com músicos e participação em audições musicais ao vivo (sempre que possível).
Criação (centrada no criar).	Memória.
	Imaginação.
	Expressividade (associada à criação).
	Exploração de sons vocais e corporais.
	Exploração dos sons dos materiais e objetos (incluindo instrumentos convencionais e não convencionais).
	Expressão corporal livre (a partir de estímulos diversificados)
	Desenvolvimento da sensibilidade estética.

A categorização apresentada sustenta-nos a análise que realizamos às experiências de aprendizagem realizadas nos contextos de creche e de jardim de infância e que procuramos sistematizar e dar conta da sua ocorrência, uma vez que se encontram interligadas, sempre com o objetivo de aferirmos se as nossas intencionalidades, enquanto educador estagiário, estavam a ser colocadas em ação de forma a alargarmos a qualidade de referências artísticas e culturais das crianças.

No âmbito do 1.º CEB centramo-nos nas Aprendizagens Essenciais (AE – homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018) e, sobre esta matéria, é de referir que elas se encontram estruturadas a partir de três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística: experimentação e criação; interpretação e comunicação; e apropriação e reflexão. Estes Domínios/Organizadores “foram elaborados de acordo com o currículo da Música presente em documentos do Ministério da Educação para os diferentes ciclos de ensino” (ME, 2018, p.3). Assim, e no que à música diz respeito, o modelo curricular contempla três grandes áreas interdependentes, designadamente a *Audição*, a *Interpretação* e a *Criação/Composição*. Este modelo, como se constata, não deixa de ir ao encontro das áreas propostas nas OCEPE,

variando apenas a questão da Composição. A este respeito, nas AE também se reforça esta ideia: “Acrescenta-se que na elaboração destas AE pressupõe-se que os saberes de qualquer ciclo podem e devem continuar a ser mobilizados em ciclos posteriores” (ME, 2018, p.5). Como também se informa no documento “conciliou-se o currículo da Música em vigor com os organizadores comuns da Educação Artística”, uma vez que “não são encarados como áreas estanques, sendo as atividades de sala de aula uma combinação dos mesmos”, como se pode observar na figura 1:

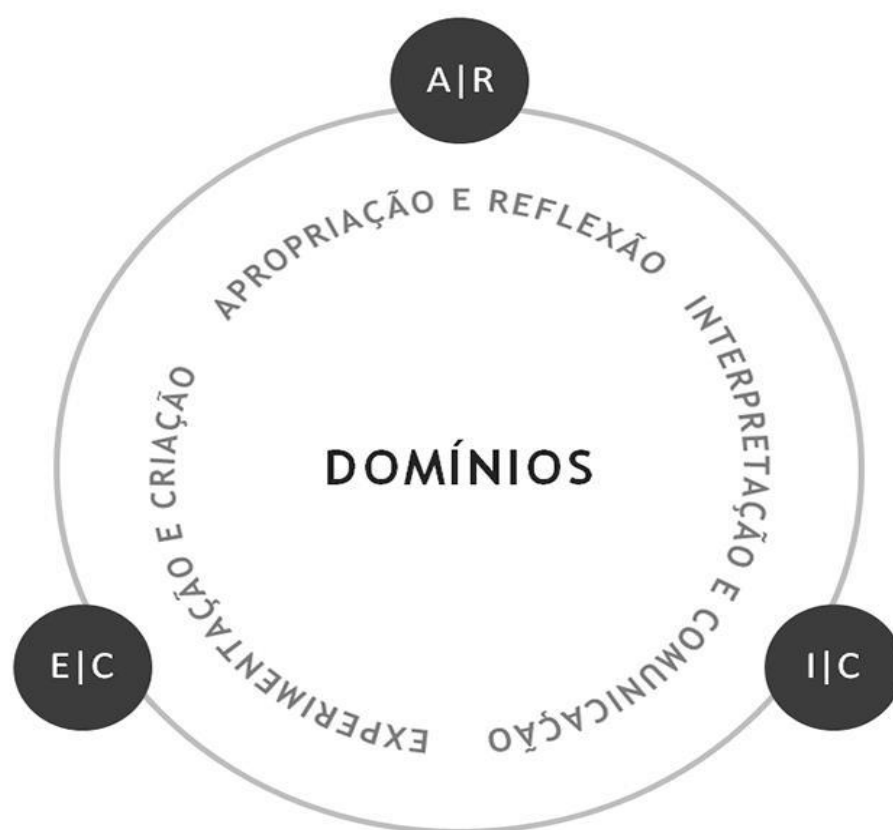


Figura 1. Interdependência dos organizadores da Educação Artística (ME, 2018, p.4)

Para a clarificação do esquema da figura 1 o documento das AE apresenta como exemplo a interpretação de uma canção que “obriga a uma identificação e a um reconhecimento de elementos musicais, a reprodução de motivos e frases musicais e, simultaneamente, de escolhas de intencionalidades expressivas, sendo uma atividade onde se intercedem apropriação, interpretação e criação” (ME, 2018, p.4).

Para a elaboração das categorias e subcategorias de análise das nossas práticas, no âmbito do 1.º CEB, convocamos as que surgem na operacionalização das AE no que se refere aos organizadores da educação artística, tal como se observam no quadro seguinte:

Quadro 2. Intencionalidade do professor – ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos

Categorias	Subcategorias
Experimentação e criação	Experimenta sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.
	Explora fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.
	Improvisa, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.).
	Cria, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras.
Interpretação e comunicação	Interpreta rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas.
	Canta, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.
	Toca, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.
	Realiza sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.
	Comunica através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.
	Apresenta publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.
Apropriação e reflexão	Compara características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.
	Utiliza vocabulário e simbologias convencionais e não convencionais para descrever e comparar diversos tipos de sons e peças musicais de diferentes estilos e géneros.
	Pesquisa diferentes interpretações escutadas e observadas em espetáculos musicais (concertos, bailados, teatros musicais e outros) ao vivo ou gravados, de diferentes tradições e épocas, utilizando vocabulário apropriado.
	Partilha, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debate sobre os diferentes tipos de música.
	Produz, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.

De salientar que, na descrição e análise das experiências de aprendizagem, em todos os contextos, consideramos importante reforçar a riqueza e a diversidade de estímulos e

experiências/vivências que proporcionamos às crianças, mas a partir de um cruzamento da música com as outras áreas de conteúdo/componentes do currículo (artísticas e não só), de formas a atingirmos os objetivos a que nos propusemos.

Capítulo III. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

Nota introdutória

Para que uma planificação seja efetiva, é necessário que se apoie em documentos que a sustentem. Desta forma, para as planificações das nossas práticas, os documentos providenciados pelo Ministério da Educação (ME), tais como alguns outros documentos orientadores, serviram como sustentáculo, e auxiliares, para o desenvolvimento das práticas. Documentações estas que passamos a apresentar de uma forma sinóptica.

É importante sublinhar que com a intenção de salvaguardar o anonimato das crianças, os nomes referidos nas descrições e análises das experiências de aprendizagens são fictícios.

1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)

A educação pré-escolar (EPE) entra nos corredores dos ciclos educacionais em 1997, sendo classificada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, como está estabelecida na Lei-Quadro” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p.670). Nesse mesmo ano, foram aprovadas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, enquanto documento principal para orientar e esclarecer as práticas neste nível de ensino, sendo de grande importância para os/as educadores/as e facilitador das suas práticas, visto que destacam

a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento, e na aprendizagem das crianças (Silva, et al., 1997, p.18).

Como é referido nas OCEPE, um dos objetivos da EPE é a “formação e o desenvolvimento” holístico (previsto na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) e “equilibrado da criança” (Silva, et al., 1997, p.18), e mesmo que não haja um programa, é importante que o/a educador/a prepare e organize as suas práticas, para que seja capaz de auxiliar na satisfação daqueles que são os requisitos e os desafios diários da sua profissão.

Em sumário, as OCEPE “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei previamente referida, e destinam-se a apoiar a gestão e construção do currículo no jardim de infância” (p.5), ou seja, é uma estrutura de apoio, como já referimos anteriormente, que aponta o caminho ao educador para as suas práticas.

Por último, mas não menos importante, este documento está distinguido em três áreas de conteúdos, nomeadamente, a *i) área de formação pessoal e social*, esta é transversal dada a sua natureza, isto é, embora haja intencionalidades e conteúdos que a definam, está presente em todo o trabalho que é realizado. Educar para os valores- tolerância, cooperação, partilha, respeito, etc., é um dos trabalhos a se realizar nesta área; a *ii) área de expressão e comunicação*, sendo que esta área compreende, o domínio da educação física, e o da educação artística, sendo que a este domínio está associado os subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, e o subdomínio da música, e o da dança, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e o domínio da matemática; finalmente, temos a *iii) área do conhecimento do mundo*, aqui introduzimos a criança às ciências, e a utilização das tecnologias, partindo do que as crianças já conhecem do seu meio envolvente. O nosso trabalho, portanto, centra-se com maior incidência na área de expressão e comunicação nos domínios da linguagem e abordagem à escrita, e no subdomínio da música, apesar de que recorremos a esta não para uma abordagem artística *per si*, mas como um recurso que nos permitiu trabalhar de formas a abranger outras áreas, e domínios.

2. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) é a primeira etapa de formação obrigatória dentro do ciclo formativo da criança, que visa assegurar-lhe uma formação global e integrada, em que adquire os conhecimentos básicos para poder prosseguir com os estudos. Tal como as OCEPE existem como documento orientador para a educação pré-escolar (EPE), também existe para o 1.º CEB a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Neste documento orientador expressa-se que o 1.º CEB “consubstancia-se de facto de uma formação universal” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.11), que tem por direito todo o indivíduo português, em idade escolar.

As orientações do currículo para o 1.º CEB (nas suas diferentes componentes) ainda revelam que o

ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e

contribui por sua vez [...], para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável dentro da comunidade em que estão inseridos, ou a nível global (ME, 2004, p.11).

Assim, como na EPE, existem, para a educação básica, objetivos gerais estabelecidos para este ciclo de ensino, isto é, “metas a serem prosseguidas progressivamente ao longo de toda a escolaridade básica” (ME, 2004, p.16) e, isto implica, uma continuidade entre o trabalho que se promove ao longo da EPE, e o que se prevê no ciclo em questão, desenvolvendo-se assim, uma aprendizagem construtiva e um desenvolvimento global da criança por meio de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. A seguir, passamos a clarificar estas aprendizagens de forma sintetizada.

Aprendizagens ativas – referem-se àquelas práticas pedagógicas em que as crianças são tidas como sujeitos autores das suas aprendizagens, em oposição às técnicas clássicas expositivas em que a criança é tida como uma “tábua rasa na qual o professor escreve” os conhecimentos que estes devem desenvolver, ou seja, o aluno é um “recetor” e o professor o “transmissor”. No entanto, nas aprendizagens ativas, o aluno é pró-ativo, pois vai ao encontro dos saberes. Segundo o ME (2004) nestas aprendizagens

pressupõe-se que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar, que vão de atividades físicas, manipulação de objetos e de meios didáticos, à descoberta permanente de novos e outros percursos de saberes. [...]. Apontam para conceções alternativas que mobilizem a inteligência para projetos que advenham das vivências diárias das crianças e das atividades que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente (ME, 2004, p.23).

Aprendizagens significativas – a criança relaciona de forma lógica e racional as aprendizagens formais com as informais, isto é, o professor deve compatibilizar o ensino da matemática, por exemplo, com objetos vivenciados diariamente pela criança, para que assim o ensino poder ir além da abstração. Corroborando as ideias propostas pelo ME (2004), estas aprendizagens,

relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelas crianças dentro ou fora do ambiente escolar, e que são decorrentes das suas histórias pessoais ou que a ela se ligam, [...] pressupondo desta forma, que a cultura de origem de cada criança é

determinante para que se possam gerar novas significações. As aprendizagens significativas constroem-se quando os saberes são ajustados aos processos de desenvolvimento de cada criança, gerando assim, aprendizagens estáveis (p.23).

Aprendizagens diversificadas – como refere Mesquita, a diversificação das metodologias de ensino constituem-se num “elemento de motivação das aprendizagens das crianças, pressupondo assim, a deslocação de metodologias de ensino de um “processo mecânico”, para um processo ativo”, podendo desta forma, proporcionar aprendizagens significativas às crianças (cit. Por Matos & Rodrigues, 2016, p.586), pois esta diversificação de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem “apontam para uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados [...] e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p.24).

Aprendizagens integradas – como já referimos anteriormente, as aprendizagens integradas, segundo o ME (2004) “decorrem das realidades vividas ou imaginadas pela criança, e que possam ter sentido para a sua cultura” (p.24). Ainda segundo o ME (2009), nas aprendizagens integradas,

as experiências e saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas, e os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexíveis e unificadoras do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista (p.24).

Aprendizagens socializadoras – segundo o documento orientador, “as aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas” (ME, 2004, p.24). Estas aprendizagens, contribuem para o “exercício das trocas culturais e de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas” (p.24) e, não só, visto que estas aprendizagens refletir-se-ão nas relações com os seus pares na sua comunidade. Estes procedimentos e práticas a utilizar no processo de aprendizagem, segundo o ME (2004), hão de, por conseguinte, determinar “as formas de autonomia e de solidariedade que são exigidos numa educação democrática” (p.24).

3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, são baseadas nas OCEPE e apoiam o educador nas suas práticas educativas, visto que relatam as competências que o educador deve desenvolver nas crianças e, conseqüentemente, o que se espera que as crianças adquiram no final deste ciclo de ensino. Estas foram construídas de forma articulada com as diversas áreas de conteúdo, por formas a proporcionar uma formação holísticas às crianças.

Quanto ao 1.º CEB, conforme o Despacho n.º 53067/2012 de 18 de abril, determina-se que o desenvolvimento do ensino básico deve ser orientado por metas curriculares, as quais definem de forma consistente os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares (p.13952).

Teve-se, desta forma, em vista, segundo este documento oficial, a observação de “padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas” (p.13952), e ainda que o desenvolvimento deste novo currículo pudesse “permitir que todos os alunos tivessem a oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos, e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais”, e quanto ao professor, “a garantia do uso dos seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o desempenho” (p.13952) por eles esperado.

Relativamente ao ensino da Matemática, este é orientado pelo *Programa e Metas Curriculares de Matemática*, documento este documento homologado a 3 de agosto de 2012. Este documento “narra o integrado das metas curriculares da disciplina de Matemática, que os alunos devem adquirir durante o desenrolar do Ensino Básico, tendo-se privilegiado os elementos essenciais que constam do programa de 2007” (p.2). Quanto à sua estrutura organizacional, este documento conta com as divisões principais, nomeadamente, por *anos de escolaridade* e, estes, por conseguinte, encontram-se subdivididos por *domínios de conteúdos*, e dentro destes estão incorporados os subdomínios e os descritores de desempenho.

Para as *Metas Curriculares de Português*, o documento está incorporado em conjunto com o programa e designa-se por *Programa e Metas Curriculares de Português*, estando, este documento, organizado também, e à semelhança do documento anterior, por *anos de escolaridade, domínios de referência* - que compreendem os domínios da oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, visto que para o

3.º e 4.º ano este domínio muda a designação para educação literária, e por último, o domínio da gramática, sendo que entre os domínios encontramos os *objetivos* predeterminados para cada um destes, e finalmente, os *descritores de desempenho*.

4. Relato de práticas no âmbito da Creche

4.1. Exploração de sons

Quanto ao contexto de creche a experiência de aprendizagem, sobre a qual nos apraz refletir, consistiu na exploração de diferentes materiais e instrumentos musicais, com formatos e sonoridades diferentes, para que as crianças pudessem manipulá-los e experimentá-los e perceber as suas diferenças sonoras e de forma.

Sabemos que as crianças ouvem diversos sons no seu quotidiano (buzinas, música, sons de animais, da natureza, entre outros), no entanto, esses sons não são produzidos por elas na maioria das vezes. Com esta atividade, pretendíamos que as crianças fossem agentes ativos, isto é, que fossem elas a produzir os sons na exploração dos instrumentos musicais disponibilizados.

Para a realização desta atividade recorreremos à utilização de vários instrumentos musicais, tais como a viola, o pau-de-chuva, o guizo, a pandeireta (de platinelas e de pele com platinelas), maracas e outros por nós elaborados, tais como, duas garrafas de vidro (uma com milho e outra com pedrinhas) e duas garrafas de plástico (uma delas contendo pedrinhas e outra com milho), para que as crianças pudessem perceber as diferenças sonoras emanadas de cada uma delas quando agitadas. Estes instrumentos foram sendo introduzidos gradualmente, nomeadamente a viola e a pandeireta de platinelas foram exploradas em dias diferentes para nos auxiliar na canção dos bons dias.

A atividade começou com a rotina habitual das crianças, isto é, a receção no salão polivalente, seguindo-se à receção das crianças na sala de atividades e, nesse espaço, cantávamos a canção dos bons dias, acompanhados com a guitarra e com a pandeireta de platinelas, como já foi referido. A seguir, perguntamos às crianças como tinham passado, desde o dia anterior, e também questionamos como é que chegaram à escola, se tinham vindo a pé ou de carro. A resposta foi unânime: todas tinham vindo de carro. Em sequência deste questionamento manifestamos curiosidade em perceber se tinham ouvido algum som enquanto faziam o percurso. Como não perceberam a questão, reformulamo-la, perguntando se tinham ouvido algum barulho de algum animal, carro, música, entre outros. Algumas responderam que ouviram música, outras não responderam nada, e muitas ainda vinham a

dormir. Reiteramos o nosso interesse sobre os sons que as crianças poderiam ter ouvido e solicitamos-lhe que se mantivessem em silêncio e escutassem os sons que conseguiam ouvir na sala. Perguntamos se conseguiam ouvir algum-som (para além da nossa voz), ou ruído. As crianças fizeram silêncio e responderam que não. A seguir, abrimos as janelas, e perguntamos se conseguiam ouvir alguma coisa ou algum som, e uma respondeu que sim, que tinha ouvido “baiuiu”. Repetimos a palavra “barulho”, corrigindo e reforçando o que a criança tinha respondido. Continuamos a atividade e perguntamos se sabiam como é que os barulhos surgiam e, como elas não conseguiram responder, reformulamos a nossa questão perguntando se o barulho que ouviram era produzido por carros, por motas... e responderam: “barulho de carro”. A seguir pedimos silêncio total e questionamos se conseguiam ouvir mais alguma coisa. Algumas crianças responderam que ouviam o som de um pássaro e outras de um cão. Sensibilizamos então as crianças que se prestassem mais atenção, uma vez que algumas vezes podiam ouvir vários sons, sendo muitos deles agradáveis, como o som de uma música, por exemplo, de um pássaro, outros sons da natureza, por árvores e por bichos (por exemplo dos grilos...), mas que para podermos ouvir esses sons tínhamos de estar na natureza ou viver próximo da natureza. Mas também seríamos capazes de ouvir esses sons em algumas zonas da cidade.

Após esta abordagem introduzimos a atividade propriamente dita, começando por questionar as crianças se ainda se lembravam do nome dos instrumentos que tínhamos acabado de tocar, uma vez que já tinham sido apresentados às crianças alguns dias antes e, sempre que os utilizávamos, fazíamos questão de recordar os seus nomes. Algumas crianças responderam “viola”. Perguntamos se se recordavam de mais algum nome de outro instrumento, mas nenhuma delas se lembrou. Recordamos, então, o nome da pandeireta mostrando-a.

Demos a conhecer a atividade que iríamos fazer naquele dia: “- hoje vamos utilizar alguns instrumentos musicais”. Interrogamos as crianças perguntando se sabiam o que é que estes “objetos” faziam, e algumas responderam “música”. Respondemos e corrigimos: “- Sim, os instrumentos musicais servem para fazer música, porque produzem sons, por exemplo, quando eu toco nas cordas da guitarra, elas produzem som, se eu bater a pandeireta no chão, também produz som, e se eu bater as palmas, ouvimos o quê?”. Algumas crianças responderam “baiuiu” e voltamos a corrigir a palavra e a reforçar: “- Sim, se batermos as palmas ouvimos um som, e se batermos os pés? O que é que ouvimos?”. Uma delas respondeu novamente “shom”. Voltamos a reforçar: “- Sim ouvimos um som”, isto para ajudar a desconstruir esta conceção prévia da pronúncia errada da palavra.

Demos continuidade à atividade dizendo: “- Muito bem, hoje trouxemos alguns instrumentos para que possam utilizar e produzir sons”. Distribuímos, então, os instrumentos musicais e os materiais, por igual número, pelos dois grupos que reunimos em duas mantas e pedimos que cada criança escolhesse um dos instrumentos musicais disponibilizados. Tivemos, no entanto, algum impasse nesse momento, pois algumas crianças queriam os mesmos instrumentos, e tivemos que sensibilizá-las para que escolhessem outro e que depois trocassem.

Cada criança escolheu um instrumento ou material e, intuitivamente, explorou-o. Fizemos-no de uma forma intuitiva porque, no caso da guitarra, por exemplo, e da pandeireta, sabiam imediatamente o que fazer para expelirem som, pois já tinham estado em contacto com esses instrumentos musicais. Para os outros instrumentos ou materiais esperávamos que elas pudessem descobrir como manejá-los, mas, e intuitivamente, a maioria das crianças foi capaz de manuseá-los e produzir sons, sem uma explicação prévia de como deviam fazê-lo.

Pudemos constatar que a maior dificuldade que a maioria delas encontrou foi quanto ao manuseamento do pau-de-chuva, pois não sabiam que tinham de posicioná-lo numa posição vertical para que as mini esferas pudessem descer e, depois, virar ao contrário, para que retomasse a mesma posição. Também tiveram alguma dificuldade quanto ao manuseamento da pandeireta de pele e platinelas, pois não sabiam que tinham que a segurar com uma mão para poderem balançá-la e com a outra mão bater no centro, na pele, ao contrário da pandeireta com platinelas que era mais simples de manusear, e que já as tínhamos ensinado e experimentado anteriormente o seu manuseio.

Ao longo da atividade pedimos para que cada criança manuseasse o seu instrumento musical e perguntamos se os sons dos instrumentos eram iguais. Por exemplo, sobre o pau-de-chuva, perguntamos o que é que elas ouviam. Responderam que as “bolinhas” estavam a cair, e nós dissemos que sim, mas reforçamos: “Quando se deslocavam, de cima para baixo, produziavam um som”. Quanto à viola pedimos que as crianças tocassem nas cordas e perguntamos o que aconteceu. As crianças responderam que fazia música. Respondemos: “- Sim, quando tocamos nas cordas da viola elas produzem sons, e cada uma das cordas tem um som diferente. E para além do som sentem mais alguma coisa? Convidamos, então, algumas crianças a tocarem, principalmente nas três últimas cordas do instrumento para que também pudessem sentir a sua textura. Algumas crianças, talvez por sentirem algum desconforto, devido à rugosidade das cordas, rejeitaram, depois de terem tocado a primeira vez.

Verificamos que as crianças aderiram à atividade, e que experimentaram os vários instrumentos (*vide* figuras 2 e 3), embora algumas mais que as outras, pois uma delas que chorava sempre (praticamente desde o momento que entrava na sala, acalmando-se eventualmente) e algumas crianças depois de terem experimentado o primeiro instrumento em que tocaram já não o quiseram deixar.



Figuras 2 e 3. Exploração dos sons

Com a realização desta atividade as crianças puderam experimentar diversos materiais e experienciar diversos sons, distintos dos que ouviam habitualmente e, muitas vezes, de forma involuntária. Na perspetiva de Silva (1997) a expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (p.63).

Nesta experiência de aprendizagem as crianças tiveram a possibilidade de manusear diferentes instrumentos e materiais (estruturados e não-estruturados). Com isto pretendemos significar que podiam escolher um instrumento musical cujo som mais lhes agradasse e concentrarem-se nesse mesmo som, em particular. Foi possível, também, as crianças experienciarem as texturas de diferentes materiais, como a das cordas da guitarra, como já referimos.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) são claras quanto à intencionalidade do educador no que diz respeito ao desenvolvimento progressivo das competências musicais: alargar a qualidade de referências artísticas e culturais das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Atendendo às categorias (audição, interpretação e criação) pensadas a priori, e apresentadas no Quadro 1, inserto no capítulo 2, pensamos ter promovido mais a audição e a criação, do que a interpretação, embora tivéssemos proporcionado às crianças o contacto com um conjunto diversificado de instrumentos (incluindo os de percussão simples) que também poderiam ter sido construídos pelas

crianças. Para além de pensarmos que conseguimos, com esta experiência de aprendizagem, desenvolver a memória auditiva e criativa, pensamos também que alcançamos outros objetivos, nomeadamente: identificar, classificar, descrever e organizar alguns sons em função das características dos instrumentos musicais; saber estar em silêncio como condição para “ouvir bem”; a audição, reconhecimento e descrição de sons (valorizando a opinião pessoal), produzidos por diferentes materiais e objetos (do meio envolvente). Sentimos, ainda, que conseguimos estabelecer mais empatia com as crianças, proporcionando-lhe segurança emocional e confiança, isto porque pudemos observar que aprenderam a ouvir a música e a explorarem os instrumentos musicais, submersas numa atmosfera de ajuda, de participação, de cooperação e de respeito mútuo. Percebemos, também, que, com a música, a linguagem corporal das crianças foi mais estimulada, bem como a exploração de sons vocais e corporais e a exploração dos sons dos materiais e objetos (incluindo instrumentos convencionais e não convencionais). A nós coube-nos o papel de saber-mobilizar este recurso poderoso, de forma a promovermos o desenvolvimento integral das crianças. Por tal, consideramos importante que a música, e todos os conceitos a ela associados, sejam inseridos na educação de crianças em idade pré-escolar devido à importância que representam no seu desenvolvimento intelectual, sensorial, motor, social e linguístico.

5. Relatos de práticas no âmbito da Educação Pré-escolar

5.1. Elmer = diversidade

Tal como no contexto anterior, surgiu, durante o nosso estágio na educação pré-escolar, a necessidade de uma intervenção prática, como parte fundamental do programa de estágios e, conforme os princípios gerais expressos no Capítulo 2, artigo 2.º da Lei-Quadro de Educação Pré-escolar (1997), onde se expressa que esta, “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e tem como finalidade “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (p.670). Partindo deste pressuposto, pensamos ser importante trabalhar e desenvolver nas crianças alicerces e pilares bem sustentados em valores e princípios que as acompanhem durante a sua vida, não só formativa, mas também social, familiar, etc., pois a aprendizagem para a vida não se dá meramente na escola. Tivemos um diálogo com a educadora, e planificamos a atividade, que agora relatamos, com o objetivo de que as crianças pudessem ser despertadas para as diferenças, o respeito, o trabalho em equipa, a perceção e desenvolvimento da musicalidade, entre outros aspetos, partindo da história “*Elmer e o Grande Dia*” de David McKee (2009).

Antes de contarmos a história tivemos um momento de relaxamento, pois as crianças vinham da sala de acolhimento e pareciam agitadas. O nosso objetivo, portanto, foi o de proporcionar um momento de calma, a fim de realizarmos a atividade programada sem muitos percalços. Para isso, com recurso a uma música calma, pedimos que as crianças se juntassem a nós num círculo, em pé, e de forma orientada/guiada realizamos alguns exercícios, tais como o alongamento dos braços, das pernas, etc. e, a seguir, já sentadas realizamos outros exercícios, recorrendo a técnicas de respiração (inspiração e expiração), soprar a vela, como era comumente designada pelas crianças.

A seguir, pedimos às crianças que se sentassem em círculo, como o habitual e explicamos o que iríamos fazer naquela manhã. Partilhamos que iríamos ouvir uma história e, depois, uma música e, finalmente, teriam a tarefa de pintar. Passamos à apresentação do livro que continha a história, começando pela capa, para fazermos a exploração das imagens que nela constavam e de todos os elementos paratextuais. Tal como refere Mata (2008), “são elementos importantes para o despertar da curiosidade da criança e do interesse pelo livro e a leitura, a forma como lhes é lida e contada a história, tal como todo o momento que antecede o momento da leitura” (pré-leitura) “ou dá continuidade” (p.79). A partir de um diálogo estabelecido, e baseado em algumas questões, tais como, algum de vós conhece este livro, assim olhando para a capa? Inquirimos. - *Não*, responderam as crianças em uníssono. No entanto, a educadora alertou que já tinham ouvido a história anteriormente, mas como já tinha sido há algum tempo, estas não foram capazes de se lembrar. A seguir, sugerimos às crianças que conversássemos um pouco sobre a obra, antes de a lermos, e tivemos o consentimento delas. Começamos então por passar o livro para cada criança, para que cada uma delas, pudesse observar e tocar, sem, no entanto, o poder abrir, apesar de que algumas, se calhar mais curiosas terem ignorado as nossas instruções. Em continuidade, questionamos, o que elas tinham visto na capa do livro.

– *Um elefante* (Leonor M).

Sim, um elefante, e o que mais podem ver? Como as crianças não respondiam, perguntamos: *E este elefante é como outros elefantes?*

– *Não, está aos quadrados* (Ana Luís).

– *Tem muitas cores, é colorido* (Maria L1).

- *É isso mesmo, é um elefante muito diferente dos outros que estamos acostumados a ver, e se olharmos para nós aqui na sala e para os nossos colegas, o que é que iremos notar?* (Educador Estagiário)

Sugerimos então, que as crianças olhassem para a outra criança que estivesse ao lado e dissesse alguma característica que via nela. Começamos então, nós mesmos estagiários e educadoras, por falar sobre o que víamos em cada um de nós: - *Eu por exemplo, sou muito diferente. Dentre os adultos desta sala sou homem, tenho a pele escura... - Não* (interrompe a Leonor M., em forma de correção), *é castanha de chocolate*. E continuamos: - *Sim, tenho a pele castanha de chocolate, os meus cabelos não são lisos, tenho um sotaque diferente...* questionamos se as crianças sabiam o que era um sotaque.

- *Sim* (Aline).
- *O que é sotaque! podes explicar?* (Educador Estagiário).

E como ela não conseguia explicar, pedimos ajuda às outras crianças, mas como estas também não puderam explicar, mostramos nós recorrendo a exemplos.

- *Então, já devem ter reparado que apesar de falar português como vocês, falo de forma diferente, certo?* (Educador Estagiário).
- *Sim*. (responderam as crianças em uníssono);
- *Os brasileiros também falam diferente* (acrescentou a Leonor M.).
- *Sim, os brasileiros falam também o português, que é diferente do português de Portugal, mas sim, eles têm também um sotaque muito diferente* (concordamos e acrescentamos).

Pedimos então que as crianças falassem sobre as colegas.

- *Ela tem olhos verdes e caracóis* (referiu a Ana, sobre a Ana L.);
- *O Martins é mais alto* (observou a Mara);

Todas tiveram a oportunidade de se expressarem e tecerem comentários sobre os colegas. Depois prosseguimos com o diálogo: - *Muito bem, então vimos que somos todos diferentes, e o que é que vocês pensam sobre ser diferente, é bom ou é mau?*

- *É bom* (Francisco G.).
- *Porquê?* (Educador Estagiário).

Mas como não conseguiam responder, explicamos que a diversidade, o facto de sermos diferentes é muito importante, pois é a diversidade que traz beleza ao mundo. - *Pensem por exemplo nas flores, são todas iguais?*

- *Não* (responderam várias crianças);
- *E o que é que vocês pensam das flores?* (Educador Estagiário);
- *Eu gosto, são bonitas* (Catarina);
- *Há flores de várias formas, cores e tamanhos, e cheiram de forma diferente, mas mesmo assim são bonitas. Nós (pessoas), mas também os animais e as outras plantas, somos como as flores, somos todos diferentes, e isto é o que nos faz belos, por isso nunca permitam que as outras pessoas vos tratem mal por serem diferentes delas, nem vocês tratem mal os outros por serem diferentes, e nem permitam que outras pessoas sejam maltratadas por serem diferentes* (Educador Estagiário).

Depois deste momento, passamos para a leitura da história propriamente dita, de forma expressiva e, simultaneamente, mostrávamos às crianças as páginas lidas, para que pudessem observar e ler as imagens. Depois de feita a leitura, perguntamos se tinham gostado de ouvir, e elas concordaram que sim. Passamos então para a terceira parte que foi o momento da pós-leitura, em que conversamos sobre a história em si.

- *Quem eram os personagens da história?* (Educador Estagiário).
- *Era o Elmer, e outros animais* (Francisco G.);
- *Sim, concordamos, mas quais eram estes “outros animais”, alguém se lembra?*
- *Girafas, leões...* (João);
- *Pássaros...* (Martins);
- *Macacos e zebras* (Ana L.);
- *Muito bem, então onde é que vocês pensam que a história se deve ter passado?* (Ed. Estagiário).
- *Na floresta.* (respondeu rapidamente a Leonor M).
- *Sim, é isso mesmo, mas onde é que estará essa floresta maravilhosa, com tantos animais assim diferentes?* (Educador Estagiário).

Como as crianças não sabiam responder, ajudamos:

- *Pelo tipo de animais que estão presentes na história, pensamos que esta floresta está localizada, em algum lugar no continente africano, porque não podemos encontrar estes animais, em mais nenhuma outra parte do mundo, estes animais são típicos das florestas e savanas africanas* (Educador Estagiário).

Prosseguimos e perguntamos o que as crianças haviam percebido da história, e obtivemos alguns *feedbacks*:

- *Era sobre o aniversário do Elmer* (Mara);
- *E mais?* (Educador Estagiário).
- *Os outros animais estavam chateados, porque não foram convidados* (Diogo);
- *Sim, os outros animais estavam chateados, porque os elefantes faziam muito barulho devido aos preparativos da festa* (concordamos e acrescentamos).
- *E o Elmer o que fez? ficou parado a assistir a tudo aquilo que se passava?* (Educador Estagiário).
- *Não, ele convidou os outros animais a participarem* (Diogo);
- *Pois é isso mesmo, o Elmer convidou todos os outros animais, da floresta para participarem da festa, mas porquê? Se nos outros anos era só uma festa para elefantes?* (Educador Estagiário).
- *Porque eram todos amigos* (Leonor M.);
- *Eram sim* (corroboramos), *apesar de todos eles serem diferentes, eram todos amigos, eram todos uma família numerosa, que viviam num mesmo habitat, num mesmo lugar. E o que mais aconteceu?* (Educador Estagiário).
- *Todos os animais pintaram-se das cores do Elmer, e o Elmer pintou-se de elefante* (Ana L);
- *E como é que vocês acham que deve ter sido aquela festa?* (Ed. Estagiário).
- *Foi muito boa* (Catarina);
- *Pois é, pensamos que foi a melhor festa de todos os tempos... que jamais aconteceu naquela floresta, porque ninguém afastou ou desprezou os outros e foram todos amigos* (Educador Estagiário).

Pudemos, a partir desta atividade, alertar, mais uma vez, as crianças para a diversidade, e como devemos lidar com ela. Como já mencionamos anteriormente, a escola tem a função de preparar a criança para um mundo cada vez mais diverso e plural, o que acarreta alguns problemas, no que diz respeito ao lidar com as diferenças. É importante desde cedo educar

a criança para que esta possa perceber que é possível, existir e coexistir com o “outro”, sendo empático, recetivo, etc. (Ribeiro, 2011).

5.2. A música, a teia da amizade e o mural das diversidades

Para dar continuidade a esta atividade ouvimos a letra da música *Amigos* de Jair Oliveira, uma música que faz referência à amizade, como sugere o título, com recurso ao YouTube¹. Depois de ouvida pela primeira vez a música, perguntamos às crianças se a queriam ouvir novamente, e em uníssono concordaram. Mas antes de lhes proporcionarmos a segunda audição perguntamos se queriam dizer alguma coisa sobre a música, e algumas crianças responderam:

- *Fala sobre os amigos* (Inês);
- *Fala sobre abraços* (Maria K.);
- *E sobre beijinhos* (acrescentou a Leonor M.);
- *Sim, fala sobre a importância da amizade, sobre como é bom ter amigos e sobre os afetos - sobre beijinhos, abraços, festinhas que damos e fazemos aos nossos amigos* (Educador Estagiário).

Como já referimos anteriormente, os afetos são um dos valores que as educadoras trabalhavam muito nesta sala, e demonstravam comportamentos diariamente às crianças de diversas formas. Tal como refere Bowlby (1988), citado por Luz (2014), esta demonstração de afetos à criança, permite que estas “venham a desenvolver sentimentos básicos de segurança e de confiança, em si mesmas, e naqueles ao seu redor, sentimentos estes imprescindíveis para o seu desenvolvimento emocional” (p.5), o que irá, conseqüentemente, “afetar as suas aprendizagens e as suas relações sociais, etc.”, conforme também salientam Stanley e Nancy Greenspan (1985), citados por Luz (2014, p.7).

Para dar continuidade à nossa atividade, ouvimos mais uma vez a música e sugerimos que quando esta mencionasse algum afeto, que nós o manifestássemos aos nossos amigos, e mesmo àqueles colegas aos quais não éramos tão chegados, e assim fizemos todos. Na sequência da atividade propusemos que se acalmassem e se sentassem, isto para pintarmos

¹ In https://www.google.pt/search?q=amigos+de+jair+oliveira+youtube&ei=Gz2BZIODC--7kdUPvYO56Ak&oq=Amigos+de+Jair+Oliveira+you&gs_lcp=Cgxnd3Mtd2l6LXNlcnAQRgAMgUIIRCgAToICAAQogQQsAM6CwgAEIkFEKIEELADoggIIRAWEB4QHUoECEEYAVCHCFiuL2DIP2gCcAB4AIABwQGIAcYgkgEDMC41mAEAoAEBwAEBYAE&sclient=gws-wiz-serp#fpstate=ive&vld=cid:b9c554ec,vid:ILVn9LC2UsY

o mural e a teia da amizade que seria executado com as mãos (para trabalharmos a motricidade fina).

Com os materiais já prontos, isto é, o papel de cenário afixado no chão da sala e as tintas e os pincéis prontos, e numa das mesas, colocamos também as tintas e o quadro, para que as crianças pudessem fazer a pintura. Sugerimos, então, que cada criança, pusesse a mão na tinta para poder depois desenhar no quadro e, depois de limpa, que fosse pintar qualquer coisa que quisesse no mural. Podia ser um amigo, ou amiga, o animal de estimação, o pai ou a mãe, uma planta, e podia utilizar a cor que quisesse, pois queríamos pintar o mural da diversidade e, assim foi, como o sugerido, formando assim um mural com diversas cores e formas (*vide* figura 4).



Figura 4. O mural da diversidade

Para finalizar, com um novelo de lã, unimos as impressões das crianças, afixadas com *pins*, para que o resultado pudesse dar a impressão de uma teia (*vide* figura 5).



Figura 5. A teia da amizade da sala 2

Pensamos que as atividades foram bem refletidas e executadas, e que conseguimos cumprir com os objetivos previamente definidos (aquando da planificação, visto que a nossa problemática de investigação não foi trabalhada neste nível de ensino), sobretudo com aqueles que são propostos nos documentos oficiais, no que diz respeito às intencionalidades do educador, descritas na página 37 (*vide* quadro 1), e as suas respetivas categorias (audição, interpretação e criação). Com esta experiência de aprendizagem as crianças puderam comunicar vivências corporais através da música, o que, segundo se expressa nas OCEPE, constitui uma experiência única, em que a partir do ouvir a criança, faz criando e interpretando, contribuindo, assim, para o desenvolvimento musical. Também foi possível observar a expressividade das crianças quanto aos seus sentimentos, por meio da interpretação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A partir desta atividade, as crianças tiveram a possibilidade de verbalizar a música por meio da criação artística. Quanto ao nosso papel foi o de estimular, o de incentivar, criando condições para tal e apostar num ambiente no qual as crianças se pudessem sentir à-vontade, sendo valorizadas e respeitadas as suas criações e verbalizações, tendo sempre em conta a valorização de aprendizagens ativas e a criança como construtora dos seus próprios saberes.

6. Relatos da prática no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto far-se-á uma descrição e análise detalhada das Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas e implementadas no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para que a intervenção cumpra com o seu papel (o de auxiliar as crianças na construção de saberes) o professor deve adotar uma atitude de reflexão e investigação, para que, desta forma, possa enriquecer as suas práticas e proporcionar às crianças os saberes necessários ao seu desenvolvimento como indivíduo.

Tendo em conta as orientações que nos foram dadas, quanto aos conteúdos que deviam ser lecionados, durante a reunião que decorria, na semana prévia à nossa intervenção, preparávamos a planificação tendo em conta a necessidade das crianças, naquele exato momento do período letivo. Apesar de existirem, no contexto do 1.º CEB, alguns parâmetros preestabelecidos, tal como, por exemplo, o tempo que era compartimentado para cada disciplina, aspeto que limitava e dificultava a conceção de uma planificação que valorizasse a integração de conteúdos curriculares. No entanto, foi-nos dada liberdade total para que pudessemos adotar estratégias que visassem a exploração dos conteúdos como entendêssemos.

6.1. *Os vampiros*

Num dos momentos da nossa intervenção foi-nos sugerido trabalhar o texto poético, mesmo sendo um dos conteúdos que havia sido lecionado pela professora titular. Esta notou algumas dificuldades que as crianças ainda sentiam quanto à temática em questão e, por tal, deu-nos a oportunidade para que pudéssemos, mais uma vez, abordar o assunto e, quiçá, clarificá-lo. Foi-nos dada também liberdade de recorrer a estratégias diversificadas, para que pudéssemos explorar o assunto em estudo.

Como sempre, começamos a nossa intervenção com um momento de diálogo voluntário e aberto. Neste diálogo as crianças, e todos os adultos presentes na sala (professoras e estagiários), partilharam as suas vivências, uma vez que vínhamos de uma pausa letiva. Conseguimos que as crianças se sentissem mais à-vontade connosco para opinar, responder a questões que lhes foram colocadas e também respondermos a qualquer tipo de questionamento.

Levamos para a sala de aula o poema impresso *Os Vampiros*, de José Afonso (1987²) (vide anexo I), com a intencionalidade de o utilizarmos como instrumento de trabalho, bem como o arquivo em áudio da música com o mesmo título, para que o pudéssemos escutar. A escolha deste tema deveu-se à tipologia textual em que o texto estava escrito (poesia), e, também, devido à sua importância histórica, tendo em conta que estávamos no mês de abril. No momento de tomarmos decisões ao nível da planificação pensamos ser uma boa escolha, mesmo pelo facto de se ajustar ao nosso tema de investigação.

Começamos por perguntar às crianças se se lembravam de alguma coisa em especial sobre o mês de abril, e obtivemos, desde logo, algumas respostas, tal como se dá conta nos seguintes registos:

- *Revolução dos cravos* (Alex).
- *Fim da ditadura, e o início da democracia* (Vasco).
- *Portugal saiu da ditadura e passou para a democracia!* (Pedro).
- *Como é que era Portugal durante o regime salazarista?* (Professor Estagiário).
- *As pessoas não podiam falar o que pensavam, e nem fazer manifestações* (Gil e Isabel).
- *Ou seja, não havia liberdade expressão* (reforçamos) (Professor Estagiário).
- *As pessoas não podiam votar* (André).

² Texto transcrito a partir de [\(3\) Zeca Afonso - Os Vampiros "Eles Comem Tudo" \(Original\) - YouTube](#)

- *Sim, antes dessa data, Portugal viveu segundo o regime ditatorial de António Salazar, e a partir daqui passou para uma nova fase que conhecemos como a democracia. Realmente o 25 de abril de 1974 foi uma das mais importantes datas para Portugal, porque marca o culminar e o início de uma nova etapa para o país, mas não só para Portugal, também para as colónias portuguesas na altura. Para que o 25 de abril de 1974 fosse possível algumas pessoas tiveram de se manifestar contra o regime usando diferentes estratégias. Alguém pode dar-me o nome de uma dessas pessoas, que possa ter feito, de alguma forma, manifestações contra o regime?* (Professor Estagiário)

As crianças ficaram em silêncio e tivemos de intervir.

- *Já ouviram falar por exemplo de José Afonso?* (Professor Estagiário)
- *Não!* (responderam as crianças em unísono)
- *Foi uma das figuras muito importante para a revolução de abril, por que foi um militante que se manifestou contra o regime ditatorial, utilizando a música e a literatura. Querem saber mais?* (Professor Estagiário)
- *Sim!* (responderam as crianças em unísono)

Passamos então à apresentação da biografia resumida do autor, no quadro interativo, recorrendo ao programa informático *Microsoft PowerPoint*, uma vez que é utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas. Surgiu uma questão, muito pertinente, colocada por uma das crianças enquanto apresentávamos a biografia do autor:

- *Professor, o que é uma música de intervenção?* (Isabel)
- *Esta é uma questão interessante. Alguém de entre vós pode responder à questão da Isabel?* (Professor Estagiário)
- *Música de quê professor?* (Vasco)
- *Música de intervenção, a vossa colega perguntou o que era uma música de intervenção.* (respondemos)

No entanto, nenhuma das crianças se pronunciou. Por isso, tivemos de ser nós a conduzir as crianças a descobrir a resposta à questão:

- *A frase contém duas palavras, algum voluntário quer tentar desconstruí-la e ver se conseguimos responder?* (Professor Estagiário)

- *Música e intervenção.* (Isabel)
- *Vamo-nos focar agora na palavra intervenção, alguém sabe o que quer dizer?* (Professor Estagiário)
- *Intervir sobre alguma coisa?* (Sofia)

Enquanto as crianças davam as respostas, anotávamos no quadro para que ficasse registado e questionamos se alguém mais tinha alguma resposta diferente da resposta dada pela Sofia, mas mais ninguém se pronunciou, indicando-nos, claramente, que não. Mas insistimos...

- *O que é que quer dizer intervir?* (Professor Estagiário)
- *Acho que é fazer alguma coisa...* (Luís)
- *Sim, é isso mesmo, neste contexto intervir é agir sobre uma determinada coisa que esteja a acontecer* (reforçamos). *Então com base na resposta do vosso colega o que é a música de intervenção?* (questionamos)
- *É um tipo de música que intervém sobre alguma coisa!* (Sara)
- *Sim, mas o que é que quer isto dizer com base no que falamos?* (Professor Estagiário)
- *Que a música fala sobre um problema...* (Diogo)
- *Sim, a música de intervenção, é um género de música popular que tem por objetivo chamar a atenção e protestar de forma subtil e, às vezes, recorrendo a metáforas para falar sobre um determinado problema social. Por exemplo José Afonso usava a música para protestar contra o regime salazarista, mas a intervenção pode ser feita recorrendo também à literatura, por exemplo, e a outras formas de arte.* (Professor Estagiário)
- *Música de intervenção contra o bullying?* (Alex)
- *Sim, e sobre outros problemas como a poluição, por exemplo, ou a discriminação, entre outros...* (Professor Estagiário)
- *Entendi.* (Isabel)
- *Entenderam todos o que é música de intervenção?* (Professor Estagiário)
- *Sim.* (responderam as crianças em uníssono)
- *Há alguém que não tenha percebido a resposta?* (perguntamos novamente)

Percebemos que as crianças se mantiveram em silêncio. E, então, prosseguimos. Apresentada a biografia do autor, distribuímos por cada criança a letra da canção, previamente impressa, e sugerimos-lhes que fizessem uma leitura individual e silenciosa do

texto. Lido o texto individualmente, solicitamos o contributo de voluntários para que fizessem a leitura de um trecho do texto. Existiam, neste grupo de crianças, algumas que sabíamos terem dificuldades de leitura e sugerimos-lhe educadamente que fizessem também a leitura com a nossa ajuda, visto ser fundamental que estas compreendam a decifração dos símbolos fonéticos.

A seguir pedimos às crianças que fizessem a leitura do texto de forma coletiva. Pensamos ser necessária a leitura repetida do texto, pois era a primeira vez que as crianças contactavam com o mesmo. A repetição da leitura ajudá-las-ia a compreender a música e a letra quando esta fosse tocada. Posteriormente, colocamos a canção que já estava armazenada numa *Pen Drive*, recorrendo ao computador da sala e ao quadro interativo para que pudéssemos ouvi-la. Depois de termos ouvido a música a primeira vez, perguntamos às crianças se gostaram de ouvir.

- *Sim!* (responderam as crianças)
- *Afinal conheço o José Afonso, porque o meu pai gosta muito de ouvir as suas músicas.* (observou o Vasco)
- *Ponha a tocar mais uma vez professor.* (disse o Pedro)

No sentido de respeitar todas as crianças da turma, perguntamos se queriam ouvir de novo. Todas responderam positivamente e em concordância com o colega. Depois de termos ouvido a música pela segunda vez, questionamos:

- *Agora depois de terem ouvido a música percebem do que trata?* (Professor Estagiário)
- *Não!* (responderam as crianças)

Sugerimos então que cada uma voltasse ao texto, para que pudéssemos fazer primeiro uma análise externa do mesmo e, posteriormente, a análise interna.

6.1.1. Análise externa da música (texto *Os Vampiros*)

Para fazermos a análise dos conteúdos formais do texto *Os vampiros*, sobretudo a forma como se encontrava escrito, para podermos enquadrá-lo no género textual poético, começamos por analisar os versos, as estrofes e as rimas que o compunham, etc. Questionamos as crianças sobre o género textual em que podíamos enquadrar o texto, tendo em conta as características que o mesmo apresentava. Contudo, como não souberam

responder, entendemos que foi por não terem entendido a questão e, por tal, reformulamo-la:

- *Se olharmos para o texto, em que categoria é que podemos colocá-lo, nos textos narrativos, contos...?* (Professor Estagiário)
- *É um texto poético professor.* (respondeu a Diana interrompendo o nosso discurso)

Questionamos se alguém tinha uma resposta diferente? Nenhuma das crianças se manifestou. Perguntamos então porque é que pensavam que este era um texto poético? Será que tinha a ver com as suas características?

- *Sim.* (respondeu a Alex)
- *E quais são as características que o texto apresenta?* (Professor Estagiário)
- *Está escrito em versos e estrofes.* (Vasco)
- *Tem rimas.* (Diana)

Perguntamos então se alguém sabia o que eram versos.

- *São o que formam as estrofes.* (Sofia)
- *Sim, é verdade há vezes em que os versos formam estrofes, mas outras vezes são versos soltos, estão sós.* (Professor Estagiário)
- *Então podemos dizer que os versos são cada linha de um poema?* (Luís)
- *Sim, é isto mesmo. Alguém pode vir aqui à frente para nos ler um verso?* (tínhamos o texto projetado no quadro interativo) (Professor Estagiário)
- *No céu cinzento.* (Sara)
- *Mais alguém nos quer ler um outro verso?* (pedimos)
- *Eles comem tudo.* (Alex)
- *Quantos versos compõem o texto?* (Professor Estagiário)

Demos algum tempo, para que fosse possível às crianças fazerem a contagem.

- *Cinquenta e seis versos professor.* (reponderam – quase que em unísono)
- *Sim, o texto é constituído por cinquenta e seis versos. Um voluntário para nos dizer o que são estrofes?* (Professor Estagiário)
- *São o conjunto dos versos.* (Pedro)
- *Sim, é isso mesmo.* (confirmamos a resposta)

Pedimos então que um voluntário fosse ler à frente uma estrofe. - *Eu vou professor* (prontificou-se a Sofia) e fez a leitura da seguinte estrofe:

*Eles comem tudo
Eles comem tudo
Eles comem tudo
E não deixam nada*

- *Quantos versos possui?* (Professor Estagiário)
- *Quatro.* (todas as crianças responderam)
- *E alguém me pode dizer quantas estrofes formam este poema?* (Professor Estagiário)
- *Oito estrofes professor.* (Vasco)
- *E quantos são os versos que constituem cada uma das estrofes?*

Demos então algum tempo para que as crianças pudessem fazer a contagem.

- *São oito versos em cada estrofe professor.* (Tiago)
- *Mas há duas estrofes com quatro versos.* (observou o Alexandre)
- *É verdade, a maioria das estrofes tem oito versos, mas há duas estrofes com quatro versos, que formam o refrão da música (reforçamos), por que não há exatamente uma regra que estabeleça os limites de versos que devem conter cada estrofe. Podemos ter seis versos numa estrofe, sete, dez, ...* (Professor Estagiário)
- *Quanto ao número de versos, como é que podemos classificar estas estrofes, qual é o nome que damos a uma estrofe constituída por oito versos?* (Professor Estagiário)

Questionamos, mas como não nos souberam responder, reformulamos a questão.

- *Como é que podemos chamar a uma estrofe composta por quatro versos?* (Professor Estagiário)
- *É uma quadra.* (Isabel)
- *E se tiver três versos, como é que podemos chamar?* (Professor Estagiário) (as crianças mantiveram-se em silêncio)

Percebemos então que as crianças apresentavam dificuldades neste aspeto, apesar de já terem estudado este conteúdo. Por tal, decidimos voltar a falar sobre a classificação das estrofes quanto ao número de versos. Explicamos e escrevemos no quadro (para que as crianças pudessem ler e pronunciar corretamente), mas não pedimos que registassem no caderno diário, visto que já tinham esse registo feito.

Posteriormente solicitamos às crianças que assinalassem no texto todas as palavras que rimassem, e pedimos um voluntário que nos pudesse dizer como é que se podiam classificar as rimas, tendo em conta a posição em que estas se encontravam no texto. Perguntamos, então, se ainda se recordavam dos tipos de rimas que tinham estudado, mas como nenhuma das crianças se lembrava, consideramos necessário falar sobre os tipos de rimas, fazendo o registo no quadro com exemplos. Uma vez que ainda não tinham realizado estes registos pedimos que o fizessem no caderno diário.

Após a nossa explicação e o registo das crianças, voltamos a questionar sobre os tipos de rimas que podíamos encontrar no texto.

- *Professor, o primeiro, o segundo, e o terceiro versos da terceira estrofe não rimam.* (Diana)
- *E como é que podemos chamar estes versos que não rimam com nenhum outro? Já falamos disso anteriormente!* (relembramos) (Professor Estagiário)
- *Versos soltos?* (Sofia)
- *Sim, os versos que não rimam numa estrofe, ou que se encontram sós num poema, são chamados de versos soltos.* (Professor Estagiário)
- *Rimas interpoladas professor!* (exclamou o Vasco, respondendo à questão anterior que tinha sido feita)
- *Todas as rimas são interpoladas ou emparelhadas professor.* (Alex).
- *Tem outras rimas aqui na quinta estrofe.* (observou o Guilherme).
- *Não, não são rimas!* (contestou a Sofia), *porque só são as duas últimas letras que rima.* (justificou).

Sugerimos então que fossem todas ver ao texto, para que pudessem confirmar, ou não, as sugestões dos colegas. Depois de todas terem visto o texto poético, voltamos a perguntar se existiam rimas. Algumas crianças disseram que sim e outras que não. *Sim, são rimas* (confirmamos), *mas não são perfeitas, sabem porquê?*. Mas as crianças não souberam responder. Explicamos então que aquele grupo de rimas não são perfeitas porque só havia correspondência na vogal tónica. Colocamos, então, alguns exemplos no quadro, para que elas pudessem ler e perceber a explicação.

Nesta fase, procuramos, como requerem os documentos oficiais, fazer com que as crianças reconhecessem as características fundamentais dos textos poéticos: estrofe, verso, rima, etc.,

levando-as, assim, a reconhecer as características fundamentais deste género textual (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

6.1.2. Análise interna da música (texto *Os Vampiros*)

Feita a análise externa da letra da música, iremos agora explanar como procedemos à sua análise interna, ou seja, para a análise do conteúdo textual (todas as partes que contribuem para a construção da mensagem que o autor nos quis transmitir). Para começar colocamos a seguinte questão às crianças: *Tendo em conta a biografia do autor em estudo, e a leitura que já fizemos do texto, qual será a finalidade desta música de José Afonso? O que pensam sobre ela?* E, em consequência da questão colocada, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

- *Falar alguma coisa para as pessoas* (respondeu o Vasco, tendo em consideração o que se tinha falado anteriormente sobre a música de intervenção).
- *Mas porque é que vocês pensam que havia essa necessidade de lhes falar?* (Professor Estagiário)
- *Porque as pessoas viviam na ditadura naquela época, não podiam ser livres.* (Isabel)
- *Então era necessário usar a música? Porque é que simplesmente não conversou com elas?* (Professor Estagiário)
- *Porque não havia liberdade para expressar as suas opiniões.* (Alex)
- *E vocês conseguem perceber o que ele está a dizer simplesmente ouvindo a música?* (Professor Estagiário)
- *Não...* (responderam as crianças)
- *E porque é que não percebem a mensagem?* (Professor Estagiário)
- *Porque ele não fala diretamente!* (Guilherme)
- *Usa metáforas.* (Isabel)
- *É isso mesmo Isabel. O autor recorre a figuras de linguagem, tais como a metáfora, a ironia, e outras, para transmitir a sua mensagem aos ouvintes ou leitores. E como falamos há pouco tempo, as pessoas não se podiam expressar contra o regime, caso contrário sofriam graves consequências. Iremos então agora fazer a análise do conteúdo da música, recorrendo ao texto.* (pedimos então que cada criança tivesse o seu texto na mão)

Interrogamos as crianças sobre o título do texto, o que significava para elas (chamamos a sua atenção para que tivessem em conta que o texto foi escrito pelo autor para a população

da época, que vivia num regime ditatorial). Como não conseguiram responder reformulamos a questão:

- *Quando se fala de vampiros, qual é a primeira coisa que vos vem à mente?* (Professor Estagiário)
- *Chupam o sangue das pessoas...* (Vasco)
- *Isso mesmo, ou seja, vivem à custa do sofrimento de outras pessoas. Então, tendo isto em conta, qual é a relação entre o título e a situação da população que vivia naquela época?* (indagamos) (Professor Estagiário)
- *Durante a ditadura as pessoas viviam muito mal e não tinham o que comer, professor.* (Alexandre)
- *É isso mesmo, os vampiros são aquelas pessoas que faziam parte da elite no regime salazarista, ou seja, membros do governo que enriqueciam à custa de outras que nem sequer tinham o que comer.* (Professor Estagiário)

Pedimos que uma criança se voluntariasse para fazer a leitura da primeira estrofe:

*No céu cinzento
Sob o astro mudo
Batendo as asas
Pela noite calada
Vêm em bandos
Com pés de veludo
Chupar o sangue
Fresco da manada*

Depois de realizada a leitura, perguntamos sobre a mensagem da mesma.

- *Acho que fala sobre a tristeza.* (Isabel)
- *Professor! O que quer dizer “Vêm em bandos, com pés de veludo”?* (questionou o Vasco)

Solicitamos então que algum dos colegas respondesse, mas como não conseguiram, reformulamos a questão:

- *O que quer dizer bando, qual é a outra palavra que podíamos utilizar nesta frase em vez de bando? Qual é o sinónimo de bando?* (Professor Estagiário)
- *É um bando!* (Vasco)
- *Sim, mas o que é que o autor quer dizer se considerarmos que um sinónimo de bando é, por exemplo, quadrilha, grupo ou mesmo uma turma?* (Professor Estagiário)

Como as crianças não conseguiram responder, explicamos que o autor fala de uma forma implícita sobre a *Polícia Internacional e de Defesa do Estado*, mais conhecida pela sigla PIDE, e perguntamos se alguém sabia o que era a PIDE.

- *Era a polícia do Salazar.* (Sofia)
- *Sim, e a polícia andava sempre em grupos, daí a palavra 'bandos'. E, algumas vezes, era difícil de perceber quem eram, porque andavam disfarçados. Por isso, é que o autor diz com pés de veludo.* (esclarecemos)

Continuamos com a análise de todas as estrofes, até à quinta estrofe, sobre a qual muitas das crianças pareciam chocadas quando a analisamos. Como em todas as outras estrofes, pedimos a uma criança que se voluntariasse para fazer a sua leitura. Propôs-se a Yara:

*No chão do medo
Tombam os vencidos
Ouvem-se gritos
Na noite abafada
Jazem nos fossos
Vítimas de um credo
E não se esgota
O sangue da manada*

Depois de feita a leitura perguntamos o que as crianças tinham percebido e, uma delas, respondeu:

- *As pessoas viviam sempre com medo, tendo como base o primeiro verso desta estrofe.* (Tiago)
- *Sim, é isso mesmo, e as pessoas naquela época tinham de ter muito cuidado com o que diziam ou faziam, porque, como já vimos, havia sempre quem estivesse a vigiá-las.* (Professor Estagiário)

Tentamos perceber a opinião das crianças sobre os versos que se seguiam, mas como ninguém respondeu, explicamos que esta estrofe, em termos gerais, falava sobre aquelas pessoas que se opunham ao regime e as consequências que podiam sofrer. Após esta explicação, uma criança interveio:

- *Eram presos!* (Alexandre)
- *Sim (corroboramos). Por isso é que algumas pessoas procuravam refúgio noutros países. Mas não era só a prisão, pois algumas pessoas chegavam mesmo a ser mortas ou torturadas e outras tinham de, obrigatoriamente, deixar o país para evitar o sofrimento.* (acrescentamos)

Sensibilizamos então as crianças para o valor da liberdade, dizendo que, tal como José Afonso, muitas outras pessoas lutaram para que Portugal pudesse hoje alcançar a liberdade da qual usufruí atualmente, e isto não só em Portugal, mas também nas ex-colónias portuguesas.

Na análise interna, discutimos o *código estilístico*, presente particularmente na letra desta música, ou seja, vimos as figuras de estilo presentes no texto, e debatemos a sua pertinência, salientando a razão por que é que estas configuram os “textos” de José Afonso. A nossa conclusão vai no sentido de pensarmos poder afirmar que a poesia permite uma certa inovação linguística, facilitando assim, o contacto com o *outro*, e com aquilo que constitui a realidade vivida.

6.2. Liberdade é... Liberdade não é...

Terminada a análise do texto *Os Vampiros* sugerimos às crianças uma atividade de escrita criativa adaptada a partir do livro *Escritas do Maio – escrever com José Afonso*, de Miguel Gouveia (2007, p.40).

O título, da atividade proposta, foi adaptado para *liberdade é... liberdade não é...*, em que as crianças podiam escrever um poema, no qual podiam falar sobre o que significava a liberdade para elas, com base no que já tínhamos discutido, e também tinham a autonomia para fazer uma pesquisa mais ampla sobre o modo de vida das pessoas aquando do regime salazarista.

Sugerimos que o poema falasse sobre o que era a liberdade, do ponto de vista das crianças, partindo do princípio *liberdade é... ou liberdade não é...*. Pudemos, com esta atividade, incentivar a escrita livre e criativa, desenvolvendo, assim, conteúdos dos domínios da oralidade e da leitura e escrita. Realizada a atividade, sugerimos que as crianças pudessem apresentar à turma, o resultado do seu trabalho (*vide* figura 6).

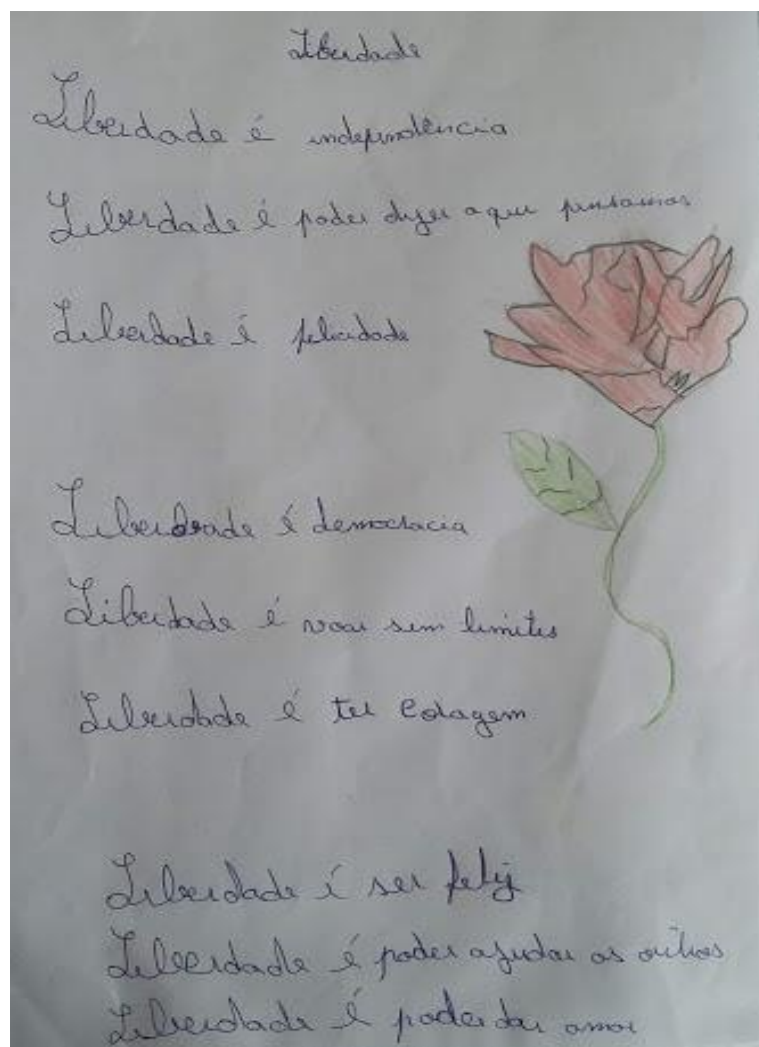


Figura 6. Ideias das crianças sobre o que é liberdade

Os resultados, no entanto, não foram como o esperado, pois muitas crianças não puderam fazer os trabalhos por terem de sair da sala, a fim de participarem numa atividade do Centro Escolar, mas ficamos satisfeitos com os resultados das que concretizaram a atividade.

A escrita criativa é uma ferramenta que facilita o desenvolvimento de competências de escrita, tal como como o senso criativo da criança. Apoiados no pensamento de Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) esta forma de escrita, tem como foco, nutrir o gosto e o prazer pela escrita, sendo que é uma forma mais flexível e aberta de escrita, permitindo, assim, que a criança apresente aquilo que pensa sem barreiras, ou quaisquer restrições ao seu pensamento ou sentimento. Sendo que estamos cada mais dependentes e mergulhados nas mídias sociais, é importante estimular este lado criador da criança, fazendo-a perceber que ela possui uma mente criadora e criativa.

6.3. Proteger a natureza/ medidas de capacidade

Aquando da atividade anterior em que falamos sobre a música de intervenção, em diálogo com as crianças, pedimos exemplos de problemas sociais que podíamos utilizar numa música de intervenção. Uma das crianças referiu “problemas ambientais”. A partir daqui, e considerando todas as propostas que nos foram feitas, decidimos trabalhar esta temática. Levamos para a sala de aula uma música intitulada *Proteger a Natureza* das Edições Convite à Música, com recurso ao YouTube e à guitarra para podermos tocar (*vide* anexo I). A letra da canção foi impressa, policopiada e distribuída pela turma, para que as crianças pudessem aprender a letra antes de tocar a música e poderem acompanhar com a voz, enquanto a música tocava.

Para começarmos a atividade relembramos as crianças sobre a aula anterior, fazendo um resumo breve. Posteriormente, informamos as crianças que o nosso trabalho, naquele dia, partiria de uma música que iríamos ouvir, e depois haveríamos de abrir uma discussão em torno da temática da mesma. Fizemos a distribuição da letra da canção, que foi impressa, por todas as crianças e pedimos que fizessem a leitura de forma individual do texto. Feita a leitura individual sugerimos que fizessem a leitura por pares, com o nosso suporte e acompanhamento, uma vez que algumas crianças tinham ainda algumas dificuldades na leitura.

A seguir colocamos a música a tocar e, posteriormente, sugerimos que cantássemos a letra da canção sem o acompanhamento musical. Depois de terem interiorizado a melodia, cantamos mais uma vez com acompanhamento, e sugerimos que, durante aquela semana, cantássemos a canção todas as manhãs antes de cada atividade, mas desta vez com o suporte da guitarra. Posteriormente questionamos as crianças sobre o que tratava a música que tínhamos acabado de ouvir, e estabeleceu-se diálogo:

- *Fala sobre a poluição.* (Vasco)
- *Fala sobre a reciclagem.* (Miguel)
- *Sim, fala essencialmente sobre a poluição ambiental, sobretudo como a evitar. Medidas a adotar para se evitar a poluição e, assim, preservarmos a natureza.* (Professor Estagiário)

Para prosseguirmos propusemos a realização de um *Brainstorming*, no qual discutimos algumas questões, tais como: *O que é a poluição? Quais são as consequências da poluição? E que medidas devíamos adotar para evitarmos a poluição ambiental?* Enquanto as crianças

falavam anotávamos as suas respostas no quadro branco. Para a primeira questão: *O que é a poluição?*, uma criança respondeu: - *Tem a ver com os lixos* (Alexandre). Pedimos, então, à criança, em questão, para que clarificasse a sua resposta, e acrescentou: - *Tem a ver com o deitar os lixos no chão, os plásticos, por exemplo*. Mais crianças participaram no diálogo, como podemos observar no seguinte registo:

- *Deitam-se garrafas de plástico no chão, e vão parar aos rios, e ao mar*. (Respondeu a Isabel, fazendo também alusão a uma observação que tínhamos feito, ao rio Fervença anteriormente, aquando das nossas visitas ao Centro Ciência Viva, em que pudemos observar o rio sujo com pneus, garrafas, entre outros materiais).
- *Sim, é isso mesmo, e quais são os efeitos destes lixos que vão parar aos rios, ou no mar?* (Professor Estagiário).
- *Causam a morte dos peixes*. (Vasco)
- *Mas só dos peixes?* (questionamos)
- *Não, e de outras espécies que existem*. (Miguel)
- *Pois é, isto quer dizer que há uma alteração ambiental, não natural, que causa efeitos negativos no ecossistema, e estas alterações são sempre feitas pelas pessoas*. (reforçamos, e pedimos que anotassem no caderno de registo diário)

Colocamos outra questão que era: - *Quais são as consequências da poluição?*

- *A poluição pode provocar a contaminação dos solos*. (Isabel)
- *Porquê?* (questionamos)
- *Porque despejam, por exemplo, coisas prejudiciais*. (Guilherme)
- *E isto pode provocar a redução da alimentação*. (afirmou o Alexandre)
- *Sim, é verdade, mas o uso de químicos de forma irregular na agricultura também pode provocar a contaminação dos solos, e o derramamento de resíduos tóxicos* (reforçamos). *Mais alguém tem alguma opinião?* (continuando o questionamento)
- *Pode provocar a alteração da qualidade da água*. (Isabel)
- *Provoca doenças*. (Guilherme)
- *É verdade, por que as águas contaminadas, muitas vezes são consumidas sem tratamento, e podem provocar diversas doenças e são muito perigosas*. (Professor Estagiário).
- *Professor! Noutro dia vi uma imagem de uma tartaruga marinha que estava com a cabeça dentro de um saco de plástico*. (disse o Vasco, e nós questionamos porquê e

ele continuou). *Porque os plásticos vão parar aos oceanos e acabam por sufocar os animais.*

- *É isso mesmo.* (corroboramos)
- *Põe em risco a biodiversidade, porque os plásticos vão para ao mar e acabam por matar os peixes e, assim, os outros animais que comem os peixes não terão com que se alimentar.* (Tiago)
- *É verdade, mas estes plásticos também provocam a morte até das espécies maiores, que se alimentam das menores.* (Professor Estagiário).
- *Provoca o aquecimento global!* (Izabella)
- *Sim, falamos sobre os malefícios da poluição, mas quais são as medidas que podemos adotar para evitarmos a poluição, e quais as suas consequências?* (Professor Estagiário)
- *Não devemos deitar lixo no chão.* (Sofia)
- *Devemos reciclar.* (Vasco)
- *Sim, devemos separar os lixos em casa, e depois colocar nos devidos ecopontos* (reforçamos e aproveitamos este momento para lembrarmos as cores dos ecopontos).
- *Não podemos deitar resíduos tóxicos na natureza.* (Alexandre)
- *Utilizar a mesma garrafa de água, por exemplo.* (Diana)
- *Sim, devemos comprar materiais reutilizáveis, por exemplo garrafas de água reutilizáveis, isto vai permitir uma redução enorme dos materiais que são utilizados diariamente.* (reforçamos)

Realçando aqui as *Metas Curriculares* deste domínio, nas quais se afirma que “as crianças irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo assim aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que elas possam construir o seu próprio saber” (p.102).

Para terminarmos esta atividade, salientamos e consciencializamos as crianças sobre a necessidade de preservarmos o meio ambiente, de sermos responsáveis pelas nossas ações, pois a mudança que queremos ter começa connosco e, isto, além de melhorar o nosso bem-estar, também vai contribuir para o bem-estar e a preservação das outras espécies.

Aproveitamos o diálogo sobre os materiais reutilizáveis para abordarmos o conteúdo matemático: unidades de medidas de capacidade. Começamos por lembrar as unidades de

medidas já estudadas. Feita uma breve recapitulação sobre as unidades anteriormente estudadas, introduzimos a nova unidade de medida que iríamos estudar. Para isso, utilizamos alguns materiais, nomeadamente garrafas de água de plástico de diversos tamanhos e diferentes formas e, igualmente, garrafas de vidro e dois *tupperwares*, um em forma circular e outro em formato retangular. Expusemos estes materiais na mesa, para que pudessem estar visíveis para todas as crianças, e pedimos voluntários, para que pudessem fazer a ordenação crescente destes materiais, desde o que podia levar mais líquido, ao que podia levar menos. Feita a ordenação, colocamos algumas questões, para que as crianças pudessem justificar a forma como as crianças que se voluntariaram tinham ordenado os recipientes.

Considerando as categorias (Experimentação e criação, Interpretação e comunicação, Apropriação e reflexão) e as respetivas subcategorias pensadas a priori, e apresentadas no Quadro 2, inserido no capítulo 2, procedemos à análise global do que pensamos terem sido as nossas intencionalidades, ajustadas ao perfil dos alunos. Fá-lo-emos em termos genéricos para as experiências de aprendizagem que acabamos de relatar. Assim, globalmente, e perante as práticas que foram promovidas neste contexto, foi-nos possível registar na categoria *Experimentação e criação* uma maior incidência sobre experiências sonoras e musicais que estimularam a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais, uma vez que pensamos que demos a possibilidade às crianças de poderem experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical, de improvisarem, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.), como foi o caso da letra da música *Os Vampiros* de José Afonso. Também pensamos ter conseguido que as crianças criassem, sozinhas ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras, e, neste sentido, houve a preocupação de valorizar a organização de atividades artístico-musicais reveladoras de conhecimentos, capacidades e atitudes (por exemplo na exploração da letra da música *Proteger a Natureza*). Existiu também um apelo à memorização e mobilização do conhecimento em novas situações, aquando da exploração de conteúdos matemáticos.

No que diz respeito à categoria *Interpretação e comunicação* foi-nos possível constatar o envolvimento das crianças na realização de sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados, ao imaginarem soluções diversificadas para a criação de novos ambientes sonoros/musicais e ao refletirem criticamente, justificando os seus

comentários. Por tal, a condução do nosso discurso e questionamento constante leva-nos a inferir que desenvolvemos o pensamento crítico das crianças, face à qualidade da produção musical que exploramos.

Por fim, e relativamente à categoria *Apropriação e reflexão*, apraz-nos referir que conseguimos que as crianças cantassem, em grupo, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas e que produzissem, sozinhas ou em grupo, material escrito, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural. Houve, da nossa parte, a preocupação em selecionar e organizar diversas fontes sonoras, de acordo com a sua intenção expressiva, bem como indagar as crianças sobre diferentes realidades sonoras para lhes permitir a construção de novos imaginários. Pensamos que, com as diferentes experiências de aprendizagem proporcionadas, conseguimos que as crianças apreciassem criticamente experiências musicais, enquanto construção social, valorização do património e da identidade cultural.

Considerações finais

Tendo em conta os objetivos, definidos a priori, pretendemos nesta seção refletir sobre a nossa PES, realizada em três contextos, Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Com este trabalho, pretendeu-se dar conta de como trabalhamos com as crianças, no sentido destas desenvolverem competências em distintas áreas do saber e que consideramos essenciais para a evolução das crianças como um todo, e para o aprimoramento das suas aprendizagens e, conseqüentemente, do seu percurso escolar. Foram realizadas diversas experiências de aprendizagens no decorrer da PES. Estas foram pensadas, planificadas e aplicadas, cumprindo o princípio da integração curricular, ou seja, concebendo o ensino não como peças ou partes de um *puzzle* separadas, mas um todo (por ex: num *puzzle* só conseguimos ver a imagem final se todas as partes estiverem ligadas e se tivermos a imagem de referência).

Tivemos em conta, durante as nossas práticas, aqueles que são os pressupostos da Unidade Curricular de PES que passam pela (i) adoção de uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, (ii) a caracterização dos contextos educativos, baseados na observação e dados documentais, (iii) as intervenções sejam feitas de forma fundamentada e eticamente responsável, mobilizando conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica e (iv) a conceção de projetos curriculares, sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa.

Teve-se, também, em linha de conta o que está previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que estabelece no seu artigo 3.º, Anexo 1, na Educação Pré-escolar, o educador deve mobilizar conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, nas áreas da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo, e conforme o Anexo II, “o professor do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos [...] e as competências necessárias à promoção da aprendizagem [das crianças]”.

Quanto à nossa investigação procuramos responder à questão-problema: *Quais são os contributos da expressão musical para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à leitura e escrita?* Traçou-se, desta forma, um percurso de investigação para podermos responder a esta questão e aos objetivos traçados, passando pela recolha de dados utilizando

técnicas e instrumentos, tais como: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, as produções das crianças e grelhas de análise.

Neste âmbito, foram realizadas diversas experiências de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e leitura, sempre pensadas e adequadas às crianças. Muitas destas atividades partiram da expressão musical, para a exploração e sistematização da oralidade, da escrita e da leitura, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens das crianças. Conforme Niza et al. (1998) referem

para a criança escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com apoios necessários ao aperfeiçoamento das suas produções, permitirá a descoberta de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas (p.253).

Pensamos que o ensino é muito melhor recebido pelas crianças quanto mais elas tiverem esta liberdade, sobretudo quando sabem que, mesmo errando, não serão censuradas.

Durante o nosso percurso pudemos notar que as crianças nem sempre estavam motivadas, principalmente depois das atividades de enriquecimento curricular, devido ao cansaço, principalmente no período da tarde, e talvez por causa a muitos outros fatores que nos foram alheios. Sendo assim, proporcionarmos atividades lúdicas, sustentadas na expressão musical, foi muito importante nestas ocasiões, uma vez que possibilitou momentos de descontração, e a promoção de atividades mais dinâmicas e participadas. A expressão musical foi um domínio fundamental pois, algumas vezes, pudemos mesmo observar que as crianças se sentiam mais animadas, descontraídas, e motivadas para trabalhar nas diferentes áreas. Sentiam-se mais à-vontade para opinar, quando conciliávamos esta área com as restantes, ou seja, quando trabalhávamos conteúdos de outras áreas de conteúdo/curriculares. Pensamos ter colocado assim em prática o *princípio das aprendizagens integradas*, defendido pelo Ministério da Educação (ME) e, também, os princípios que defende Russel-Bowie (cit. por Marques & Milhano, 2015), ao falar sobre a inclusão da expressão musical noutras áreas curriculares, apresentadas neste documento.

Ainda relativo aos resultados do nosso estudo, pensamos que vão ao encontro do pensamento de Lopes *et al.* (2006) ao salientar que “estimular o desenvolvimento da linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental da criança” (p.11). Pudemos observar que as crianças se mostravam-mais recetivas à escrita, quando propúnhamos que escrevessem o que elas

aprenderam por meio da música e acrescentassem o que elas soubessem ou, por exemplo, quando sugeríamos que, com os pais ou avós, partilhassem a música, e juntos escrevessem um texto sobre o assunto. Como referimos, segundo Mesquita (2008), é importante que a escrita tenha significado para a criança, e que é essencial não sacrificar o processo em detrimento dos resultados. Foi, portanto, fundamental que as crianças pudessem criar uma “certa conexão com os grafemas, de uma forma diferenciada” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.69). Sendo assim, a escrita criativa foi sempre um ótimo recurso, dada a natureza do nosso estudo.

Quanto às competências referentes à nossa língua materna, na Educação Pré-Escolar, focamo-nos no desenvolvimento da linguagem oral. Como se afirma nas OCEPE, o desenvolvimento desta competência tem uma importância fundamental na educação pré-escolar, e este é o objetivo fundamental nesta etapa. Pensamos ter contribuído para o mesmo, dado que como futuros educadores, em muitos momentos, para além dos relatados nas experiências de aprendizagem apresentadas, demos espaço para que cada criança falasse, partilhando o seu pensar sobre as coisas, sobre si e sobre o outro, uma vez que somos conscientes de que devemos ser fomentadores e facilitadores do desejo da criança em comunicar e expressar-se (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

É também fundamental salientar que a expressão musical nesta investigação serviu para que as crianças desenvolvessem competências no âmbito deste domínio e pudessem alargar o seu repertório musical nacional, visto que foram utilizados, nas nossas práticas, maioritariamente, artistas portugueses.

Queremos também salientar que as experiências de ensino-aprendizagem apresentadas foram, sobretudo, mais centradas no 1.º CEB, devido às dificuldades iniciais, quanto à identificação de um tema de pesquisa a desenvolver, e embora fosse do nosso interesse e autodidatismo na área da música, sentimos algumas dificuldades no desenvolvimento da temática em questão. O nervosismo também foi um dos fatores que contribuiu para sentirmos algumas dificuldades, mas que, com algum tempo e familiarização com as crianças, e o contexto no geral, foram sendo ultrapassados.

Como sugestão para estudos futuros pensamos ser fundamental que se façam trabalhos mais abrangente sobre temáticas semelhantes, e que se envolvam mais os educadores e os professores, visto que, como referimos anteriormente, a expressão musical é utilizada, por

muitos profissionais, na rotina diária, mas, no entanto, não como intencionalidade pedagógica para a edificação de aprendizagens.

Salientamos que apesar de ser a primeira vez que trabalhamos num projeto desta dimensão, este veio contribuir bastante para o nosso crescimento e desenvolvimento a nível pessoal e profissional, visto que a música nos permitiu criar laços com as crianças, isto é, o facto de gostarmos de um certo tipo de música, foi fundamental para a nossa relação educador/professor-criança e vice-versa. Como salientam Guerreiro e Sousa (2016) o lúdico é fundamental para o desenvolvimento das relações afetivas. Permitiu-nos saber, na prática, que a expressão musical é um domínio fundamental para a construção de competências essenciais em todas as áreas do saber.

Referências bibliográficas

- Amado, A. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A., S. (2012). *A Música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil*. Universidade Estadual da Paraíba. Centro de Humanidades Osmar de Aquino. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Guarabira-PB.
- Araújo, C. S. (2019). Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, M. R. Patrício, & L. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp.275-286). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-259.
- Araújo, C. S. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In *INNODOCT/18: Lean Education and Innovation* (pp. 957-967). Valência: Polytechnic University of Valencia. ISBN 978-84-9048-711-2. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/20700>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (reimpressão). Porto: Porto Editora.
- Bouton, C., P. (1975). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL Edições.
- Despacho n.º 5306/2012, Diário da República, 2.ª série, N.º 77, 18 de abril de 2012. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/3033940/details/normal?jp=>

- Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais. <https://dre.pt/application/file/a/115742277>
- Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).
- Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.
- Diário da República, 1.ª Série- N.º 167 – 31 de agosto de 2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Diário da República, 1.ª Série-A, N.º 34, 10 de fevereiro de 1997, Lei n.º 5/95. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Revista Noesis* (18), 64-66.
- Fons-Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para vivir - Alfabetización inicial y uso real de la lengua en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, M. (2007). *Escritas do Maio. Escrever com José Afonso*. Porto: Profedições.
- Guerreiro, C. A. do E. S., & Sousa, M. J. R. de (2016). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp.263-270). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-206-4. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13899>
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D., P (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., A. (Coord), Miguéis, G., Dias, J., L., Russo, A., Barata, A., F., Damião, F., & Fernandes, T., L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de atividades*. Porto: Edições ASA.
- Luz, R., M. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. Faro: Universidade do Algarve.
- Marques, D., & Milhano, S. (2015). A canção na Integração Pedagógica da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade. In *IV Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação Escola* (pp. 85-93). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.
- 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
- Matos, J. C. de, & Rodrigues, M. J. (2016). Perceções dos alunos e professores sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Resumos*. Bragança: ESE-IPB.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2008). Só sei escrever aquilo que nasce de mim: Crio um livrinho... cresço um bocadinho: uma experiência de aprendizagem da linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Atividades de Escrita e Aprendizagem, III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp.123-137). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação. ISBN 978-972-95207-6-1. <http://hdl.handle.net/10198/3665>

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos do 1.º ciclo. Educação artística – Música*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas- Ensino Básico -1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M., A., & Neves, M., C. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Penna, M. (1990). *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (1978). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e Aprendizagem em Contexto Escolar*. Portalegre: Editorial Proforma.
- Rigolet, S., A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. 2.ª edição revista e ampliada. Porto: Porto e
- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular – A especificidade do 1.º ciclo. In Ministério da Educação, *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf
- Santos, M., L. (2013). *As características musicais da comunicação entre adulto e bebê e suas implicações no desenvolvimento cognitivo musical da criança no primeiro ano de vida*.

Programa de pós-graduação. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
<http://hdl.handle.net/1843/AAGS-9D7GT8>

- Silva, I. L., et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim- Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Editora Asa
- Sim-Sim, I., Silva, C. A., & Nunes., C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música 1.º Ciclo. Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Anexos

Anexo I. Transcrição das letras das canções trabalhadas

“Amigos”

(Jair de Oliveira)

Ah, como é bom ter amigos!

Amigos pra brincar e para conversar comigo

Para gargalhar e me ajudar

Por isso eu digo:

Ah, é muito bom saber que tenho bons amigos

Mas que gostosa amizade!

Depois da escola

Vou m'embora e bate uma saudade

Mas é assim mesmo quando tem cumplicidade

Fica junto todo o tempo

Que felicidade!

Agora eu vou abraçar

('Xá comigo!!!)

Meus amigos de verdade

Abraço! (Ôooo)

E aperto! (Uuuu)

Amigo, eu te quero sempre perto!

Abraço!

E aperto!

Amigo, eu te quero sempre perto!

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ILVn9LC2UsY>.

“Os Vampiros”

(Zeca Afonso)

No céu cinzento sob o astro mudo

Batendo as asas pela noite calada

Vêm em bandos com pés veludo

Chupar o sangue fresco da manada

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada

Se alguém se engana com seu ar sisudo
E lhes franqueia as portas à chegada

À toda a parte chegam os vampiros
Poisam nos prédios poisam nas calçadas
Trazem no ventre despojos antigos
Mas nada os prende às vidas acabadas

No chão do medo tombam os vencidos
Ouvem-se os gritos na noite abafada
Jazem nos fossos vítimas dum credo
E não se esgota o sangue da manada

São os mordomos do universo todo
Senhores à força mandadores sem lei
Enchem as tulhas bebem vinho novo
Dançam a ronda no pinhal do rei

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8ur7ne3SWwc>.